



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO
ENSINO BÁSICO

Ana Catarina Barreiro Gomes Drumond e Silva

Relatório de Estágio

As Questões de Género nas Práticas Educativas do Pré-Escolar e Ensino do
1º Ciclo do Ensino Básico no âmbito do Estágio Pedagógico: Os
Estereótipos nos Materiais Escolares

Realizado sob a Orientação Científica de:

Professora Doutora Maria da Graça Borges Castanho

Ponta Delgada

2015

Ana Catarina Barreiro Gomes Drumond e Silva

Relatório de Estágio

As Questões de Género nas Práticas Educativas do Pré-Escolar e Ensino do
1º Ciclo do Ensino Básico no âmbito do Estágio Pedagógico: Os
Estereótipos nos Materiais Escolares

Relatório de Estágio (Prática Educativa Supervisionada I e II), apresentado ao Departamento de Ciências da Educação, da Universidade dos Açores com vista à obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico sob orientação científica da Profª Doutora Maria da Graça Borges Castanho.

Ponta Delgada

2015

*Ser professor é ser condutor de almas e de sonhos, é lapidar
diamantes.*

Gabriel Chalita

AGRADECIMENTOS

Para que a realização deste trabalho fosse possível tive a felicidade de poder contar com o apoio incondicional de pessoas que me são muito especiais e que se revelaram ser os pilares fundamentais neste percurso.

Antes de mais, quero agradecer à Prof^a Doutora Graça Castanho pelo competente acompanhamento, pelo profissionalismo, pelas suas palavras de alento e de encorajamento, por estar sempre disponível para me ajudar e por tanto me ter ensinado. Agradeço ao Prof. Doutor Adolfo Fialho e à Prof^a Doutora Raquel Dinis pela confiança que depositaram em mim e pelo excelente acompanhamento que fizeram ao longo do meu estágio.

Quero agradecer à minha família! Ao meu pai e à minha mãe, pois sem eles não teria sido possível chegar até aqui. Agradeço-lhes, de coração, a educação que me deram e os valores que tão bem me souberam transmitir. Serão sempre os meus guias. À minha mãe, agradeço por me fazer ver o lado positivo das coisas e por nunca me ter deixado sozinha. Em qualquer circunstância, teve sempre uma palavra de alento, fazendo-me ver que eu era capaz! Agradeço ao meu pai por estar sempre “alerta” e disponível para acrescentar mais um pormenor que faltava naquele tão precioso material...Sei a pressão que muitas vezes lhe causei, mas tenho a certeza de que compreendeu as minhas angústias e o meu enorme medo de falhar.

Outro elemento ímpar neste meu percurso foi o Gustavo, ao qual também quero agradecer do fundo do coração, por ser um companheiro por excelência e por me ter dado um apoio incondicional, com uma paciência do tamanho do mundo. Sempre soube dar-me o conforto de que eu precisei nos momentos mais difíceis, nos quais muitas vezes vacilei e quase baixe os braços. No entanto, nunca deixou que me faltasse a esperança. Obrigada!

Agradeço também às docentes cooperantes, Educadora Andrea Oliveira e Professora Natália Bettencourt, com quem tanto aprendi!

Um obrigada às crianças com quem partilhei momentos e aprendizagens inesquecíveis. Agradeço-lhes o que me ensinaram, principalmente a não esquecer que o sol brilha em cada amanhecer.

Um abraço especial aos/às colegas de turma. A todos/as desejo os maiores sucessos pessoais e profissionais!

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CREB: Currículo Regional da Educação Básica

DEB: Departamento de Educação Básica

ME: Ministério da Educação

OCEPE: Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

ONU: Organização das Nações Unidas

PES I: Prática Educativa Supervisionada I

PES II: Prática Educativa Supervisionada II

TIC: Tecnologias de informação e comunicação

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF: Fundo das Nações Unidas para a Infância

RESUMO

A elaboração do presente Relatório surge como término dos trabalhos realizados nos estágios desenvolvidos no 1.º e 2.º anos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, requisito exigido para a obtenção do grau de mestre (Diário da República, 1ª Série, nº 43 de 22 de fevereiro de 2007).

Em conformidade, este trabalho visa explanar e desenvolver aspetos relativos à Prática Educativa Supervisionada I e II, articulando-se a teoria com a prática no processo de ensino e de aprendizagem, desenvolvido pela estagiária e os seus alunos/as.

No decorrer deste relatório fazemos uma abordagem à educação e ao currículo, evidenciando diversos aspetos relacionados com a profissionalidade docente. Posteriormente, damos enfoque às Questões de Género nas Práticas Educativas do Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito do Estágio Pedagógico, e aos Estereótipos nos Materiais Escolares. Ambos os tópicos constituem a temática de estudo e aprofundamento deste relatório. Assim sendo, procedemos a uma pesquisa de literatura relevante, diversificada, credível e atualizada sobre as questões de género e dos materiais, recursos e estratégias pedagógico-didáticas que podem e devem ser levadas a cabo junto das populações estudantis.

Numa terceira fase, dedicada às Práticas Educativas Supervisionadas I e II, apresentamos os contextos em que as mesmas foram realizadas, bem como as atividades e dinâmicas que desenvolvemos na área das questões de género. Em complementaridade das práticas, apresentamos um breve estudo que realizamos junto de educadores e educadoras de diversas escolas do concelho de Ponta Delgada, sobre o tópico por nós selecionado.

Permitiu-nos o estudo aqui referenciado concluir que, dadas as transformações que ocorrem na sociedade, a maioria dos/as profissionais de educação inquiridos/as, manifestam preocupação em adequar as suas práticas tendo por base a coeducação, executando recursos e equacionando atividades e estratégias de trabalho que levem a uma educação paritária e igualitária entre ambos os géneros. Em contrapartida, averiguamos que uma percentagem dos/as inquiridos não tem noção deste conceito, o que vem a revelar-se na sua prática educativa. Também concluímos que é da opinião dos/as inquiridos/as que a família possui um papel essencial no processo de

desenvolvimento das crianças, devendo a mesma ser ativa e participativa no processo de aprendizagem, para que as mesmas se desenvolvam nos seus diversos níveis.

Em suma, podemos aludir que o percurso de estágio, e consequentemente o presente Relatório, funcionou como sendo o culminar de um processo de formação académica e profissional, extremamente rico, que nos permitiu colocar em prática os conhecimentos teórico-práticos adquiridos ao longo da licenciatura e do Mestrado, tornando a nossa ação pedagógica consistente, orientada, fundamentada e diversificada.

Palavras-chave: Educação, Género, Estereótipos e Prática Educativa Supervisionada

ABSTRACT

The current report emerges from the completing the tasks conducted under the internship within the 1st and 2nd years of the Master's Degree in Preschool and Elementary School Education., and as a requisite for obtaining the master's degree (according to the legislation in *Diário da República, 1st series, n. 43 of February 22nd 2007*).

In conformity, this work aims to explain and develop the aspects linked to Supervised Practice I and II, articulating theory and practice in the teaching and learning processes developed by this intern and her students.

Over the length of this report we address education and its curriculum, and providing evidence for the diverse aspects related to the professionalization of teachers.

Afterwards, we focus on Gender Issues in Preschool and Elementary School Educational Practices on the context of Pedagogical Internship and Stereotypes in School Materials.

Both topics compose the subject matter this study and report. Thus, we proceeded to research relevant, diversified, credible and updated literature on gender issues, and materials, educational resources and pedagogical-didactic strategies that may and should be used among student populations.

In the third stage, dedicated to the Supervised Educational Practices I and II, we present the background where the activities were accomplished, as well as, the activities and dynamics developed by us over the issues of gender.

Additionally, we present a brief study, conducted by us on the same subject, among teachers of several different schools in the district of Ponta Delgada.

This study allowed us to conclude that, given the transformations occurring in society, the majority of teaching professionals express a concern in adapting their practices by basing them on co-education, and using resources and work activities and strategies leading to an equal and well distributed education among both genders.

On the other hand, we found teachers that are not acquainted with the concept, notion or implications of gender issues, and this is expressed in their teaching practice. We also conclude that the interviewees hold the opinion that the family plays a major role in the children's development and that, in order for children to improve in different subject matters, the family should be active and participate in the learning process.

Focusing my attention on the formative process allowed by internships and described in the current report, I am satisfied to state that both dimensions allowed me to put into practice the theoretical and practical knowledge acquired along the undergraduate and master's degree, thus turning our pedagogical action consistent, oriented, well evidenced and diversified.

Keywords: Education, Gender, Stereotypes; and Supervised Practice.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	iii
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS	iv
RESUMO	v
ABSTRACT	vii
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – Educação, Pilar da Cidadania	4
1. A importância da educação/formação.....	4
2. A relevância do currículo escolar	5
2.1. Currículo na Educação Pré-escolar	6
2.2. Currículo no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	8
3. Perfil do/da profissional docente	10
3.1. Perfil do/da educador/a de infância e do/da professor/a do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	10
CAPÍTULO II – Fundamentação da Temática em Estudo.....	14
1. Definição de conceitos: sexo, género e estereótipos de género	14
2. O desenvolvimento de representações sociais face ao género.....	15
3. A Coeducação	20
4. Os Materiais, recursos e estratégias pedagógico-didáticas	26
5. O profissional docente do Pré-Escolar e 1.º Ciclo face aos estereótipos de género	42
6. Os estereótipos de género e o seu impacto nas organizações mundiais	45
CAPÍTULO III – A Prática Pedagógica Supervisionada e o Estudo	50
1. A prática pedagógica na formação inicial de educadores/as e professores/as	50
2. Caracterização dos contextos escolares onde decorreram as Práticas Educativas Supervisionadas I e II	56
2.1. Prática Educativa Supervisionada I	56
2.1.1. Caracterização do meio escolar no Pré-Escolar	56
2.1.2. Caracterização da escola onde foi desenvolvida a PES I	58
2.1.3. Caracterização do ambiente de sala de aula no Pré-Escolar	58
2.1.4. Caracterização do grupo.....	59
2.1.5. Práticas desenvolvidas à luz das questões de género na Educação Pré-Escolar.....	60
2.2. Prática Educativa Supervisionada II.....	67

2.2.1. Caraterização do meio escolar no 1.º Ciclo do Ensino Básico	67
2.2.2. Caraterização da escola onde foi desenvolvida a prática educativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico	68
2.2.3. Caraterização do ambiente de sala de aula no 1.º Ciclo do Ensino Básico	69
2.2.4. Caraterização da turma	70
2.2.5. Práticas desenvolvidas à luz das questões de género no 1.º Ciclo do Ensino Básico	70
3. Importância da investigação na formação de docentes: O Estudo.....	76
3.1. Problemática de investigação e justificação da sua escolha.....	77
3.2. Metodologia de investigação	78
3.3. Técnicas de recolha de dados	79
3.4. Instrumentos de recolha de dados	80
3.5. Caraterização da amostra.....	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
BIBLIOGRAFIA	104

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Noção de estereótipo de género	84
Gráfico 2: Existem estereótipos de género na sociedade?.....	85
Gráfico 3: Contextos em que os estereótipos de género são evidentes	86
Gráfico 4: Homens e as mulheres devem desempenhar tarefas distintas no seio familiar? 86	
Gráfico 5: Os homens e as mulheres devem desempenhar tarefas/profissões distintas?	88
Gráfico 6: Atividades em que acontecem mais frequentemente situações relacionadas.....	91
Gráfico 7: Estratégias utilizados como forma de colmatar os estereótipos de género	92
Gráfico 8: Os materiais escolares disponibilizados no mercado	93
Gráfico 9: Critérios que estão na base da construção dos materiais pedagógicos.....	94
Gráfico 10: Em que medida as desigualdades/estereótipos de género influenciam	96
Gráfico 11: Noção de coeducação	97
Gráfico 12: Atividades promotoras da coeducação	98
Gráfico 13: Papel atribuído às famílias a nível das práticas coeducativas	99

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Idade dos/as inquiridos/as.....	81
Tabela 2: Média, mínimo e máximo de idades.....	81
Tabela 3: Distribuição dos/as inquiridos/as por sexo	82
Tabela 4: Habilitações literárias dos/as inquiridos/as.....	82
Tabela 5: Cruzamento entre anos de serviço e habilitações literárias dos inquiridos	83
Tabela 6: Cruzamento entre os anos de serviço e o sexo dos/as inquiridos/as.....	83
Tabela 7: Distribuição das tarefas domésticas por género	87
Tabela 8: Profissões mais apropriadas a cada um dos sexos.....	89
Tabela 9: Cruzamento entre as respostas afirmativas e a idade com que as questões relacionadas com o género devem ser trabalhadas.....	90
Tabela 10: Os estereótipos de género têm influência no desenvolvimento das crianças	91
Tabela 11: Costuma elaborar materiais pedagógicos para os seus/suas alunos/as.....	93
Tabela 12: Atividades com que meninos e meninas mais se identificam	95
Tabela 13: Os estereótipos e desigualdades de género influenciam a sua prática pedagógica?	95
Tabela 14: A prática educativa dos/as educadores/as tem por base a coeducação?	98

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I: Instrumentos de Registo/Recolha de dados (PES I e PES II).....	113
Anexo II: Calendarização PES I e PES II.....	119
Anexo III: Descrição pormenorizadas das áreas existentes na sala de aula (PES I)..	121
Anexo IV: Planta da sala (PES I).....	123
Anexo V: Descrição pormenorizada do grupo (PES I).....	125
Anexo VI: Maquete “Animais da Quinta/Animais domésticos”.....	127
Anexo VII: Big Book “Chegou a primavera...”.....	128
Anexo VIII: Organização na história.....	131
Anexo IX: Letra da música “Eu gosto de flores”.....	132
Anexo X: Fantoques de pau – Música “Eu gosto de flores”.....	133
Anexo XI: Poema “Primavera” de Olwaldo Biancardi.....	134
Anexo XII: Trabalho cooperativo – Poema “Primavera” de Oswaldo Biancardi.....	135
Anexo XIII: Trabalho cooperativo – Puzzles de profissões.....	136
Anexo XIV: Trabalho cooperativo - Jogo de associação (Profissões).....	137
Anexo XV: Planta da sala (PES II).....	138
Anexo XVI: Descrição pormenorizada da turma (PES II).....	139
Anexo XVII: <i>Template</i> do “Brasão de família”.....	140
Anexo XVIII: Tabela de registo (Imagens).....	141
Anexo XIX: Bandeira da turma.....	142
Anexo XX: Carta, envelopes e sua distribuição.....	143
Anexo XXI: Fantoques de pau (Temática: “O Comércio”).....	144
Anexo XXII: Questionário.....	145
Anexo XXIII: É relevante trabalhar as questões e os estereótipos de género na escola/sala de aula?.....	154
Anexo XXIV: Influências dos estereótipos de género no desenvolvimento das crianças	155

INTRODUÇÃO

O presente relatório dá conta da ação pedagógica que foi desenvolvida em contexto de pré-escolar e 1º ciclo, no âmbito do mestrado da Universidade dos Açores que habilita para a docência nos níveis retromencionados.

Neste trabalho, na impossibilidade de descrever tudo o que realizamos junto dos grupos de crianças com quem trabalhamos, selecionamos uma temática, norteadora do texto a elaborar, que corresponde a uma área crucial na formação global quer dos docentes quer dos estagiários, sem esquecer a relevância que a mesma tem para os educandos desde os níveis mais elementares.

Efetivamente, e sem mais delongas, propomo-nos estudar a questão do género em contexto escolar, mais especificamente nos materiais de ensino de língua portuguesa, usados junto dos alunos/as do pré-escolar e do 1º ciclo. A escolha desta temática para aprofundamento surgiu da necessidade de exploração das dinâmicas inerentes à igualdade de género em contexto escolar. Como é por nós conhecido, a sociedade, na qual nos inserimos, encontra-se a sofrer mutações constantes ao nível da igualdade de direitos e de oportunidades entre homens e mulheres, desconhecidos de grande parte da sociedade, mas que exigem urgente aplicação no nosso país. É uma temática que envolve em grande escala os valores que advêm da família e das suas vivências, enquanto primeiro agente de socialização das crianças, as conceções de género encontram-se muito enraizadas nos seus costumes e no modo como vivenciam o seu dia-a-dia, podendo dificultar a atuação dos/das técnicos/as de educação e de socialização (educadores/as, professores/as, auxiliares de educação).

Como forma de valorização do nosso estágio e tentando corresponder às orientações dadas por organismos internacionais e por estudiosos de renome, como: Castanho (2014), Neto (1999), Cardona (s.d.), Margarido (2006), Martelo (s.d), ONU (2015) ou UNESCO (2013), que aconselham os governos a introduzir nos espaços de ensino formais e informais a exploração das questões de género, com vista à construção de um futuro mais justo, mais paritário, mais democrático, entendemos ser pertinente não só implementar um conjunto de atividades promotoras de uma consciência cívica sobre esta temática, mas também desenvolver um estudo aprofundado sobre a mesma, contribuindo, assim, com a enunciação dos resultados obtidos, para eventuais mudanças nas escolas do país.

Uma vez que estudamos e vivemos nos Açores, mais propriamente na ilha de S. Miguel, optamos por realizar o estudo junto dos/das educadores/as de diversas escolas do concelho de Ponta Delgada.

Podemos, desde já, avançar com a ideia de que foi extremamente enriquecedor trabalhar e desenvolver aspetos relativos aos estereótipos, desigualdades ou especificidades relacionadas com o género em sala de aula. Tal abordagem possibilitou-nos modificar e consciencializar as crianças para esta problemática e para as repercussões que daí advêm, na vida em sociedade. É essencial mencionar que este trabalho só foi possível graças à abertura e disponibilidade reveladas pelas docentes cooperantes, visto que sem a sua total concordância este trabalho nunca teria sido realizado nas escolas onde realizamos os estágios pedagógicos no pré-escolar e no 1º ciclo.

O presente relatório encontra-se dividido em duas partes, cada uma delas organizada por capítulos. Na primeira parte do trabalho, propomos um enquadramento teórico do tema em estudo (Capítulo I e II), sendo que, na segunda parte, serão abordadas e descritas as Práticas Educativas em contexto de Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico e a sua relação com as questões de género (Capítulo III).

No Capítulo I daremos ênfase à Educação como Pilar da Cidadania, temática de elevada importância para os estagiários/as em formação inicial. Do conjunto de aspetos passíveis de exploração, no âmbito da profissionalidade docente, destacaremos a importância da educação e formação de docentes, a relevância do currículo no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo e o perfil do/a profissional de ensino em ambos os níveis.

No Capítulo II será efetuado o enquadramento teórico sobre as Questões de Género e dos materiais, recursos e estratégias pedagógico-didáticas ao serviço do tema central. De modo a tornar credíveis, fundamentadas e aprofundadas as questões enunciadas nos capítulos em questão, foi essencial fazer um estudo intensivo e diversificado a nível de literatura de referência na área, sem descurar os documentos oficiais norteadores da educação em geral e das práticas educativas em particular. Ainda neste capítulo (Capítulo II) serão apresentadas diversas definições de conceitos, como o de sexo, género ou estereótipos de género. Também faremos uma abordagem ao conceito de coeducação, bem como a evolução de que foi alvo ao longo do tempo e das reformas ocorridas no Sistema Educativo Português.

Os materiais, recursos e estratégias pedagógico-didáticas serão, igualmente, alvo de um estudo aprofundado e fundamentado à luz da literatura da especialidade, neste

capítulo, visto que tendo em conta os conteúdos programáticos e curriculares, funcionam como mediadores entre o processo de ensino e aprendizagens, o/a profissional docente, as crianças, suas famílias e respetivas comunidades.

Ainda em sede de revisão da literatura, veremos o posicionamento assumido pelos educadores/as e professores/as no que concerne à implementação de importantes mudanças e apresentaremos um conjunto de medidas de combate contra o preconceito e estereótipos de género, que está a ser levada a cabo por diversas organizações internacionais, com vista à construção de sociedades mais democráticas pelo mundo fora.

No Capítulo III, dedicado à nossa Prática Pedagógica Supervisionada I e II, iremos estabelecer uma relação direta entre as Questões de Género e os Materiais, Recursos e Estratégias Pedagógico Didáticas. No decorrer deste capítulo, apresentaremos a caracterização do contexto escolar onde decorreu a Prática Educativa Supervisionada I e II, mais propriamente a escola onde foi desenvolvida cada prática e o ambiente de sala de aula. Faremos uma descrição do grupo/turma com que trabalhamos, bem como a apresentação das atividades e dinâmicas que foram desenvolvidas no decorrer dos estágios.

Numa segunda fase, faremos referência à importância da investigação na formação docente e apresentaremos a investigação efetuada, bem como a apresentação dos seus resultados e suas limitações.

Por fim, procederemos à enunciação das considerações finais, bem como à apresentação da bibliografia na qual nos baseamos no decorrer da realização do presente trabalho.

CAPÍTULO I

- Educação, Pilar da Cidadania -

1. A importância da educação/formação

Tratando-se este relatório da caminhada de uma estagiária em formação académica inicial, que a habilita para a docência, faz todo o sentido iniciarmos este documento por uma reflexão sobre a Educação, um fenómeno social que se constitui como um verdadeiro pilar da cidadania. Quando falamos e nos referimos ao conceito de educação, surge no nosso pensamento o indivíduo, a criança, o jovem, o adulto ou o idoso, pensamos em seres em mudança, em aprendizagem constante.

Hoje em dia encaramos a educação como sendo um elemento importante no que se refere à evolução e mudança social, visto que abarca uma panóplia de processos que permitem ao homem e à mulher evoluir e adaptar-se às mudanças que estão na base da modernização e da evolução das sociedades e do mundo, no seu global. Assim, podemos afirmar que “a educação está na base de todo o problema de modernização ou no seu centro mais íntimo, englobando um conceito desenvolvimentista focado na pessoa e na sociedade” (Cotrim e Parisi, 1982: 14).

Delors *et al.*, no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, intitulado Educação: Um Tesouro a Descobrir, refere que a Educação deve envolver de “forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro” como também, de enunciar orientações para que possamos viver num “mundo complexo e constantemente agitado” (1998: 89). Estes ideais relacionam-se com os quatro princípios orientadores do processo de ensino e aprendizagem: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. O primeiro permite-nos obter os instrumentos que nos levam a compreender e a alcançar conhecimentos, o segundo conduz-nos a agir sobre o meio que nos envolve, o terceiro proporciona a participação e a cooperação com o(os) outro(s) e o último articula e envolve os três primeiros princípios (1998: 90).

A partir de todos estes princípios, é possível encarar a educação como algo realmente relevante no desenvolvimento de todo e qualquer indivíduo, levando-nos a alcançar uma vivência plena, tanto connosco próprios como com os outros. A educação é o único processo que nos permite distinguir dos animais irracionais, tal como Fonseca (s.d.) defende: “o homem só se construirá como homem e só se realizará como pessoa (e aí

encontrará a felicidade) quando ascender da Animalidade à Humanidade e à Pessoaalidade”.

Após uma breve concetualização sobre a educação e a sua importância para o indivíduo e para a sociedade em geral, achamos pertinente fazer alusão ao currículo escolar e à sua importância no processo de ensino aprendizagem.

2. A relevância do currículo escolar

O objetivo da educação foi alvo de diversas alterações ao longo dos tempos, adequando-se às mudanças e exigências dos indivíduos e da sociedade. A escola é entendida como uma instituição deveras importante no que respeita ao processo educativo, no entanto é essencial renovar-se e adequar-se às mudanças e exigências da sociedade contemporânea.

Por todos estes motivos é esperado que os seus professores/as e educadores/as tenham um papel ativo no seio desta mesma instituição, trabalhando no sentido de abolir o ensino baseado na simples transmissão (professor/a ou educador/a) e aquisição (aluno/a) de conhecimentos por parte dos alunos e alunas.

Parafraseando Morgado e Paraskeva (2001: 19), estes são da opinião que a sociedade segrega os indivíduos, na medida em que perspetiva quais os que deve efetivamente formar e quais os conteúdos e temáticas que lhes devem ser transmitidos e, deste modo referem que estão a ser equacionadas questões de índole curricular. Neste sentido, podemos entender que o currículo funciona como elo de ligação entre os/as alunos/as, técnicos/as de educação, funcionários/as, entre outros, proporcionando momentos de aprendizagem e consequentemente, de formação e educação. Neste sentido, partilhamos da opinião que o currículo deve funcionar como ponto central do processo de ensino, não devendo ser encarado como o único recurso ao qual o/a técnico/a de educação deve recorrer como forma de colocar em prática a sua ação educativa.

Maria do Céu Roldão (1999: 16) define o currículo escolar como sendo um “conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar”.

A instituição escolar deve assumir e encarar a sua singularidade e diferença como algo benéfico e enriquecedor. Leite (2001: 1) refere que o papel da escola não se deve limitar ao seu carácter formativo.

Deste modo, torna-se imprescindível gerir o currículo de forma a relacionar os conteúdos académicos e curriculares com todas as dimensões inerentes ao seu humano.

Assim, os alunos e alunas sentirão que fazem parte da construção do seu próprio conhecimento e da apreensão do mesmo, gerindo as suas próprias aprendizagens.

Assim, para levar a cabo e desenvolver o currículo escolar, Roldão (1999: 17) defende que é fundamental que a escola e, conseqüentemente, o/a profissional de educação o faça de “forma intencional, estruturada, coerente e com sequência organizativa”. É premente proceder-se a uma “adequação de cada contexto educativo” às situações do quotidiano dos alunos e alunas. Se entendermos o currículo deste modo, este tornar-se-á uma excelente ferramenta de trabalho portadora de “opções e prioridades de aprendizagem”, que nos levará a “melhorar o nível e a qualidade da aprendizagem dos [seus] alunos”.

No nosso país, a educação encontra-se balizada por diversos ideais estabelecidos pela Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro de 1986.

2.1. Currículo na Educação Pré-escolar

A publicação, em Portugal, a 14 de outubro de 1986, da Lei de Bases do Sistema Educativo conduziu a uma importante reforma no sistema educativo português. Esta lei expunha que a Educação Pré-Escolar consistia na educação das crianças antes da sua entrada para o ensino obrigatório, em que as mesmas deveriam ser estimuladas através de atividades diversificadas, nos mais variados domínios, fazendo com que se desenvolvessem nas suas diversas vertentes (psicológica, física, motora, intelectual, entre outras).

Posteriormente, com a publicação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro) passa-se a encarar este nível de ensino como sendo a etapa inicial de uma educação que acontecerá ao longo de toda a vida, em articulação com a educação prestada pela família, a qual assume um papel preponderante no processo de formação das crianças e jovens.

Este documento (Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro) assume uma grande relevância no que se refere à prática pedagógica dos/as educadores/as, na medida em que nele constam um conjunto de princípios que sustentam a sua prática, permitindo-lhes equacionar estratégias como forma de levar a cabo a sua prática junto do seu público-alvo – as crianças.

Através deste Decreto-Lei, a prática do/a educador/a foi valorizada, bem como o currículo referente à Educação Pré-Escolar (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar), uma vez que nele são enunciadas as diversas competências que devem ser

desenvolvidas até à entrada no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este importante documento encontra-se organizado mediante áreas de conteúdo, permitindo aos/às técnicos/as uma melhor clarificação e leitura do mesmo (OCEPE, ME, 1997). Importa salientar que se prevê que estas diferentes áreas sejam abordadas e trabalhadas de forma articulada, de modo a não serem encaradas como estanques e circunscritas a um domínio exclusivo ou específico.

As diversas áreas de conteúdo presentes nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar são:

- Formação Pessoal e Social: área transversal a todo o processo educativo, que “favorece, de acordo com as fases do desenvolvimento, a aquisição de espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, morais e cívicos” (ME, 1997: 51).
- Expressão e Comunicação: área que abarca diversos domínios ao nível da expressão e comunicação (expressão plástica, musical, físico-motora e dramática, linguagem oral e abordagem à escrita, bem como o domínio da matemática), funcionando como “meios de relação com os outros, de recolha de informação e de sensibilização estética, indispensáveis para a criança representar o seu mundo interior e o mundo que a rodeia” (ME, 1997: 56).
- Conhecimento do Mundo: área que promove a vertente do “aprender a aprender”, a qual se sustenta “na curiosidade natural da criança e no desejo de saber e compreender porquê” (ME, 1997:79). A este nível as crianças são estimuladas a dar respostas, a pensar e a refletir, aumentando assim o seu interesse em aprender e em saber sempre mais.

Para além das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar serem um documento importante no que respeita à prática pedagógica do/a educador/a, estes também podem apoiar-se nas Metas Curriculares para este nível de ensino, as quais foram publicadas em 2011, através do Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro.

Este documento tem como intuito primordial definir as aprendizagens que as crianças deverão realizar até aos 5-6 anos de idade, ou seja até ao final da Educação Pré-Escolar. Deste modo, cabe ao/a educador/a equacionar estratégias e dinâmicas de trabalho que as levem a alcançar e realizar estas aprendizagens antes da sua entrada para o 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. (Nota de apresentação das Metas Curriculares do Pré-Escolar).

Em suma, podemos aludir que a linha curricular neste nível de ensino deverá ser flexível e adequada às crianças com quem estamos a trabalhar, de modo a facilitar-lhes

a aquisição de competências, abrindo-lhes oportunidades para a construção do seu próprio conhecimento, de forma progressiva e gradual.

2.2. Currículo no 1.º Ciclo do Ensino Básico

O currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico tem vindo a sofrer alterações com o passar do tempo, o que se deve às modificações e ajustes decretados pelo Ministério da educação, enquanto órgão máximo do Sistema Educativo Português.

Até ao ano de 2011 o ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico foi ministrado tendo por base as competências enunciadas no “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais”. Este documento foi publicado no ano de 2001 e contemplava todas as competências que deveriam ser levadas a cabo até que as crianças concluíssem o Ensino Básico. Importa referir que estes pressupostos baseavam-se na Lei de Bases do Sistema Educativo, enquanto legislação norteadora do Sistema Educativo Português, como já foi referido anteriormente.

Em 2011, o “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais” foi revogado pelo Despacho Normativo Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro. Deste modo a prática docente passou a ter como base os diversos programas respeitantes a cada disciplina, bem como as Metas Curriculares. Através destas alterações, pretende-se “elevar os padrões de desempenho dos alunos em Portugal”, tal como podemos averiguar no Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril.

O Ministério de Educação pretende que o Currículo Nacional, atualmente em vigor, seja rigoroso e coerente; promova a aquisição de conhecimentos e capacidades por parte dos alunos e alunas nas diversas disciplinas, bem como permitir que os professores e professoras tenham margem de manobra para serem inovadores e darem o melhor de si para que as crianças alcancem bons desempenhos escolares (Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril).

As Metas de Aprendizagem funcionam como um excelente suporte para os/as docentes, na medida em que torna mais perceptíveis e criteriosos os conteúdos programáticos presentes nos programas das diversas disciplinas, tornando-se mais fácil compreender quais os conhecimentos que cada aluno/a deve reter.

Na nota de apresentação das Metas Curriculares para o 1.º Ciclo do Ensino Básico é dado enfoque à relevância, em termos curriculares, da prática pedagógica neste nível de ensino, na medida em que se “desenvolvem e sistematizam as aprendizagens que (...) a sociedade considera como a base fundacional para todas as aprendizagens futuras (...) É no 1.º Ciclo que se consolida e formaliza a aprendizagem das literacias (...) é também

neste Ciclo que se estruturam as bases do conhecimento científico, tecnológico e cultural, isto é, as bases fundamentais para a compreensão do mundo, a inserção na sociedade e a entrada na comunidade do saber” (Nota de apresentação das Metas Curriculares).

As Metas Curriculares determinam as aprendizagens básicas a realizar pelos alunos e alunas, facilitando o processo de planificação e estruturação das suas dinâmicas pedagógicas, como forma de proporcionar aos seus alunos e alunas aprendizagens furtuitas.

Na prática pedagógica, é esperado que o/a professor/a faça uma gestão flexível do currículo, promovendo a integração de todos os alunos e alunas, como também a promoção e articulação dos diversos conteúdos programáticos com o meio social em que os/as mesmos/as se encontram inseridos/as.

Sendo que a Região Autónoma dos Açores assume características singulares, próprias e específicas do seu povo e da sua geografia, torna-se premente incluir estes aspetos no Currículo ministrado nas escolas das diversas ilhas. Deste modo, em 2011 dá-se a publicação do Currículo Regional da Educação Básica, que apresenta um “conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos que se fundamentam nas características geográficas, económicas, sociais, culturais e político-administrativas dos Açores” (Decreto Legislativo Regional n.º 15/2011/A).

Este documento permitiu que diversos aspetos inerentes à Região Autónoma dos Açores fossem contemplados na matriz curricular estipulada para os seus alunos e alunas (CREB, 2011: 4).

O Currículo Regional da Educação Básica encontra-se organizado mediante oito competências, entre elas: Competência em Línguas, Competência Matemática, Competência Científica e Tecnológica, Competência Cultural e Artística, Competência Digital, Competência físico-motora, Competência de Autonomia e Gestão da Aprendizagem e Competência Social e de Cidadania.

Todas as competências contempladas neste documento assumem grande importância na formação das crianças residentes na Região Autónoma dos Açores, facultando-lhes um ensino completo no que respeita ao seu contexto social e cultural.

Concluindo, os professores e professoras têm ao seu dispor excelentes ferramentas de trabalho que funcionam como auxiliares e motores de mudança nas suas práticas educativas. Apesar de ser essencial basearmo-nos e guiarmo-nos pelos conteúdos programáticos presentes nos mesmos, é essencial perspetivar e equacionar dinâmicas de trabalho que, em conjunto, com os alunos e alunas abram caminho para que haja uma

reciprocidade na transmissão de conhecimentos, combatendo-se a ideia de que apenas, o/a docente é o/a detentor/a do saber. O currículo deverá ser apenas a abertura do caminho para a mudança, para o crescimento e para o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos.

3. Perfil do/da profissional docente

3.1. Perfil do/da educador/a de infância e do/da professor/a do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Como constatamos anteriormente, a educação é o aspeto primordial para a construção de uma sociedade coesa e digna. Neste sentido, a escola e o/a profissional de ensino devem primar pela competência e pela responsabilidade social, devendo-se assumir como agentes mobilizadores e integradores das diversas competências e saberes, de forma a fazer face às necessidades da população estudantil, gerando cidadãos e cidadãs plenos dos seus direitos e deveres.

Quando se trata de definir e caraterizar o perfil do/a educador/a de infância e do/a professor/a do 1.º Ciclo são diversas as caraterísticas enunciadas por diversos autores, daí acharmos por bem suportarmo-nos no Decreto-Lei nº 240 de 30 de Agosto de 2001, o qual enuncia e enumera as caraterísticas essenciais de um/uma profissional de educação. Assim, a partir dos ideais enunciados no referido Decreto-lei podemos constatar que este/a profissional se desenvolve mediante quatro dimensões fundamentais: dimensão profissional, dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade, bem como a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

A Dimensão profissional, social e ética, que se desenvolve: como um profissional da educação com função específica de promover aprendizagens com conteúdos específicos através de metodologias adaptadas aos conhecimentos e aos contextos de cada indivíduo; por uma atividade profissional, com o objetivo de garantir a todos/as o direito de desenvolvimento e crescimento, tendo por base os princípios éticos e deontológicos e estimular os alunos e alunas a serem autónomos no seu processo de desenvolvimento, de ensino e de aprendizagem.

A Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem que se desenvolve através: da promoção de aprendizagens, com uma metodologia adequada; pela realização de atividades promotoras de valores, saberes, experiências; na enunciação de regras de convivência democrática, bem como pela gestão de situações problemáticas;

da utilização da avaliação, como elemento importante no que toca à qualidade do ensino prestado, da aprendizagem e da sua própria formação.

A Dimensão da participação na escola e da relação com a comunidade, que se desenvolve: pelo exercício da sua atividade profissional, no âmbito das diferentes dimensões da escola enquanto instituição escolar e no meio em que esta se insere; pela colaboração com todos os intervenientes no processo educativo, impulsionando o desenvolvimento de relações de respeito mútuo entre docentes, alunos, alunas e encarregados/as de educação e pela promoção do contato e relação com as famílias.

A Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida que se desenvolve: encarando a formação como pilar fundamental da sua prática profissional; pela reflexão e crítica acerca da sua prática pedagógica com base na sua experiência ou na investigação, a partir de pressupostos éticos e deontológicos; pelo trabalho colaborativo através da partilha de conhecimentos e de experiências; como também através do desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais.

Delors (1999) defende que é responsabilidade do/da professor/a desenvolver e promover a inter-relação entre aluno/a e professor/a através dos “quatro pilares da educação”, ou seja, “aprender a ser”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos” e “aprender a conhecer”. Este autor também partilha da opinião que é importante que o/a profissional de educação promova e fomente a inter-relação entre todas estas dimensões, na medida em que só desta forma é que o/a mesmo/a alcançará sucesso no processo de ensino-aprendizagem oferecido às gerações mais novas.

Rico (2010), no seu trabalho intitulado “Perfil do Professor - A (in)sustentável diferença de Ser Professor, Hoje”, estabelece um relacionamento entre o desenvolvimento de competências associadas aos pilares da educação e as diferentes componentes do/da educador/a ou professor/a. Ana Rico (idem) refere que, segundo o Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, a educação assenta em quatro pilares básicos, como também o perfil do professor/a pode ser definido em quatro vertentes ou componentes.

A primeira componente é a desenvolvimentista (Aprender a Conhecer), em que o/a educador/a ou professor/a deverá demonstrar domínio dos próprios instrumentos do conhecimento, através do desenvolvimento das suas capacidades profissionais para comunicar, compreender, conhecer ou descobrir. É o denominado “aprender a aprender, por meio da investigação e com sentido crítico; do exercício da memória e do pensamento e da organização e gestão do saber” (Rico, 2010: 63).

Na componente epistemo-profissional (Aprender a Fazer) o/a professor/a deve auxiliar-se da sua “qualificação profissional e competências que o tornem apto a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipa”; da capacidade de aprender a conhecer e aprender a fazer nas diversas dinâmicas de trabalho; de refletir acerca do seu profissionalismo; de ter consciência de que é necessário atualizar-se, aperfeiçoando e aumentando os seus conhecimentos e técnicas, durante toda a vida; de equilibrar a competência na disciplina que leciona com a competência pedagógica, desenvolvendo capacidades a nível ético, intelectual e afetivo (idem: 64).

No que respeita à componente relacional (Aprender a Viver Juntos), o/a professor/a deve apresentar conhecimentos relativos à diversidade da espécie humana; conhecimento pela descoberta do outro; consciência pelas semelhanças e interdependências entre os seres humanos; capacidade para evitar conflitos ou resolvê-los de forma pacífica; capacidade de abertura à diferença/diversidade; capacidade de promover a não-violência, conciliar contextos igualitários onde os preconceitos e a hostilidade oculta possam desaparecer, dando lugar à cooperação. (ibidem)

For fim, na Componente ético-social (Aprender a Ser) o professor deve demonstrar que possui um desenvolvimento global como pessoa, “ser humanizante e humanizado”; uma compreensão pelo universalismo e diversidade cultural; competências a nível de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal (ibidem).

Um/a educador/a ou professor/a só conseguirá “despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e permanente” dos seus alunos e alunas se desenvolver todas estas componentes, tornando o espaço de sala de aula “fascinante” e prazeroso para os mesmos/as (Delors, 1999: 132).

De acordo com Nóvoa (1992), o professor/a é o elemento principal da ação, uma vez que é entendido/a como o/a impulsor/a de um processo em desenvolvimento onde se envolvem inúmeros princípios e resultados.

A função de ser professor, segundo Nóvoa (idem), é suportada por um conjunto de características que assentam na construção de “um corpo de conhecimentos e de técnicas” (p. 25) que sustentam a prática docente a três níveis: o metodológico, que diz respeito “às técnicas e aos instrumentos da acção” (p. 26), o disciplinar, no âmbito de um determinado conhecimento e ciência, circunscrito a uma disciplina ou área e o científico, relacionado com as “ciências da educação, numa perspectiva autónoma” (p.26). Todas estas características relacionam-se entre si dando origem a profissionais plenos, completos e qualificados para o ensino e, conseqüentemente, para ensinar.

Outra perspetiva deveras importante, no que respeita ao conceito de profissional de educação, é a de Isabel Alarcão (2001). A autora enuncia um conjunto de características que definem e descrevem o/a professor/a como profissional, sendo que o/a mesmo/a possui conhecimento profissional próprio e um conjunto de habilitações que lhe conferem a sua aptidão para o ensino. No que concerne às aptidões deste/a profissional, também não podemos descurar a sua responsabilidade pelo currículo escolar dos seus alunos e alunas; a sua capacidade investigadora, bem como a consciência que deverá ter relativamente à necessidade de se manter em formação constante, de forma a evoluir e inovar a sua ação pedagógica, de promover o trabalho colaborativo e em equipa (2001: 8).

Roldão (1999: 112) relaciona as características deste profissional com quatro pressupostos essenciais: função, saber, poder e reflexividade.

No que diz respeito à função, a autora (1999: 114) remete-se a este profissional como “aquele que ensina”, ou seja, faz “aprender alguma coisa a alguém” (idem). O ato de ensinar caracteriza-se pela capacidade de “fazer aprender”. Este pressuposto está intimamente relacionado com o/a professor/a, na medida em que a sua função consiste em “gerar e gerir formas de fazer aprender” (ibidem).

No que se refere ao segundo pressuposto, o saber, este envolve saberes distintos que caracterizam a função do/da profissional de ensino que é ensinar. Este saber tem como finalidade específica e objetivo primordial a aprendizagem dos alunos e alunas.

No que concerne à questão do poder, esta apresenta-se como uma característica importante no que se refere ao desempenho de um/uma técnico/a de educação, na medida em que ao desenvolver determinado trabalho ou tarefa, este pode decidir e ser independente relativamente à matéria a lecionar, bem como ao cariz da mesma.

Relativamente à reflexividade, Roldão advoga que esta se encontra intimamente relacionada com o poder que o/a profissional de educação assume relativamente à sua prática, ou seja, é uma componente intrínseca à sua ação, possibilitando-lhe refletir acerca da função que desempenha, questionando-se sobre a sua eficácia.,

Em suma, depois de todas as perspetivas apresentadas e de todas ideias defendidos por diversos/as autores/as podemos concluir que um/a profissional de educação deve desenvolver-se em todas as suas vertentes, pois só deste modo é que poderá assumir-se como um verdadeiro e completo profissional. Nesta vertente, não podemos descurar o facto destes/as técnicos/as formarem crianças e jovens que serão os/as adultos/as do futuro, perspetivando-se que se assumam como cidadãos e cidadãs plenos nas suas diversas dimensões, bio-psico-sociais.

CAPÍTULO II

- Fundamentação da Temática em Estudo -

1. Definição de conceitos: sexo, género e estereótipos de género

Na sociedade em que vivemos, são inúmeras as situações em que as questões de género determinam comportamentos e atitudes que necessitam de ser repensadas à luz dos direitos humanos e da qualidade de vida que preconizamos para homens e mulheres.

Nas últimas décadas, tem havido um grande interesse em estudar esta temática e, a terminologia “género” tem sido alvo de uso recorrente, no entanto é importante salientar que a mesma aparece como sendo uma sobreposição ao sexo, o que acontece (Soares, 2012: 97) “como se se tratasse de um problema de nomenclatura”. Ferreira (2002: 75) acrescenta que os conceitos “sexo” e “género” inserem-se no mesmo nível biológico, apesar de os mesmos não possuírem o mesmo significado, representando aspetos distintos de uma realidade similar.

Para Musskopf (2008) o termo sexo relaciona-se com o domínio “físico-biológico, marcado pela presença de aparelho genital e outras características fisiológicas que diferenciam os seres humanos como machos e fêmeas”.

A noção de género veio substituir a de sexo nos anos 50 e 60, e esta mudança deveu-se aos movimentos feministas existentes na época. A partir desta altura, o género ficou associado, segundo Ferreira (2002: 75-76) à “aprendizagem e construção social dos indivíduos em função do seu sexo biológico (...) referindo-se aos papéis impostos pela sociedade, papéis esses que regem comportamentos predeterminados como sendo *apropriados* e *característicos* de homens e de mulheres”.

Rocha e Souza (2012: 76) definem género como “um conjunto de práticas dos sujeitos que implica num modo de interpretar/significar o cotidiano e a si mesmo, tendo o género como eixo articulador”. O género é entendido como algo que identifica socialmente os indivíduos, identificando-os como femininos e masculinos, deste modo, podemos ainda acrescentar que o género funciona como sendo um construto social.

Ferreira (2002: 75) define género como sendo “uma *categoria* que designa um conjunto de coisas ou seres que têm características essenciais comuns”. Assim, é da opinião de Sostisso (2009: 28) que o género “é compreendido como culturalmente construído e não “naturalmente” dado.

Apesar de existirem indivíduos do sexo feminino e masculino, cada um possui e assume características respeitantes a ambos os sexos, sem que se comprometa a sua condição biológica e social (Silva, 1999: 16). Precisamente por este facto seria importante fazer valer a importância e as particularidades de cada um, promovendo-se a paridade entre géneros, uma complementaridade e parceria saudáveis e positivas para cada indivíduo e para toda a sociedade, dando origem a um novo paradigma na relação entre o homem e a mulher.

Por estereótipos de género entenda-se o conjunto de representações acerca do que os homens e mulheres devem “ser” e “fazer”. Estas representações são largamente partilhadas no interior de uma sociedade, possuindo o seu conteúdo, geralmente, conotações valorativas (Neto, Peça, Pomar, Calheta & Cid, 1999: 192).

Neto (2000, *cit. in* Castanho, 2003: 108) entende que esta terminologia designa “as crenças solidamente partilhadas sobre as actividades apropriadas a homens e a mulheres (...) e incluem as representações generalizadas e socialmente valorizadas acerca do que os homens e mulheres devem “ser” (traços de género) e “fazer” (papéis de género)”.

A este propósito, Castanho refere que “o estereótipo ganha contornos colectivos, ao ser aceite por um grupo vasto de pessoas, apesar de fugir aos parâmetros do conhecimento científico e do bom senso”, acrescentando ainda que os estereótipos sexistas “mais não são do que estereótipos sociais que exercem grande influência nas atitudes e comportamentos individuais e colectivos” (2003: 100 - 101).

Partilhamos da mesma opinião da autora e, neste sentido, acrescentamos que quanto maior for a abrangência de uma ideia ou concepção distorcida/estereotipada maior será a dificuldade em combatê-la e aboli-la totalmente.

Em suma, podemos concluir que através da consulta, análise e reflexão da diversa literatura da especialidade, o papel que cada indivíduo, quer seja do sexo feminino ou masculino, assume no ambiente social não se associa à vertente genética e biológica do seu ser, mas sim ao seu processo de aprendizagem e de convivência social (sobretudo familiar) desde o momento do seu nascimento.

2. O desenvolvimento de representações sociais face ao género

Dado que as perspetivas relativamente aos conceitos apresentados no ponto anterior são imensamente diversificadas e questionáveis, por parte de uma vasta panóplia de

autores/as, achamos pertinente incidir o nosso estudo nesta vertente. É importante referir que o que será apresentado e discutido, no decorrer deste capítulo, é um assunto bastante atual e pertinente. Trata-se efetivamente de um tópico que está em constante estudo e enunciação de novas teorias, daí ser passível de construção e aprofundamento. Por tudo isso, não podemos ficar com a ideia que esta fundamentação possui um caráter estático e imutável. Pelo contrário, esta será uma área mutável ao longo do tempo e do espaço.

Assim, entendemos ser adequado identificar os estereótipos de género a que estamos sujeitos/as no dia-a-dia, de forma mais explícita ou velada, problematizando esses construtos sociais, analisando-os e propondo abordagens inovadoras que a todos dignifiquem. Os estereótipos de género representam uma das formas de discriminação e distinção entre mulheres e homens, os quais geram nefastas repercussões na realidade social, influenciando os valores dos indivíduos, as suas atitudes e práticas, enquanto cidadãos e cidadãs (REDE, 2013: 29 – 30).

Antes de passarmos a esta identificação, é importante clarificar a noção de estereótipo de género. Deste modo, Paez (referenciado por Ferreira, 2002: 90) encara-o como sendo o “aspecto concetual ou cognitivo do preconceito”, por outras palavras, são opiniões ou juízos que temos e fazemos para com pessoas ou grupos. Para Margarido (2006: 21) “o estereótipo é definido como uma imagem interposta entre o indivíduo e a realidade; tem um carácter subjectivo e pessoal, cuja formação assenta no sistema de valores do indivíduo”.

Fazendo a ligação entre estas duas perspetivas, podemos aludir que os estereótipos são ideais e premissas encaradas como “corretas” e “normais”, que fazem a mediação entre o indivíduo e a sociedade/cultura em que o mesmo está inserido. Estes ideais são suscetíveis de serem alterados por meio de uma “educação que consciencialize a pessoa da ausência de fundamentos dos seus pressupostos” (Margarido, 2006: 21). É importante salientar que os estereótipos de género são apenas uma das tipologias de estereótipos existentes na sociedade atual.

Para melhor compreendermos as questões inerentes a estas premissas, é essencial termos a noção de que há uma separação entre o que os indivíduos entendem como atividades que se direcionam/são mais características para um dos sexos e o que a nível psicológico provoca esta diferença. No que se refere aos primeiros, denomina-se de estereótipos de papéis de género e aos segundos estereótipos de traços de género.

Segundo Neto, estes conceitos são distintos e torna-se preponderante conhecer a sua diferença. Assim, “os estereótipos de género implicam as representações generalizadas e socialmente valorizadas acerca do que as mulheres e os homens devem *ser* (traços de género) e *fazer* (papéis de género)” (*cit. in* Margarido, 2006: 22). Como estes conceitos se encontram intimamente relacionados possuem uma influência recíproca, implicando que o *ser* e o *fazer* do indivíduo entrem em consonância e entrem na linha do que é social e culturalmente aceite. Este ideal leva, certamente, à diferenciação entre sexos, gerando as desigualdades e estereótipos de género.

Os ideais e as ideias que construímos relativamente a qualquer indivíduo é o que nos permite categorizá-los e tomar consciência da sua existência; no entanto, é importante adotarmos uma postura crítica e consciente relativamente aos juízos que daí advêm, sendo despidendo contribuir para o surgimento de estereótipos, sejam estes de qualquer índole.

Nesta ordem de pensamento, é essencial realçar a importância da linguagem em todo o processo, pois é através desta que o ser humano percebe a realidade e o mundo que o/a rodeia, tal como defende Corazza (*cit. in* Sostisso, 2009: 25). Para este autor, “a linguagem é concebida como o movimento em constante fluxo, sempre indefinida, não conseguindo capturar qualquer coisa de uma “realidade” que existiria sem que a linguagem a produzisse”. Na nossa opinião, esta linguagem poderá assumir as mais diversas formas, entre elas a verbal, a não-verbal, mais propriamente a gestual, como os gestos ou as expressões faciais, tantas vezes adotados por nós e que complementam a nossa comunicação e a nossa linguagem.

No seguimento desta ideia, Sostisso (*idem*) defende que a linguagem não só permite que o indivíduo compreenda a realidade, mas também “constitui as práticas e as identidades sociais”. Tornando esta ideia ainda mais clara, Bujes (2001: 23) destaca que “o modo como as pessoas ou eventos são representados, nas instituições, molda e modela as formas como os sujeitos envolvidos concebem a si e aos outros e ao mundo em que estão inseridos”.

Castanho (2009: 104) defende que é através da linguagem, “de atitudes e de práticas linguísticas negativas, discriminatórias das mulheres, que se oprime e silencia mais de metade da população falante da língua portuguesa” e, deste modo, é importante “readaptar a linguagem para que esta dê corpo e alma à existência feminina, até agora escondida debaixo do uso do masculino universal”.

Indivíduos de ambos os sexos conformaram-se com o facto do masculino ser como uma linguagem “neutra”, levando-os a aceitar este facto, fazendo com que nem se apercebam da carga sexista e das condicionantes que daí advêm e das repercussões que este tipo de linguagem tem nas suas vidas. (Barreno, 1987, *cit. in* Castanho, 2009: 104).

Assim, é importante e torna-se essencial formar as crianças para uma cidadania ativa, consciente e que tenha como pilar central a aceitação da diferença como algo enriquecedor da sua própria existência. Neste sentido, os/as educadores/as e professores/as desempenham um papel preponderante junto destas crianças, proporcionando-lhes vivências e experiências diferenciadas, educando-as sempre para a consciência da diferença, visto que a “igualdade de género corresponde a uma igual visibilidade, empoderamento e participação de ambos os sexos em todas as esferas da vida pública e privada” (REDE, 2013: 30).

No seguimento desta ideia, quando nos referimos ao género feminino ou masculino, ficamos com a ideia que os seus papéis sociais estão pré-estabelecidos e vinculados na sociedade, sendo bem visível a sua abrangência. Segundo Martelo (1999: 14), os

saberes comuns sobre o homem e a mulher constituem representações sociais acerca do valor e do carácter das mulheres e dos homens; são imagens, são ideias feitas sobre o que é homem e o que é mulher. Estas representações alimentam-se dos valores, crenças e ideologias dominantes e obtêm sentido através da objectivação das diferenças biológicas entre os sexos.

Talcott Parsons (*cit. in* Soares, 2012: 98), a partir da sua teoria relativa à estrutura familiar, defende que “os papéis familiares assentam na lógica da complementaridade, mas a sua diferenciação global, tanto em termos quantitativos, como qualitativos, sublinhava condições de assimetria entre eles”. Assim, o pai era associado ao sustento e à subsistência da família e a mãe ao bem-estar, ou seja, a primeira circunscrevia-se à esfera pública e a segunda à esfera privada.

Através da perspetiva de Parsons (idem: 99-100) é possível depreender que estes ideais são automaticamente transmitidos às crianças, “perpetuando, assim, a reprodução *natural* das diferenças entre sexos”. Assim, é importante destacar que os ideais estereotipados e que perpetuam as desigualdades entre sexos acontecem, por vezes, de

forma tão ténue e difundida que se envolvem rapidamente nas concepções que os indivíduos revelam relativamente a determinado assunto e, a partir deste momento, os mesmos encaram estes ideais como os corretos e aceites por todos/as.

Neste sentido, é essencial fazer um *trabalho* articulado entre a escola e as famílias, pois é através dos pré-conceitos que, muitas vezes, se perpetuam comportamentos preconceituosos e estereotipados. Cardona (s.d.: 51) defende que os pensamentos estereotipados influem “a forma como cada criança se define enquanto membro do grupo dos homens ou do grupo das mulheres, condiciona o comportamento social para com os seus pares e para com os adultos e modela a avaliação que é feita das outras pessoas em função da categoria sexual de pertença”.

É do nosso conhecimento que antes da criança nascer, graças a tecnologias avançadas, é possível saber qual o sexo do bebé que irá nascer e, a partir daí, há uma enorme repercussão. A ele/ela são precocemente associadas determinas “trajetórias de vida”, que advêm de familiares e amigos/as. Estas ideias prendem-se com aspetos relacionados com a decoração do quarto do/a futuro/a bebé, com a compra dos brinquedos, com as cores do seu vestuário e com o estilo de roupa mais adequado e, mais tarde, com os desportos que poderá praticar ou com a profissão que exercerá no futuro (Rocha e Souza, 2012: 76).

Rocha e Souza (idem) referem, ainda, que se estas “trajetórias de vida” forem contornadas podem “ocasionar constrangimento, vergonha, decepção daqueles que cuidam e educam, bem como a exclusão e sofrimento por conta da inadaptabilidade aos contextos de experiência e convivência”.

Delamont (1985: 32) refere um aspeto preponderante e deveras perspicaz, quando os pais pensam no nome do seu/sua futuro/a filho/a, pensam-no de forma deveras estereotipada, pois quando se trata de uma menina os nomes são melódicos e silabados e os dos rapazes são, geralmente, monossilábicos, podendo ser proferidos através de diminutivos, demonstrando-se que os nomes que transmitem ambiguidade relativamente ao género são escassos e pouco usados. A mesma autora acrescenta ainda que “os nomes das crianças rotulam-nas com o respectivo género e contêm mensagens de força ou de frivolidade”.

Relativamente à seleção de brinquedos para crianças, Delamont (idem: 33-34) refere que as meninas possuem muito mais restrições do que os meninos, estreitando as suas escolhas. Os meninos têm à sua disposição uma panóplia de opções mais alargada,

passando por atividades científicas e técnicas, bem como pela seleção de super-heróis e figuras irreais, enquanto que as brincadeiras e brinquedos direcionados para as meninas centram-se no lar e em personagens reais, como professoras, cabeleireiras, desenhadoras de moda, etc..

Deste modo, cabe-nos, enquanto técnicos/as de educação, trabalhar no sentido de combater estes ideais, de modo a formar gerações mais abertas no que respeita à alteração destas noções. Soares (2012:108) refere que “As aprendizagens que decorrem neste contexto [escola] ultrapassam os aspectos curriculares e estendem-se aos valores e padrões de comportamento que a sociedade prescreve para rapazes e raparigas”.

3. A Coeducação

No presente capítulo, desenvolveremos a temática da coeducação, muitas vezes também denominada por escola mista. Antes de procedermos ao aprofundamento deste conteúdo é importante destacar que o termo “coeducação” e “escola mista” são muitas vezes encarados como uma mesma realidade, o que na verdade não o é. Assim, podemos entender a coeducação como sendo um aperfeiçoamento da escola mista, trabalhando-se no sentido de que elementos do sexo feminino e masculino possuam oportunidades similares (Marques, 2002: 53).

Almeida (2005: 64) define coeducação como o “ato educativo no qual ambos os sexos aprendem na mesma escola, na mesma classe, nas mesmas horas e utilizando-se os mesmos métodos, as mesmas disciplinas e com os mesmos professores, todos sob uma direção comum”.

Segundo a mesma autora, a coeducação pode assumir três variantes: coeducação total, co-instrução e coeducação parcial. Almeida (idem: 65) classifica a primeira como sendo integral e em toda a dinâmica educativa, alargando-a ao seio familiar e social, proporcionando, nos seus intervenientes, igualdade de oportunidades entre ambos os sexos. A segunda baseia-se no modelo de escola mista, visto que as dinâmicas adotadas possuem um carácter somente de informação e não se dá uma verdadeira relação entre elementos do sexo feminino e masculino. A terceira é entendida pela autora como seletora de determinadas atividades e dinâmicas escolares, não havendo lugar para que ambos os sexos permaneçam sistematicamente uns com os outros, ou seja, possui um carácter periódico.

Garcia e Asins (1988) são da opinião que “rapazes e raparigas são tratados como se a matriz cultural de referência fosse a mesma, como se se esperasse o mesmo de uma rapariga e de um rapaz, como se os preconceitos que mantemos sobre os sexos de facto existissem” (*cit. in* Marques 2002: 50).

Acrescentamos ainda que o ensino segregado, no qual se evidencia a separação entre meninas e meninos se limitou apenas à junção das meninas em turmas masculinas, não havendo preocupação em alterar o currículo escolar, tendo em conta os gostos e interesses das mesmas. Esta tipologia de ensino levou a que as meninas fossem inseridas em turmas masculinas, desenvolvendo as tarefas e atividades que os elementos do sexo masculino executavam, partindo do pressuposto que os seus gostos, aptidões ou interesses fossem os mesmos, fracassando-se na busca de igualdade, de direitos e de oportunidades (*idem*: 53-54).

Segundo Ferreira e Tavares (1999: 40), a coeducação

poderá dar um importante contributo para a reformulação do contrato social e sexual, promovendo o desenvolvimento integral das mulheres e homens, transmitindo competências, saberes e valores que constituam ferramentas fundamentais para a vida, para a participação activa e crítica em todos os aspectos das sociedades modernas.

Deste modo, entende-se por coeducação toda a atividade pedagógico-didática que inclui todas as crianças, independentemente do seu género ou sexo. Compreende-se esta forma de educar e de formar como sendo um ensino paritário e livre de discriminações e estereótipos.

Se refletirmos acerca da sociedade e do ambiente social em que estamos inseridos detetamos que, apesar de haver uma maior preocupação em fazer valer a posição do sexo feminino, os valores e essências do masculino são sobrevalorizados em detrimento dos primeiros, gerando-se desigualdades, hierarquias e estereótipos respeitantes ao género.

Se, em consequência deste facto, continuarmos a formar as crianças e os jovens com base em currículos “camuflados” trabalharemos no sentido contrário ao que é suposto, dando-se uma divergência entre os direitos dos indivíduos e a realidade propriamente dita (Ferreira e Tavares, 1999: 40).

Nos anos 70, em Portugal, foi instituído o regime coeducativo e nesta altura diversos indivíduos ficaram com a ideia de que este estilo de ensino só traria mais-valias tanto para o sexo feminino como para o sexo masculino, pois iria fazer com que a sociedade sofresse alterações no sentido de valorizar e levar à igualdade entre os sexos, desmistificando-se aspetos relacionados com os estereótipos e discriminações de género. Como consequência deste facto, a igualdade entre mulheres e homens, meninas e meninos seria proclamada e levada em consideração numa pluralidade imensa de contextos, como por exemplo: na família, na escola, no local de trabalho, entre outros (Margarido, 2006: 25).

A escola, o currículo e as/os profissionais de educação têm um grande compromisso no que se refere à formação de crianças e jovens, desempenhando a importante e árdua tarefa de serem o meio para a mudança dos valores e da consciência das mesmas. Desta forma torna-os/as adultos/as mais conscientes e informados/as, dando origem a uma sociedade mais autónoma, tolerante e consciente.

É do nosso conhecimento que ambos os sexos se inserem na mesma escola, na mesma sala de aula e, muitas vezes, na mesma carteira, mas será que esta partilha de espaços e de circunstâncias torna a prática do/da profissional de educação coeducativa? Esta questão enunciada por Martelo (s.d.: 36) permite-nos refletir, avaliar e proceder a uma análise do sistema educativo praticado nas escolas atuais.

A este nível, é importante sublevar o carácter histórico da coeducação em Portugal, na medida em que este processo foi alvo de diversos avanços e retrocessos.

Na 1.^a República o ensino, em Portugal, sofreu uma grande transformação, no sentido em que foi implementada a Reforma da Instrução Primária. Em 1911, o ensino primário foi alvo de determinadas alterações e subdividido em três níveis, tais como: elementar, complementar e superior, importando referir que o último, o superior, era regulado pela coeducação (idem: 26).

Oito anos mais tarde, o antigo ministro, Leonardo Coimbra, procedeu a uma nova organização dos níveis do ensino primário e aglutinou os dois primeiros (elementar e complementar) em apenas um, mantendo o último (nível superior) (ibidem).

Em 1926 volta a haver alterações no sistema educativo e é promulgada a Lei n.º 1880, art.º 1, que faz referência à eliminação do regime coeducativo em aglomerados populacionais cujo número de habitantes excedesse os 5000 e que possuíssem mais do que um professor (ibidem).

No mesmo ano, o ensino por coeducação é anulado em virtude dos ideais instaurados a partir da Ditadura Militar e é obrigatória a construção de instituições escolares que visassem a separação entre elementos do sexo feminino e masculino, nomeadamente os edifícios do Plano dos Centenários, muitos deles ainda existentes nos dias de hoje. Em 1927 o ensino primário divide-se em dois: o ensino elementar e o complementar. Dada a inexequibilidade do ensino complementar, o mesmo é abolido em 1932 (ibidem).

Segundo Martelo (idem: 27), “na sequência da Constituição de 1933 é implementado o regime do Estado Novo que continuará a promover modelos educativos diferenciados, um masculino para os rapazes e um feminino para as raparigas”. Nesta altura, para os dirigentes salazaristas era essencial elaborar currículos distintos para ambos os sexos, porque na sua ótica as prioridades e ambições dos mesmos eram diferentes e deveriam ir ao encontro das tradições nacionais estipuladas. Tendo por base o género do indivíduo, podemos ainda acrescentar que os meninos deveriam ser formados no sentido de desempenharem um bom papel no domínio público e as meninas no domínio privado, como boas mães e donas de casa (idem).

Em 1964, dá-se mais uma reforma no ensino português, voltando o mesmo a ser para ambos os sexos, passando a escolaridade básica para seis anos, sem que a mesma fosse em regime obrigatório. No que se refere ao nível do ciclo preparatório, poderiam existir escolas mistas, mas num máximo de doze turmas, sendo que cada uma delas só incluísse crianças do mesmo sexo (idem).

Mais tarde, entre 1973 e 1974, o ensino volta a ter por base a coeducação no ensino primário, sendo também estabelecida no secundário. Aquando da Revolução Democrática, de 25 de abril de 1974, mantém-se o ensino coeducativo, tornando desatualizados os ideais anteriormente estabelecidos, surgindo a Lei de Bases do Sistema Educativo publicada no dia 14 de outubro de 1986. Esta lei conduziu a determinadas inovações, como o alargamento da escolaridade básica obrigatória para nove anos, tanto para o sexo masculino como para o feminino (Martelo, s.d.: 30). Nesta mesma Lei de Bases, no artigo 3, alínea j) podemos atentar que se deve “assegurar a igualdade de oportunidade para ambos os sexos, nomeadamente através das práticas de coeducação e da orientação escolar e profissional, e sensibilizar, para o efeito, o conjunto dos intervenientes no processo educativo”, ou seja, o ensino ministrado deverá fazer prevalecer e promover a igualdade de oportunidades e de direitos, independentemente do sexo do indivíduo (Lei de Bases do Sistema Educativo, 1986).

A igualdade também é o princípio fundamental da Constituição da República Portuguesa datada de 1976, sendo que posteriormente já houve determinadas revisões, como a de 1997 e a de 2005 (Santos: 2012, 47). Como tal, no artigo 74º do referido documento podemos averiguar que “todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidade de acesso e êxito escolar” (Constituição da República Portuguesa, 2005).

Capelo (*cit. in* Serpa, 2011: 19) enuncia determinadas alterações que ocorreram a nível do ensino, após a Revolução do 25 de abril, entre elas: modificação dos conteúdos programáticos; elaboração de novos programas para o ensino primário que procurassem promover o desenvolvimento das crianças nos seus variados domínios; oportunidade dos agentes educativos manifestarem os seus pontos de vista relativamente à administração da instituição educativa; os/as alunos/as passaram a ser agentes ativos em todo o seu processo de formação académica.

Depois do 25 de abril de 1974, ainda surgiram determinadas alterações no sistema educativo em Portugal, através da Lei n.º 115/97, de 19 de setembro e, mais recentemente na Lei n.º 49/2005. Todas estas atualizações trouxeram progressos a nível do ensino e, muito intensamente a nível do ensino coeducativo, beneficiando todas as crianças, independentemente do seu sexo, visando o seu sucesso global, tal como defende Martelo (s.d.: 31), “com a Lei 46/86 fica claro que a Escola deve formar cidadãos e cidadãs com as competências reais necessárias que lhes permitam a conquista ao direito de uma cidadania plena”.

Margarido (2006: 26-27) é da opinião que “embora tenham sido desenvolvidos esforços para que a coeducação não se limite à justaposição física dos sexos, durante décadas foi bem visível a segregação de conteúdos programáticos, fundamentados em preconceitos e estereótipos”.

Mais recentemente, Castanho (2009: 101) recorda que

apesar da igualdade de acesso ao ensino básico, secundário e universitário, os investigadores dos Estudos de Género interrogam-se sobre as condições em que a educação é oferecida e concluem que existe igualdade de oportunidades, mas encontram-nos longe da igualdade de géneros ou da coeducação.

A nossa prática pedagógica, e como já foi abordado e desenvolvido no capítulo anterior, é norteada por documentos deveras importantes e orientadores da mesma, no entanto é essencial adotarmos uma postura crítica e reflexiva face aos mesmos, relativamente ao género. No decorrer do estágio, na vertente da Educação Pré-Escolar e do ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tivemos oportunidade de fazer uma consulta permanente e aprofundada dos mesmos e constatamos que esta temática de trabalho (questões de género) não é contemplada como sendo um conteúdo programático específico. O que podemos concluir é que deverá ser o/a próprio/a agente de ensino a equacionar o momento mais adequado e a forma acertada de abordar temáticas tão importantes nos dias de hoje, como é o caso específico das questões de género.

Podemos também referir que as Orientações Curriculares para o Pré-Escolar, os diversos Programas Curriculares do 1.º Ciclo do Ensino Básico, as Metas de Aprendizagem, bem como o Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores adotam o discurso masculino como se de uma linguagem universal se tratasse. Neste sentido, cabe ao/à educador/a e professor/a equacionar estratégias e os momentos mais adequados para desenvolver competências neste domínio.

Em ambos os níveis de ensino (Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico) deverá haver uma perfeita articulação entre estas temáticas e os diversos domínios/áreas curriculares, mas para que este facto seja exequível é substancial que o/a profissional de educação esteja desperto/a e tenha determinação para abordar conteúdos como estes. Uma forma de contemplar esta temática, no caso específico do 1.º Ciclo do Ensino Básico será no âmbito da Cidadania e da Formação Pessoal e Social, enquanto vertentes intimamente relacionadas com o domínio social e relacional dos indivíduos.

Por tudo o que foi referido ao longo deste tópico, podemos concluir que a temática da coeducação sofreu muitas alterações ao longo dos anos, sendo ora acreditada ora desacreditada por muitos. No entanto, podemos averiguar que, atualmente, o ensino ministrado nas escolas encontra-se fundamentado e orientado pela coeducação, mas não podemos cair no engano de equacioná-la como plena e completa, pois a mesma está intrinsecamente relacionada com o modo de atuação e com a prática pedagógica desenvolvida pelos/as educadores/as e professores/as, nas suas salas de aula.

4. Os Materiais, recursos e estratégias pedagógico-didáticas

O presente capítulo enfocará os materiais, recursos e estratégias pedagógico-didáticas devidamente fundamentadas e alicerçadas numa vasta revisão de literatura. Devemos salientar que muitas das passagens, evidências e transcrições aqui apresentadas foram retiradas de documentos que foram concebidos no decorrer das práticas educativas, como as sequências didáticas, elaboradas e entregues à/ao orientador/a de estágio.

Quando se fala em materiais e recursos pedagógico-didáticos não podemos descurar as estratégias pedagógicas aplicadas na utilização destes mesmos materiais e recursos e, conseqüentemente remetemos o nosso pensamento para a escola, para a sala de aula e, inevitavelmente, para a prática pedagógica do/a educador/a ou professor/a. Desta forma, e no âmbito do presente trabalho, torna-se essencial abordar a vertente dos materiais pedagógicos e das estratégias pedagógicas que poderão ser utilizadas quando são trabalhadas as questões de género, na medida em que este é o assunto estudado e abordado no desenvolvimento do nosso estudo.

Nos dias de hoje, é cada vez mais perceptível a relação que as crianças têm com o mundo das letras e dos números e, neste sentido, o contato com os livros, revistas, jornais, entre outros é cada vez mais precoce. As crianças podem não ter ainda capacidade para descodificar o código alfabético/escrito, mas conseguem ler as imagens e perceber que uma determinada imagem e conjunto de letras transmitem uma mensagem. Sendo assim, os livros, como materiais pedagógicos por excelência, devem fazer parte do dia-a-dia da criança desde muito cedo.

Marques (1986: 35) elucida-nos para o facto de que “As crianças habituadas a ouvir ler histórias, mostram dominar importantes competências literárias: são, geralmente, bons contadores de histórias e sabem relacionar essas histórias com as experiências de vida e as gravuras com o texto”. A partir desta afirmação podemos depreender que os livros são excelentes recursos para abordar as questões de género, na medida em que as crianças, mesmo que ainda não saibam ler, fazem a “sua” própria leitura, através das imagens, e nesta medida devemos seleccionar livros com ilustrações apelativas, coloridas e que despertem a atenção das crianças. Através das histórias dos livros as mesmas farão, certamente, depreensões relativamente ao contexto social em que se inserem.

Segundo Bastos (1999: 285), “os primeiros livros, em que a imagem predomina, permitem já uma maneira particular de leitura. E ajudam, desde logo, a estimular e a

desenvolver a criatividade e a linguagem”. Iram Siraj-Blatchford (2004: 49) reforça esta ideia argumentando que “é preciso que os adultos demonstrem claramente a codificação do discurso em texto escrito, fazendo livros, com e para as crianças, baseados nos interesses delas ou num tema que esteja a ser tratado na aula”.

Sendo que o contexto de educação Pré-Escolar constitui uma das vertentes estudadas ao longo do presente trabalho, é essencial termos em linha de conta a importância e a necessidade de adequar materiais e estratégias pedagógicas adaptadas a crianças de tenra idade. Assim, a mesma autora (Blatchford, 2004: 48) defende a importância do uso de “Grandes Livros,” em contexto Pré-Escolar, referindo que

o uso de “grandes livros” feitos em casa tem uma importância inestimável quando se trata de demonstrar a um pequeno grupo de crianças que a linguagem falada pode ser escrita num papel, que as marcas e os rabiscos na página representam sempre unidades de fala que podem ser lidas em voz alta.

Castanho (2002: 49) advoga que os livros gigantes se constituem como recursos privilegiados, na medida em que permitem a sua exploração de forma criativa e dinâmica, possibilitando fazer vários tipos de leitura. Assim, “numa primeira instância, o professor, mostrando o livro gigante aos alunos, solicita aos mesmos a exploração dos aspectos paratextuais (autor, editora, títulos, imagens, etc.)”. A partir da pré-leitura efetuada no que respeita às informações presentes na capa, o/a aluno/a antecipa a história, bem como os seus “momentos mais significativos”. Este recurso também permite ao/à docente fazer uma leitura expressiva da história, incentivando os alunos e alunas a acompanharem-no, familiarizando-se, assim, com a narrativa. Ainda ao nível dos benefícios que acompanham a utilização de livros gigantes na sala de aula podemos destacar a leitura individual, a pares, leitura pausada, em jogral, entre outras (idem).

A autora (2006: 101) alerta para o facto de que, nos níveis de escolaridade mais baixos, estes livros devem ser “escritos com base em linguagem repetitiva e padronizada, [apostando] em imagens sugestivas, vocabulário simples e do uso comum, [apresentando] uma inequívoca relação entre a imagem e o texto”, sendo também essencial que as temáticas abordadas sejam do interesse e agrado das crianças, de forma a promover o gosto pela leitura.

Relativamente ao recurso a livros como materiais pedagógicos essenciais à aprendizagem nas mais variadas vertentes, segundo a literatura da especialidade, muitas vezes, estes são construídos e desenvolvidos sem haver preocupação com a transmissão de estereótipos sexistas. Este equívoco ocorre frequentemente nos manuais escolares adotados pelas escolas e trabalhados em sala de aula.

Margarido (2006: 27) defende que

actualmente constata-se um aumento de preocupações, por parte das/os autoras/es, nos manuais de ensino no sentido de veicularem maior igualdade, o que não implica, necessariamente, que a linguagem sexista e os estereótipos por ela mantidos tenham sido totalmente suprimidos

Apesar de ser notória uma maior preocupação em conceber materiais pedagógicos livres de preconceitos, desigualdades e estereótipos, ainda há um grande trabalho a desenvolver neste domínio. Segundo a mesma autora (*idem*), é essencial conceber manuais escolares que contribuam e que fomentem a igualdade de oportunidade para ambos os sexos, de modo que um e outro tenham “iguais possibilidades de identificação com modelos variados, que colaborem para o aumento das opções de aprendizagem e de vida futura de ambos os sexos”.

Podemos afirmar que o que a autora defende a nível dos manuais escolares pode e deve ser aplicado a qualquer material, recurso ou estratégia pedagógica utilizada, pois cada um/a servirá de mote a aprendizagens significativas, ativas e promotoras da paridade entre meninas e meninos, mulheres e homens, impulsionando assim a mudança pessoal e social.

Castanho (2003: 97) é defensora de que “os manuais escolares, para além de integrarem os conhecimentos previstos nos programas das *diferentes* disciplinas, devem transmitir todo um conjunto de valores e de imagens enraizadas nos princípios da democracia, da paridade e da igualdade de tratamento e de oportunidades”.

Por outro lado, Romão (1990) e Martelo (1999), referenciados por Castanho (2003: 98-99), partilham da opinião que os manuais escolares são recursos pedagógicos que trabalham no sentido inverso ao que realmente é pretendido, na medida em que se encontram desenquadrados da verdadeira e atual realidade social. Estes recursos continuam a ser veículos transmissores de estereótipos tradicionalistas e desajustados

nos dias de hoje, sendo que estas lacunas assumem maior evidência a nível dos conteúdos textuais e das imagens/ilustrações.

Fazendo ainda referência aos manuais escolares concebidos e utilizados em contexto de sala de aula, podemos averiguar que os mesmos, apesar da subtilidade usada no tratamento destas questões, continuam a promover a desigualdade entre os géneros e a transmitir às crianças ideais obsoletos e, em larga escala, desatualizados e fora do contexto atual.

Castanho (2003) e Margarido (2006) procederam à análise de diversos manuais escolares utilizados em diversas escolas e analisaram-nos mediante três perspetivas centrais: a linguagem sexista utilizada; as ilustrações como veículo de estereótipos e a diferenciação das profissões por género.

A partir da análise de uma vasta panóplia de manuais escolares, as autoras chegaram a conclusões deveras importantes. Assim, estes materiais, na sua maioria, encontram-se carregados de linguagem sexista, sendo esta caracterizada pelo uso genérico do masculino com valor universal, ou seja, englobando abusivamente (e por força da tradição) ambos os géneros. Os autores dos livros não fazem jus a uma linguagem paritária livre de discriminações e de desigualdades sexuais, e esta lacuna ocorre com maior incidência aquando da abordagem à temática das profissões e das atividades de lazer, incitando as crianças a identificarem-se com determinadas atividades livres ou profissionais, mediante o seu género.

Castanho (2003: 106) refere que “os livros de Língua Portuguesa são também veículos de mensagens estereotipadas quanto aos papéis sociais a desempenhar por homens e mulheres”. Também existem casos em que os mesmos não apresentam linguagem sexista; no entanto, as ilustrações/imagens que acompanham o texto deturpam o que o mesmo refere e apresentam mensagens erróneas. Um dos exemplos apresentados pela autora prende-se com um texto que faz referência a um médico na sua rotina diária num centro de saúde e a imagem que o acompanha é de uma médica, ou seja, o texto escrito acaba por não “dar voz” à verdadeira mensagem que se pretende transmitir. (idem: 107).

Margarido (2006: 38-39), a partir da análise efetuada, refere que em diversas situações o género masculino, menino/meninos, rege os padrões de concordância dos textos, fazendo com que a/as menina/meninas não possuam qualquer visibilidade. Por exemplo, “no recreio os meninos brincam à bola”; “o professor deverá falar com os seus

alunos” são situações em que, quando analisadas de forma aprofundada constatamos que efetivamente o gênero feminino é esquecido.

No que se refere às imagens apresentadas nos manuais escolares, é bem visível a grande discrepância entre os gêneros, mais especificamente no que respeita às atividades que desenvolvem, ao modo como se apresentam as meninas e os meninos, bem como o ambiente em que se encontram. Assim, as meninas/mulheres costumam ser representadas com vestuário cor-de-rosa, de avental e em ambientes da esfera privada, como a cozinha ou a sala. Os meninos/homens, a nível de vestuário, nunca surgem com indumentária cor-de-rosa, são remetidos para ambientes relacionados com a esfera pública e associados a atividades de ar livre, como o futebol, andar de bicicleta, entre outros desportos (Castanho, 2003; Margarido, 2006).

No que concerne à segregação de gênero, a nível das profissões, Castanho (2003: 104-106) advoga que à mulher são associadas tarefas e atividades que a remetem para os espaços de educação, como a casa e a escola, e ao homem espaços abertos que implicam a capacidade de gestão, bem como uma maior destreza física e motora. Também é importante realçar, por exemplo, que perante atividades relacionadas com o manuseamento de ferramentas os elementos do sexo feminino demonstram, ora ao nível icónico ora ao nível verbal, insegurança, receio e falta de à-vontade.

Outro recurso, ao qual podemos recorrer como forma de trabalhar as questões de gênero é a música, pois ajuda na concentração, no desenvolvimento da criatividade, despertando novos estímulos. É sabido que o gosto pela música é natural nas crianças e pode funcionar como meio de se identificarem umas com as outras, permitindo aí organizar danças que envolvam ambos os sexos. A partir de dinâmicas musicais as mesmas encontram o seu próprio modo de expressão.

A música, em contexto de sala de aula, impulsiona o desenvolvimento de várias competências e possui potencialidades que possibilitam a expressão de pensamentos, sentimentos e emoções e, de forma lúdica podem ajudar na identificação e conhecimento do próprio corpo e das suas capacidades, facilitando também a relação com elementos do mesmo sexo ou do sexo oposto.

Goleman, Kaufman, e Ray (2001: 93) defendem que

O trabalho pedagógico através da música deve considerar, portanto, que é um meio de expressão e forma de conhecimento acessível a alunos de todas as idades, inclusive as

que apresentam dificuldade intelectual. A linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social.

O diálogo é uma estratégia importantíssima quando se trata de trabalhar as questões de género, exigindo do/a educador/a ou professor/a uma grande desenvoltura e abertura, havendo sempre o cuidado de não utilizar qualquer linguagem sexista ou estereotipada. O diálogo é extremamente profícuo quando ocorre entre criança-educador/a ou /professor/a e criança-criança, oferecendo oportunidades para o desenvolvimento de competências, a diversos níveis, entre eles o do “saber ser” e “saber estar”.

Joaquim Sá (1994: 67) refere que o/a educador/a e professor/a devem estar alerta para o que as “crianças dizem – quer ao(à) professor(a), quer entre elas – e fazem é o principal veículo de acesso às suas ideias.” Isso requer da parte dos/as profissionais de ensino um esforço constante de afastamento em relação às suas próprias ideias para se colocar no ponto de vista da criança, dando enfoque no que dizem e no que fazem.

Fosnot (1996) é da opinião que estes momentos devem ser estimulantes e abertos e o/a professor/a deve considerar a sala de aula como uma “comunidade de debate empenhada em atividade, reflexão e conversação”, onde as crianças mantêm um papel ativo e dinâmico.

O diálogo e a discussão são estratégias privilegiadas no que concerne ao levantamento dos conhecimentos do grupo/turma com que se trabalha e, em conjunto falar sobre diversos assuntos do interesse das alunas e alunos. Deste modo, este ponto é fulcral quando se trata destas questões que, muitas vezes, são entendidas como tabu, como o autor caracteriza como controversas. São estratégias como esta que potencializam a alteração de comportamentos e de ideais estereotipados.

O diálogo é uma excelente estratégia para trabalhar as questões de género em ambiente de sala de aula, pois torna-se o veículo de cruzamento entre as/os ideias/ideais da criança e do/a técnico/a, tornando possível fazer a articulação entre as duas e, tal como é mencionado na Lei de Bases do Sistema Educativo promover e enaltecer a igualdade entre os géneros.

Nos diálogos mantidos entre agentes de ensino e crianças, deve ser usada linguagem não sexista, paritária, constituindo-se os adultos como bons modelos de práticas linguísticas corretas e inclusivas.

Quando nos remontamos à nossa infância, lembramo-nos de uma imensidão de brincadeiras e de brinquedos com que nos identificávamos mais. Os jogos lúdicos são, certamente, recursos pedagógicos com grande adesão por parte das crianças. Estes materiais se forem bem concebidos e estruturados possibilitam o trabalho de uma imensidão de temáticas e conteúdos, entre elas as questões que se relacionam com o género, os estereótipos e as desigualdades sociais.

Nos dias que correm e dadas as particularidades das crianças é essencial que o/a docente encontre modos de trabalhar que sejam do agrado das crianças e que acima de tudo as cativem para a aprendizagem sendo os jogos lúdicos um destes exemplos.

Segundo Fialho (2008: 1),

o retorno pode ser bastante significativo quando o docente se dispõe a criar novas maneiras de ensinar, deixando de lado a “mesmice” das aulas rotineiras e ressalta a importância da utilização dos jogos no processo de ensino e aprendizagem, como instrumentos motivadores de imenso potencial de sociabilidade e integração.

Fialho reforça a ideia de que a exploração do lúdico é um dos caminhos facilitadores “na elaboração de conceitos, no reforço de conteúdos, na sociabilidade entre os alunos, na criatividade e no espírito de competição e cooperação.” (*cit. in* Oliveira, Silva e Ferreira, 2010: 168).

Oliveira, Silva e Ferreira acrescentam ainda que a utilização dos mesmos é uma “alternativa viável e promissora, já que podem ser confeccionados com materiais que fazem parte do ambiente de sala de aula ou que são descartados nas residências” (2008: 12). O mesmo autor salienta ainda as “facilidades para sua execução, uma vez que os mesmos não necessitam de uma estrutura especial para sua aplicação, pois a própria sala de aula presta-se muito bem a esse fim” (2010: 168). Robaina (*cit. in* Oliveira, Silva e Ferreira, 2010: 168) reforça o “poder que os jogos têm de transformar aulas comuns em momentos de um ensino eficiente, criativo e prazeroso para os alunos. Além de propiciar aos professores a diversificação de suas aulas, tornando-as mais interessantes, criativas e desafiadora”.

Os jogos lúdicos são materiais didáticos que nos permitem recorrer a material manipulativo, o qual está intimamente associado ao desenvolvimento de inúmeras competências. Reis (*cit. in* Serrazina e Matos, 1996: 193) define o conceito de materiais

manipuláveis como “objectos ou coisas que o aluno é capaz de sentir, tocar, manipular e movimentar. Podem ser objectos reais que têm aplicação no dia-a-dia ou podem ser objectos que são usados para representar uma ideia”.

Cunha (2001: 14) alerta que o uso de jogos em contexto de sala de aula acarreta alguma atenção por parte do/a docente. Assim, o autor refere que:

O bom uso de jogos em aula requer que tenhamos uma noção clara do que queremos explorar ali e como fazê-lo. É importante direccionar para quem, onde e para qual realidade vamos aplicar os jogos. O ato de brincar proporciona a construção de conhecimento de forma natural e agradável; é um grande agente de socialização; cria e desenvolve autonomia. O uso do jogo dentro da sala de aula fomenta o desenvolvimento da vida social da criança (...) jogando com os amigos a criança aprende a conviver, ganhando ou perdendo, procurando aprender regras e conseguir uma participação satisfatória na brincadeira. No jogo ela aprende a aceitar regras, esperar pela sua vez, aceitar o resultado, lidar com a frustração e elevar o nível de motivação

Oliveira (2002: 160) defende que a criança, quando interage com os objetos e com outras pessoas, constrói relações e conhecimentos a respeito do mundo em que vive. Assim, “a escola deve favorecer o ato de jogar construindo gradativamente uma socialização que se extrapolará para outros contextos sociais”.

A partir de todas as opiniões favoráveis ao uso de jogos em ambiente de sala de aula, é importante destacar a relevância do recurso a “material manipulável”, também essencial aquando do trabalho com crianças.

Vale (1999: 112) define “material manipulável” como sendo todo “o material concreto, de uso comum ou educacional, que permita, durante uma situação de aprendizagem, apelar para os vários sentidos dos alunos, devendo ser manipulados, e que se caracterizam pelo envolvimento activo dos alunos”.

Damas, Oliveira, Nunes e Silva (2010: 6) realçam a ideia que através destes materiais consegue-se “envolver os alunos ativamente na aprendizagem; aumentar a motivação para aprender, beneficiar o ritmo particular da aprendizagem e auxiliar o trabalho do professor”.

Esta tipologia de material pedagógico-didático abrange também a maquete, como um recurso muito rico, tanto para o/a professora como para os/as alunos/as. É rico para o

professor porque este pode e deve explorá-lo de diversas formas e para os alunos porque estes podem manipulá-lo e explorá-lo, construindo, assim, o seu próprio conhecimento.

A importância de trabalhar com este material é fortalecida por Cacete, Paganelli e Pontuschka (*cit. in* Cassemiro e Mello, 2013), que afirmam que estes permitem que as crianças nas suas brincadeiras possam manipular objetos, imitando e reproduzindo situações da realidade. No nosso caso em particular, este é um magnífico recurso para desenvolver competências a nível da diferenciação de género. Através do mesmo é possível reproduzir diversas situações do quotidiano, de espaços e de personagens, em que as crianças terão oportunidade de manipulá-las.

Como exemplo ilustrativo, podemos reproduzir uma casa e as suas diversas divisões, e com recurso a personagens a criança poderá estabelecer correspondências entre as mesmas e os diferentes espaços - a mãe a lavar o carro, o pai a cozinhar, o filho a fazer a cama. Através de atividades desta tipologia é possível desenvolver competências ao nível das questões de género, dos estereótipos e desigualdades, entre uma vasta panóplia de opções que são apelativas e interessantes para as crianças.

A este propósito, importa lembrar um projeto de Educação Afetivossexual que está a ser desenvolvido pela Universidade dos Açores (2014-15), com direção de Graça Castanho e coordenação de Nelson Soares e Helena Pinto. Este projeto possui um site¹, alojado na página da instituição de ensino superior, onde são apresentados os seus objetivos, bem como diverso material (legislação, estudos, projetos, materiais didáticos) que poderá auxiliar os/as docentes aquando da abordagem a este tipo de temáticas. O projeto em apreço visa: conhecer as práticas educativas ligadas à educação afetivossexual nas escolas dos Açores e nos espaços de forte representatividade das comunidades açorianas; compreender as conceções dos/as docentes, dos/as alunos/as e das respetivas famílias sobre aspetos da educação afetivossexual; analisar as questões de género e os estereótipos implícitos nas dimensões afetiva e sexual; oferecer formação na área da educação afetivossexual às famílias, profissionais de ensino e de outras áreas afins, assistentes operacionais; promover dinâmicas de intervenção, em contexto escolar, bem como partilhar com a comunidade educativa, a nível regional, nacional e internacional, os resultados das investigações realizadas nos Açores e nas comunidades da diáspora sobre a temática em questão.

¹ Site da Universidade dos Açores onde estão alojados os instrumentos de recolha de dados sobre os estereótipos junto das escolas dos Açores: <http://afetivoss.uac.pt/site/>

Araújo (2004: 12) refere que a escola e o/a educador/a ou professor/a têm um papel fundamental a desempenhar na educação para a cidadania, mas que esta “compete a todas as instituições da sociedade, sendo importante para o enriquecimento global das crianças, como pessoas, e para o desenvolvimento global da sua personalidade”. Nesta linha de orientação compete ao/à educador/a ou professor/a proporcionar momentos de sensibilização e de reflexão, o/a mesmo/a poderá e deverá solicitar o contributo de individualidades e instituições da comunidade e estabelecer parcerias no sentido de promover o envolvimento da mesma com a escola. Como refere Araújo (idem: 107), é indispensável que

o docente estimule uma maior aproximação entre a instituição escolar e o meio envolvente, de modo a promover uma ligação entre os alunos e as realidades de natureza cívica com as quais se vejam confrontados, a nível local, nacional e até global. Esta abertura da escola à realidade do meio envolvente constitui uma forma de facilitar as aprendizagens e de as tornar mais significativas. O envolvimento dos alunos em actividades de ligação com o meio, para além dos benefícios específicos de aprendizagens relevantes no âmbito de cidadania, contraria o aparecimento de tendências egocêntricas e a emergência de formas de exclusão e discriminação pelos seus iguais e outros seres.

Esta estratégia de trabalho revela-se importantíssima, uma vez que é muito relevante abrir a escola e a sala de aula à família, bem como à comunidade em geral, visto que trabalhando articuladamente é sempre uma mais-valia no que toca à partilha de experiências, de ideias e de opiniões. A este nível é muito mais fácil trabalhar as questões de género, dos estereótipos e das desigualdades sociais, colmatando eventuais lacunas que existam.

Assim, a escola é um espaço social privilegiado para a sensibilização e para o despertar da(s) consciência(s) das crianças para assuntos relacionados com o respeito pelos indivíduos, pelo meio ou pelo ambiente. A realização deste tipo de actividades na escola e na sala de aula será, certamente, uma forma de corrigir comportamentos e passá-los para fora do meio escolar, fazendo com que estes assentem no respeito, promovendo o “saber ser” e o “saber estar” das crianças.

É urgente, nos dias de hoje, dotar as crianças de ferramentas necessárias ao desenvolvimento de todas as competências inerentes ao ser humano. Na nossa prática não podemos privar as crianças de terem uma educação equilibrada e integral.

Esta ideia leva a que o/a educador/a ou professor/a desenvolva, na sua prática, experiências de aprendizagem que ofereçam ao/à aluno/a “a oportunidade de vivenciar aprendizagens diversificadas, conducentes ao desenvolvimento das competências artísticas e, simultaneamente, ao fortalecimento da sua identidade pessoal e social.” (DEB, 2001: 150)

Uma estratégia específica que permite o desenvolvimento de variadíssimas competências é o trabalho cooperativo. Nesta tipologia de trabalho, as crianças terão oportunidade de explorar as tarefas, trocar e partilhar conhecimentos e experiências com os colegas, dialogar, interagir, desenvolver valores, capacidades e competências como a colaboração, a interajuda, a comunicação, a responsabilidade, o espírito de tolerância, o espírito crítico, bem como a capacidade de argumentação.

José Lopes (2008: 6) afirma que “as atividades de aprendizagem cooperativa permitem às crianças adquirir e desenvolver, simultaneamente, competências cognitivas e sociais. As competências sociais são necessárias para realizar eficazmente uma tarefa em grupo. São exemplos de competências sociais: escutar atentamente, desempenhar um papel, partilhar materiais e ideias, entreajudar-se, entre outros”.

Segundo Freitas e Freitas (2002: 21) o trabalho cooperativo permite a aquisição de um vasto leque de ideias, exposição de diferentes perspetivas para a resolução de problemas, bem como o desenvolvimento da criatividade. O trabalho cooperativo é motivador, eleva a autoestima das crianças e a relações interpessoais. Os mesmos autores (idem) defendem que “A aprendizagem cooperativa é como um grande chapéu-de-chuva que cobre um número bastante vasto de estratégias, servidas por técnicas adequadas, que podem ser utilizadas em vários níveis de escolaridade”.

Esta metodologia de trabalho além de ser muito enriquecedora tanto para o/a docente como para as crianças permite fazer uma diferenciação pedagógica.

Ao utilizar a metodologia de trabalho cooperativo poderemos também reforçar aspetos associados ao domínio do “saber estar” e “saber ser”, domínios estes que envolvem as questões de género, as desigualdades, bem como os estereótipos sociais. Esta ideia vai ao encontro do que entendemos ser verdadeiramente importante ao desenvolvimento de competências inerentes à formação pessoal e social das crianças.

Um dos pilares da educação para o séc. XXI, é o Aprender a Viver Juntos, com os Outros. Este pilar refere que:

Faz parte da educação, aprender a lidar com pessoas diferentes, tratar de assuntos relevantes, não falar mal dos outros, não usar a força para resolver conflitos, demonstrar gentileza e sinceridade no tratamento com os colegas e professores. É justamente na escola que os alunos aprendem as regras básicas de convivência em sociedade. O que cada professor precisa fazer é abrir espaço a fim de que eles aprendam a conviver, se conheçam e se respeitem. Para que todos possam viver juntos e aprender a viver com os outros, a educação tem um papel importantíssimo” (Delors, 2001: 101).

Na prática educativa dos/as docentes, também é essencial recorrer a meios informáticos, nomeadamente ao *PowerPoint*, ao *Book Builder*, a vídeos, à *internet*, entre outros, como forma de facilitar a introdução e abordagem a variadíssimas temáticas.

O recurso a tecnologias de informação e comunicação (TIC) nos conteúdos das diversas áreas curriculares são sempre bem aceites por parte dos alunos e alunas, captando-lhes a sua atenção e interesse. Neste sentido, partilhamos da opinião de que estes recursos fazem com que as crianças com mais dificuldades de concentração se envolvam mais nas atividades e demonstrem mais atenção.

Segundo Alava (2003: 11),

o ciberespaço oferece oportunidades que acabam com obstáculos como tempo e espaço e através do acesso e do domínio das novas tecnologias são desenvolvidas novas competências fundamentais: como o senso crítico; o pensamento hipotético e dedutivo; as faculdades de observação e de pesquisa; o julgamento; a capacidade de memorizar e classificar; a leitura e a análise de textos e de imagens; a imaginação; a representação em redes e os procedimentos e estratégias de comunicação.

Moran (2003: 153), defende que as “tecnologias são os meios, os apoios, as ferramentas que utilizamos para que os alunos aprendam.” O mesmo autor refere que “o gravador, o retroprojeto, a televisão, o vídeo e o computador são [ao lado dos manuais, do quadro e de todos os restantes recursos] tecnologias importantes em geral que complementam todos os restantes recursos”.

Rosa (2000: 33) partilha da opinião que estes meios são “instrumento de apoio à exposição do Professor, uma vez que os instrumentos audiovisuais exercem um papel de apoio à dissertação do professor mostrando particularidades dos assuntos sobre os quais ele discorre”.

Neste sentido, o/a profissional de educação deve encarar-se como elemento de união entre estas duas partes, ou seja, deve fazer a ligação entre o que é virtual e a sala de aula/realidade.

Prieto (2005: 2), partilha da opinião que o uso das novas tecnologias leva à “transformação dos velhos paradigmas de educação” e que “O computador tem que ser visto como uma ferramenta de ensino e deve ser o facilitador da aprendizagem, buscando fascinar o aluno para as novas descobertas”.

Figueiredo (2002: 5) também defende que a utilização das novas tecnologias em sala de aula é uma mais-valia, na medida em que é “um instrumento capaz de aumentar a motivação dos alunos, se a sua utilização estiver inserida num ambiente de aprendizagem desafiador”, mas não podemos pensar que a tecnologia trabalha por si só, até pelo contrário, “Não é por si só um elemento motivador. Se a proposta de trabalho não for interessante, os alunos rapidamente perdem a motivação”, o/a educador/a ou professor/a deve assumir uma postura dinâmica e inovadora, de outro modo os recursos tecnológicos de nada lhe valerão.

Para Antão (2001:41), “O computador é, cada vez mais, um precioso auxiliar no processo ensino-aprendizagem”.

Como podemos constatar, a partir das opiniões de diversos autores, as TIC são uma excelente forma de inovar a condução das aulas, a introdução de temáticas ou até a consolidação de conhecimentos. Deste modo, podemos recorrer ao auxílio das mesmas para trabalharmos e abordarmos a temática central do nosso trabalho – as questões de género. Cabe-nos a nós transformar a nossa prática, modernizá-la, sermos criativos/as e envolvermos os nossos alunos e alunas de modo a serem agentes ativos no seu processo de formação.

É do nosso conhecimento que as crianças, na sua generalidade, gostam de desenhar e de dar largas à sua imaginação, assim o desenho também será uma opção privilegiada quando pretendemos estudar as questões de género, visto que as crianças terão oportunidade de transportar para o papel os seus pensamentos, as suas ideias ou

perspetivas. Neste âmbito, o/a educador/a ou professor/a deverá ter a capacidade de os interpretar e de compreender o que a criança verdadeiramente transmite através deles.

O desenho é uma forma importante de comunicação que deve ser tida em consideração por parte do/a técnico/a de educação. As Orientações Curriculares para o Pré-escolar (ME, 1997: 61) alertam os/as educadores/as para o seguinte: “Não se pode esquecer que o desenho é uma forma de expressão plástica que não pode ser banalizada, servindo apenas para ocupar o tempo. Depende do educador torná-la uma atividade educativa”, ou seja, não podemos encarar o desenho como sendo uma forma de ocupar o tempo, desvalorizando o teor da atividade, mas para as crianças o desenho é muito mais do que isto.

Salvador (1999: 54) defende que “o desenho espelha o que as crianças dizem sobre si mesmas, mas na verdade o desenho é a primeira obra das crianças, traduz a sua riqueza expressiva (...) O desenho pode, em distintas situações, tornar-se na indicação, no “espelho” do estado de espírito da criança, porque traduz o que sente, pensa, deseja, o que a deixa inquieta, alegre ou triste”.

O recurso à dramatização e reprodução de situações do quotidiano também assumem um cariz relevante quando se trata de abordar as questões, desigualdades e estereótipos de género. Atividades desta tipologia levam a criança a criar e recriar livremente, comunicando com outras crianças, bem como com o(a) educador/a ou professor/a.

Segundo Castanho (2014: 11) o recurso à dramatização é, sem dúvida, uma mais-valia no processo de ensino e de aprendizagem das crianças, uma vez que permite proporcionar “à população estudantil oportunidades de pôr em prática a língua-alvo em contextos significativos”, bem como “integrar uma vasta pluralidade de conteúdos académicos” e “explorar a memorização”. A autora (idem: 12) acrescenta ainda que “todas as práticas realizadas em torno da expressão dramática são promotoras de competências sociais, traduzidas no convívio, no respeito pelas opiniões e tempos de interação das outras pessoas, nas interações que há que estabelecer”.

Assim, nas atividades que envolvem esta estratégia, podem participar todos os alunos e alunas, sem haver lugar a restrições. Deste modo, e tal como defende Castanho (idem 10) “este exercício de integração é a essência da escola inclusiva, que se compromete a oferecer educação a todas as pessoas e a integrá-las na sociedade, fazendo uso do potencial que cada ser humano comporta”.

As atividades com fantoches são “uma fonte de enriquecimento: da linguagem da criança, através do diálogo dos bonecos; da precisão do seu gesto e do seu poder evocador, através da animação; da sua atividade manual” (Leenhardt, 1974: 57). O mesmo autor refere que a utilização do fantoche desenvolve competências comunicativas, uma vez que “através dos fantoches e atrás do teatrinho não é possível recorrer à mimica para se fazer compreender, a criança terá de expressar-se através do fantoche não só pelo movimento que lhe imprime como também pela linguagem verbal que cria” (idem: 58).

Assim, a utilização de fantoches, na sala de aula, contribui para que o professor/a envolva os seus/suas alunos/as no conto e reconto de histórias e na reprodução de situações reais, incentivando a sua participação neste tipo de tarefas.

Outra estratégia deveras importante e que, muitas vezes, é descurada pelos/as profissionais de educação é o envolvimento das famílias no processo educativo dos seus/suas filhos/as, abrindo as portas da escola e da sala para que este/as se sintam integrados no processo académico e de ensino dos/as seus/suas educandos/as. Deste modo e no âmbito da temática das questões de género, das desigualdades e dos estereótipos é deveras importante fazer um trabalho articulado entre a escola e as famílias.

Através desta metodologia de trabalho criam-se elos de ligação entre os/as alunos/as e a sua família. Somos da opinião que a sala de aula deve ser um espaço aberto aos pais, mães e familiares, pois este envolvimento faz com que a aprendizagem das crianças seja mais motivadora, rica, interessante e significativa. O envolvimento dos pais e mães na escola não só contribui para o sucesso do processo escolar e de desenvolvimento da criança, como também contribui para a melhoria das relações em ambiente familiar e, assim é possível trabalhar “no sentido de provocar uma maior compreensão do processo de crescimento e, portanto, da aprendizagem das alunos” e, eventualmente, “poderá influenciar positivamente o curso do desenvolvimento [dos alunos], com o rendimento escolar” (Bhering, 1999: 192).

Somos defensoras de que a família é o pilar fundamental no que se refere ao desenvolvimento dos mesmos, logo, se pretendemos educar e desenvolver a criança em todas as suas vertentes (cognitiva, emocional, psicológica, afetiva, entre outras) devemos proporcionar e desenvolver momentos de partilha e interajuda entre a escola e a família.

Neste sentido, Marques (1998: 76) atribui à família um papel muito importante quando refere que: “Se nós reconhecermos que cabe à família o primeiro papel na educação das crianças, então a escola terá de incorporar no currículo os valores e as culturas da família e da comunidade”, tal como temos vindo a defender ao longo deste capítulo.

Depois de fazer referência a diversas estratégias, recursos ou materiais, aos quais os/as educadores/as ou professores/as podem recorrer na sua prática pedagógica, podemos aludir que todos eles apresentam grandes vantagens, tanto para o público-alvo (crianças e jovens) como para os/as técnicos/as de educação, pois funcionam como verdadeiros auxiliares nas suas práticas educativas e, consequentemente excelentes escolhas para trabalhar a temática central do presente trabalho – as questões/estereótipos de género. No entanto, é essencial que os/as educadores/as ou professores/as adotem uma postura crítica, reflexiva e consciente quando decidem recorrer ao seu uso, pois é preponderante que cada um esteja e seja livre de qualquer tipo de estereótipos, como foi referido anteriormente, rejeitando qualquer conotação sexista.

As estratégias, recursos e materiais apresentados no decorrer deste capítulo funcionarão, certamente, como auxiliares de excelência para transmitir diversos conteúdos e conceitos de forma que os diversos elementos do grupo/turma os compreendam. Assim, é importante que cada um/uma de nós tenha ambição e gosto por “aprender” sempre mais e “saber ensinar” sempre melhor. Segundo Karling (1991: 23), ensinar é “procurar descobrir interesses, gostos, necessidades e problemas do aluno; escolher conteúdo, técnicas e estratégias; prover materiais adequados e criar ambiente favorável para o estudo”.

Tomando em linha de conta o que este autor refere (idem: 23), podemos aludir que ensinar é: criar e equacionar condições favoráveis à aprendizagem das crianças (psicológicas, didáticas ou materiais); escolher experiências de aprendizagem pertinentes e adequadas ao nosso público-alvo, levar a criança a alcançar as metas que lhes propomos; facilitar, estimular e orientar a sua aprendizagem; orientar cada elemento de forma a que consiga estabelecer “relações e organizar sua estrutura mental” de modo a que este possa “resolver problemas”, ou seja “orientar o pensamento do aluno” para que este fique motivado para aprender e, consequentemente, alcançar sucesso e um nível académico satisfatório.

Concluindo, recordamos o relevante ensinamento de Sousa (2003: 185): “cada material contribui de modo específico para a expressividade e a criatividade da criança em determinadas condições específicas. Compete ao professor procurar o material mais adequado para cada situação particular” e, neste sentido, terminamos com a perspectiva de que por mais simples e comum que seja o material, se este for bem explorado e utilizado dará bons resultados e gerará aprendizagens ativas e significativas para as crianças.

5. O profissional docente do Pré-Escolar e 1.º Ciclo face aos estereótipos de género

É importante ter em conta que o trabalho efetuado neste contexto abrange inúmeras vertentes e, deste modo, cabe ao/à profissional de educação ter a capacidade de fazer a sua articulação, modificando-as, tendo por base as questões e os estereótipos de género. A título de exemplo, podemos considerar a aplicabilidade dos conteúdos curriculares, a organização de grupos de trabalho, a disposição dos diversos espaços de sala de aula, entre muitas outras situações.

Todos/as nós devemos ter a consciência de que este é um processo moroso e trabalhoso; no entanto, não devemos baixar os braços e aguardar que as coisas se modifiquem por si próprias. É essencial promover a alteração de conceitos, gradualmente, como se das metamorfoses de uma borboleta se tratasse. Devido às constantes mudanças que ocorrem na sociedade atual devemos ter a consciência de que as mesmas não ocorrem de forma rápida, pois estão demasiado embrenhadas nos valores e desígnios inerentes a cada indivíduo.

As crianças, com quem trabalhamos, estão em idade de desenvolver os seus conceitos acerca do género, da sua identificação com indivíduos do sexo masculino ou feminino, bem como com a identificação de objetos, relação com o vestuário, com as cores, entre outras. Se é nesta fase que as crianças estão a formar a sua identidade é também a altura em que os/as profissionais de educação têm a oportunidade de trabalhar de forma a promover o desenvolvimento de cidadãos e cidadãs conscientes e despertos/as para qualquer que seja a diferença, tomando consciência de si e dos outros (Cardona, s.d: 50-51). Muitos são “os autores e autoras que defendem que a definição da identidade e dos papéis sexuais começa muito antes das crianças irem para a escola” (Castanho, 2009: 102). Neste sentido, explica a autora que

a reprodução de estereótipos sexistas e a manutenção de formas de desigualdade, assentes na variável género, fazem ainda parte dos modelos e práticas pedagógicas de muitos contextos escolares em todos os níveis de ensino pelo mundo fora e em Portugal também.

Mais recorda a autora (idem) que, muitas das vezes, estes/as profissionais de educação não têm consciência deste facto.

Os/As educadores/as e professores/as assumem um papel fundamental no que se refere ao estabelecimento de estratégias potenciadoras da coeducação, devendo assumir um papel dissuasor ao nível da

reprodução ou subversão de concepções e comportamentos estereotipados e discriminatórios”, ou seja, não devem agir e atuar de forma diferenciada para os meninos e para as meninas, devem sim promover um ensino igualitário e integrador (Ferreira, 1999: 49).

Na prática educativa das escolas ainda são visíveis determinados aspetos que levam à existência de desigualdades de género, no entanto é importante que estes sejam colmatados e extintos (Castanho, 2003).

Parafraseando Fernandes (1987: 60), podemos referir que, os/as agentes de educação são elementos importantes a nível da elaboração e transmissão do currículo (tanto o latente como o oculto), sendo este o instrumento norteador e auxiliar da(s) sua(s) prática(s). No entanto este deverá possuir um carácter contra-hegemónico, ou seja, deve encontrar-se livre de estereótipos e ser promotor da igualdade. Reforçando esta ideia, Marques e Palma (1990: 24) são da opinião que “a interacção de professores e alunos e o currículo oculto apresentam geralmente barreiras enormes à igualdade”.

Como exemplos ilustrativos de práticas conotadas pela estereotipia podemos referir: o nível da linguagem dos manuais escolares, tal como expõe Montenegro (*cit. in* Margarido, 2006: 8 – 10), “é lenta a incorporação das mudanças sociais nos textos escolares” que, deviam ser potenciadores de uma linguagem igualitária e livre de estereótipos e preconceitos, ainda “(...) continua a ser transmitido às crianças que há atividades, espaços e características próprias das mulheres e outras próprias dos homens”. No sentido de ultrapassar estes ideais sexistas, os educadores/as e professores/as são os responsáveis por quebrar estas barreiras. Montenegro assume que

“A educação para a cidadania, hoje tão proletada, só se tornará efectiva se o próprio discurso reflectir as mudanças de paradigmas prevaletentes na sociedade”.

Castanho (2003) e Margarido (2006) referem que, ao nível das profissões, também é bem visível a existência de estereótipos: as mulheres são associadas aos trabalhos do lar/domésticos, ao cuidado à família, o que é retratado nos manuais escolares tanto a nível de discurso como de imagens. Margarido (2006: 84) esclarece que “é clara a divisão das profissões: as mulheres são enfermeiras e professoras; os homens são médicos, polícias, carpinteiros, sapateiros, agricultores, engenheiros, etc”.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME, 1997: 19) defendem que

o respeito pela diferença inclui as crianças que se afastam dos padrões “normais”, devendo a educação pré-escolar dar resposta a todas e a cada uma das crianças. Nesta perspectiva de “escola inclusiva”, a educação pré-escolar deverá adoptar a prática de uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, que inclua todas as crianças, aceite as diferenças, apoie a aprendizagem, responda às necessidades individuais.

Uma vez que esta é uma temática atual e possui um nível de incidência bastante alargado nos comportamentos dos indivíduos, seria essencial que os/as profissionais de educação tivessem espírito crítico e a verdadeira consciência das repercussões provenientes da estereotipia nas escolas e nas salas de aula, em particular. Assim, Marques e Palma (1990: 44) fazem uma crítica à formação dos/das docentes e profissionalização dos/as mesmos/as, na medida em que não recebem “nenhuma formação no sentido de desenvolver conhecimento, compreensão e competências práticas para lidar com o problema do sexo na escola”.

Deste modo, também cabe ao/a profissional de educação explorar, estudar, e proceder a leituras em áreas específicas, no sentido de se manterem atualizados/as relativamente às problemáticas vigentes na sociedade que o/a envolve. É importante que os/as mesmos/as demonstrem interesse em inovar as suas práticas de forma a colmatar eventuais lacunas, tão prejudiciais como são as desigualdades de género.

Entendendo o assunto noutra perspetiva, é importante que durante a formação docente sejam oferecidas unidades curriculares atuais e atualizadas que vão ao encontro

da realidade laboral com que os/as futuros/as docentes se vão confrontar, de modo a que a mesma seja conducente com a realidade.

6. Os estereótipos de género e o seu impacto nas organizações mundiais

Nas últimas décadas, a temática do nosso trabalho tem tido um forte impacto no trabalho de diversas organizações mundiais, assim esta é uma problemática que percorre continentes e atravessa mares e oceanos. Entre estas organizações podemos destacar a UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), cuja intervenção se efetiva ao nível da defesa dos direitos das crianças e do combate a diversos tipos de discriminações.

Apesar do trabalho e dos esforços travados, no sentido de colmatar as desigualdades e estereotípias relacionadas com o género pelo mundo fora, é também sabido por nós que as mesmas permanecem, embora com maior consciência por parte dos cidadãos e cidadãs do mundo. Por este facto, é premente que a batalha contra estas problemáticas seja permanente e consciente.

A ONU (2014), em setembro de 2014, implementou uma campanha intitulada “*He for She*” que tem como intuito primordial encarar os homens e meninos como agentes importantes na promoção dos direitos das mulheres e das meninas, tal como podemos averiguar a partir dos ideais presentes no “*He for She Action Kit*”: “This is not about women or men, it is about crafting a shared vision of human progress for all – about creating a solidarity movement between women and men for the achievement of gender equality.”

Devemos, assim, encarar a presença masculina como sendo enriquecedora e potenciadora da igualdade de direitos e de deveres entre ambos os géneros, sem haver a pretensão de que a melhoria da qualidade de vida seja somente relativa ao sexo feminino. Assim, de modo a obter bons resultados e alcançar o sucesso pretendido, é essencial que as representações da ONU em diversos países participem e sejam ativas nos trabalhos realizados por esta campanha, agitando as consciências e alterando os preconceitos de cada indivíduo. Esta organização tem a perspetiva de mobilizar um bilião de homens, até Julho de 2015, no sentido de proceder à implementação e organização de programas que promovam a igualdade entre géneros. Neste sentido, cabe-nos a todos/as exercer uma cidadania ativa, consciente e desperta para a problemática das desigualdades.

Como forma de fazer valer os direitos das mulheres, comemorou-se de 9 a 20 de março de 2015 os 20 anos do Congresso sobre as mulheres que se consagrou pela primeira vez em Pequim. Esta celebração teve lugar em Nova Iorque e acolheu cerca de oito mil pessoas. Neste evento foram questionadas e debatidas temáticas importantes e atuais relacionadas com as mulheres, entre elas, a sua entrada e participação política foi destacada como marco relevante. Discutidos assuntos variados e extremamente pertinentes no que toca à emancipação da mulher chega-se à conclusão que ao longo destes vinte anos muitos avanços foram dados, mas muito caminho ainda há a trilhar no sentido de se atingir uma plena paridade entre géneros (ONU, 2015).

Sobre a referida comemoração, a professora Mónica Ferro (2015), numa das edições do programa Olhar o Mundo da RTP, faz importantes comentários e remete-nos para aspetos relevantes que foram enunciados relativamente ao estatuto da mulher na sociedade atual, bem como questões relacionadas com a igualdade de direitos entre géneros. Ferro (idem) chega à conclusão de que os pressupostos enunciados há vinte anos atrás continuam a sucumbir o papel da mulher, acrescentando ainda que tudo permanece praticamente igual, sendo que, em áreas específicas, houve até alguns retrocessos. É importante fazer o balanço do que realmente se modificou no decorrer destes vinte anos e o que ainda carece de resolução e mudança.

A partir de um documentário da responsabilidade da jornalista Fátima Faria, pudemos constatar que como forma de marcar o Dia Internacional da Mulher, a 8 de março de 2015, foram desenvolvidas diversas dinâmicas que fizeram valer os seus direitos, entre elas: uma Marcha que decorreu na Índia com o intuito de combater as agressões sexuais ou o protesto ocorrido no Afeganistão, criticando o uso da burca por parte das mulheres. Importa referir que este elemento de vestuário implica a cobertura de todo o corpo feminino, sendo o mesmo imposto por elementos do sexo masculino. Acrescentando às comemorações já mencionadas, também houve lugar, no Brasil, mas propriamente na cidade do Rio de Janeiro, à iluminação do Cristo Redentor, de cor-de-rosa, como forma de evidenciar a necessidade de valorizar o papel da mulher, na sociedade e no mundo (Olhar o Mundo, 2015).

Mónica Ferro (2015), comentadora do referido programa televisivo, enuncia importantes aspetos relativos às mulheres. Assim refere que, em Portugal, a taxa relativa à qualificação académica feminina ronda os 60%, revelando-se que o nosso país possui excelentes condições para colocar mulheres em lugares cimeiros, podendo as mesmas

contribuir para o crescimento económico, político ou cívico do mesmo. Salienta também que um aspeto a valorizar é que, atualmente, Portugal assume-se como um dos países que abriu portas à entrada de mulheres para cargos governamentais, como exemplificou: Ministra da Agricultura, Ministra das Finanças, bem como uma Secretária de Estado e da Defesa. Outro caso particular e que se torna relevante mencionar é o de Cabo Verde, como sendo detentor do segundo governo do mundo com maior índice de mulheres a exercer funções. Exemplos como estes revelam que a inserção de elementos do género feminino em cargos governamentais e de chefia é, efetivamente, uma mais-valia e a chave para a mudança. No entanto, também foi referido que existem, ainda, cinco países em que não há uma única mulher representada no parlamento e oito em que não existe uma única mulher a integrar os respetivos governos. (Olhar o Mundo, 2015).

No mesmo documentário também são apresentados elementos importantes no que respeita à igualdade entre mulheres e homens. Ferro informa de que serão necessários 81 anos para que a igualdade entre géneros seja alcançada; 75 anos para que haja equiparação salarial, bem como 30 anos para que haja equilíbrio entre sexos, a nível de poder (idem).

Ao encontro do que referimos anteriormente, no que se refere à emancipação da mulher, podemos salientar que na Alemanha foi aprovada uma quota de 30% para a inserção de mulheres nas empresas, o que trará, certamente, grandes benefícios para as mesmas e para as próprias empresas. Segundo dados do Jornal Correio da Manhã, podemos adiantar que grandes empresas mundiais como a BMW, Volkswagen ou Merck contam com uma taxa que não atinge os 20% a nível da participação feminina, o que virá a alterar-se com a aprovação desta nova medida (Jornal Correio da Manhã, 2015).

No caso particular de Portugal, a taxa de inserção das mulheres em empresas, comparando com as taxas médias europeias, fica muito aquém, carecendo de medidas que promovam a emancipação das mesmas, gerando assim uma maior produtividade. A taxa de participação do sexo feminino em empresas da União Europeia tem vindo a crescer; no entanto, este aumento tem sido lento e demorado (Jornal Expresso, 2015).

Atualmente foi a Alemanha a adotar estas medidas, mas anteriormente já o mesmo acontecera em países como a Noruega, a França, a Espanha e a Islândia, com taxas de 40% para a representatividade de mulheres nas suas empresas (Jornal Observador, 2015).

Medidas como estas poderão levar à ascensão da economia europeia, o que será uma mais-valia para a Europa.

A UNESCO (2013) está a levar a cabo uma campanha que visa a igualdade cultural e de género apostando no desenvolvimento sustentável, inclusivo e justo em 2015. Irina Bokova, diretora geral da organização desde 2009, afirma que “A igualdade de género traz benefícios a todos, não somente às mulheres. Ela é um catalisador de transformações políticas, económicas e sociais. Ela é também uma prioridade global para a UNESCO e um compromisso pessoal”.

Na última década do século XX, tornou-se prioritário investir na educação do sexo feminino. Esta foi uma preocupação para grandes organizações mundiais, sendo também uma das prioridades estabelecidas na *World Declaration on Education for All* que data dos anos 90. Deste modo e dando-se um grande investimento a este nível foi visível o progresso dado a nível da escolarização feminina na segunda metade do século XX, dados estes apontados pela UNESCO em 2003.

O Relatório Mundial da UNESCO, que se preocupa com a importância de investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural defende que

a chave para um processo de diálogo intercultural frutífero está no reconhecimento da igual dignidade dos participantes. Pressupõe reconhecer e respeitar as diferentes formas de conhecimento e os seus modos de expressão, os costumes e tradições dos participantes e os esforços por estabelecer um contexto culturalmente neutro que facilite o diálogo e que permita às comunidades expressar-se livremente.

Assim, cabe-nos, enquanto profissionais de educação, o papel de dinamizar e colocar em prática metodologias e estratégias que motivem as crianças a conhecer o meio cultural que as envolve, de modo a que haja respeito pela diversidade e pela diferença.

Podemos ainda acrescentar que, no final da década de 60, a UNESCO, em articulação com cerca de 103 países promoveu a realização de um estudo, de grande relevo, relativamente à importância da coeducação na formação de crianças e jovens. Este estudo intitulou-se “Study of Coeducation” que salientava a importância da emergência do regime coeducativo nas escolas, pois este traria benefícios tanto a nível

económico como social, promovendo a igualdade entre os géneros, abolindo ideais discriminatórios e estereotipados (Pinto e Henriques, 1999, *cit. in.* Marques, 2002: 53).

O trabalho da UNICEF, uma organização que se encontra sediada em 158 países, com trabalho destinado exclusivamente às crianças e à defesa dos seus direitos, rege-se pela Convenção sobre os Direitos da Criança², documento que dá conta da necessidade de explorar as questões de género com vista a um futuro promissor para as gerações vindouras.

A UNICEF tem como objetivo e princípio fundamental que todas as crianças, independentemente do seu género, raça, etnia ou condições sociais tenham livre ingresso “a uma educação básica de qualidade”, levando-as à “aquisição de conhecimentos e aptidões necessários para o desenvolvimento individual e das sociedades, e abre o caminho para uma vida produtiva no futuro”³, também consagrados nos artigos número 28 e 29 da Convenção sobre os Direitos da Criança.

Também é relevante mencionar que, desde meados dos anos setenta, a União Europeia tem desenvolvido medidas que facilitam e proporcionam o acesso das mulheres a cargos e desempenho de funções profissionais que, anteriormente, eram entendidos como domínio masculino. O acesso ao crédito e a diversificação da formação também tem vindo a ser melhorada, bem como a possibilidade de haver uma articulação entre a esfera pública (profissão/emprego) com a esfera privada (casa/família), tornando a vivência das mulheres muito mais viável e harmoniosa (Silva, 1999: 76).

Em contrapartida, segundo dados da Organização Internacional do Trabalho, ainda vemos muitos dos direitos das mulheres comprometidos, como é o caso específico da equiparação entre os salários de ambos os sexos, os quais só serão igualados em 2086⁴.

Organizações mundiais como estas são, sem dúvida, uma mais-valia para o combate de estereótipos e preconceitos de género contra as mulheres e crianças, ao nível mundial e, neste sentido, serão os profissionais de ensino os/as maiores responsáveis por educar as gerações mais jovens para a aceitação da diferença como algo propiciador da igualdade.

² Disponível em: <http://www.unicef.pt/artigo.php?mid=18101110&>

³ Disponível em: <http://www.unicef.pt/artigo.php?mid=18101110&>

⁴ Disponível em: <http://sicnoticias.sapo.pt/mundo/2015-03-06-Mulheres-so-vao-ter-igualdade-salarial-em-2086>

CAPÍTULO III

- A Prática Pedagógica Supervisionada e o Estudo -

1. A prática pedagógica na formação inicial de educadores/as e professores/as

Depois de abordadas as questões de âmbito teórico, relativamente à temática de estudo do presente trabalho, torna-se importante partir para uma abordagem ao contexto em que as Práticas Educativas Supervisionadas I e II foram desenvolvidas, visto que o presente trabalho funciona como sendo o relatório das mesmas, assumindo-se como instrumento de apresentação e reflexão acerca do estágio.

A prática pedagógica, realizada na vertente do Pré-Escolar (PES I), bem como ao nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico (PES II) foi, sem dúvida, um marco no nosso percurso académico e de formação profissional. A este nível tivemos oportunidade de colocar em prática todos os conhecimentos que fomos adquirindo ao longo da licenciatura e, posteriormente, do mestrado.

Os estágios realizados dotaram-nos de competências ao nível da lecionação em contextos diversos e diversificados, permitindo-nos vivenciar experiências que de outro modo não seria possível.

O conhecimento das características da escola e do seu meio envolvente constitui-se como um aspeto primordial no que se concerne à compreensão e entendimento do grupo de trabalho, das suas especificidades e costumes.

Segundo Albano Estrela (2011), as crianças são afetadas “pelo meio social em que vivem, recebendo elementos que crescem e participam do seu processo educativo, designadamente no respeitante à aquisição de valores e atitudes de comportamento”.

É importante referir que antes de passarmos à prática educativa propriamente dita tivemos oportunidade de observar a prática docente da educadora e da professora cooperante, as quais se revelaram como momentos privilegiados no que toca à partilha de experiências entre docentes e estagiária.

Os momentos de observação são extremamente ricos e permitem conhecer o público alvo de forma mais natural, consciente e credível, o que de outra forma não seria tão fiável.

Quando nos referimos à formação de educadores/as e professores/as não podemos descurar a importância que têm os momentos de observação *in loco*, na medida em que

as crianças se encontram num ambiente que lhes é familiar, aos quais estão habituadas, daí agirem e atuarem com mais naturalidade, não existindo fatores externos a influenciar as suas ações e comportamentos.

Albano Estrela (1978, *cit. in* Dias e Morais, 2004: 1) defende que “a observação do professor é o seu principal meio – se não o único – de conhecimento do aluno, meio esse que deverá ser a principal fonte de regulação da actividade do professor e dos alunos, constituindo a base da avaliação de diagnóstico e formação”, acrescentando ainda que “só a observação permite caracterizar a situação à qual o professor terá de fazer face em cada momento”. Deste modo, e tal como o autor defende, antes de procedermos à observação propriamente dita, foi essencial conceber instrumentos de registo de dados/informações, tanto para o Pré-Escolar como para o 1.º Ciclo, os quais podem ser consultados no Anexo I.

Posteriormente, como forma de estruturarmos e planificarmos as nossas intervenções, elaborámos o Projeto Formativo Individual, tendo por base os importantes documentos que norteiam o propósito educativo, entre eles: Plano Educativo de Escola, Plano Curricular de Escola, Plano Anual de Atividades, Plano Curricular de Grupo/Turma, Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, Programas Curriculares, Currículo Regional para a Educação Básica, Metas Curriculares, entre outras.

Romanelli (s.d.: 125) partilha da opinião que “como todas as situações de ensino, o sucesso da experiência prática e sua relevância para o processo de formação de professores, depende de um planeamento muito bem estruturado (...) [este] deve ainda ser coerente com a legislação em vigor, com as diretrizes curriculares do Estado e do Município e, finalmente, com o projeto pedagógico e a matriz curricular da escola”.

A elaboração deste documento é essencial quando se trata de um processo de estágio, visto que nele são apresentadas as áreas críticas (detetadas *in loco* nos momentos destinados à observação, bem como em reuniões realizadas com as/os cooperantes) em que pretendemos incidir a nossa prática, como forma de as colmatar e melhorar. Este trabalho funciona como fio condutor de todo o estágio. No mesmo, e em ambas as vertentes (Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico), foi essencial apresentar a calendarização das diversas intervenções, bem como as temáticas/conteúdos programáticas a trabalhar, estratégias de trabalho, recursos entre outros (consultar Anexo II).

Assim, a partir do projeto formativo e ao longo do mesmo, tivemos como objetivo: estruturar, delinear e concretizar aspetos relativos à referida prática educativa, partindo de uma abordagem macro para uma abordagem micro. Este procedimento aconteceu tanto na Prática Educativa Supervisionada I como na II.

Aquando da realização deste documento, entendemos ser essencial apresentar os modelos, estratégias e metodologias de ensino que pretendemos e equacionámos levar a cabo ao longo de todo o processo.

No nosso caso, em particular, optámos e entendemos ser pertinente articular os aspetos mais relevantes de diversos modelos e aplicá-los junto do grupo/turma com que desenvolvemos os nossos estágios, tornando-os mais ricos e fortalecidos.

Importa salientar que em todo o processo não pudemos descurar a temática do presente relatório e, neste sentido torna-se necessário equacionar estratégias, recursos e metodologias adequadas ao desenvolvimento da mesma.

Antes de prosseguirmos é importante clarificar o conceito de modelo de ensino e, deste modo, recorreremos à definição de Biber, Schubert e Spodek (*cit. in Formosinho, 1996: 15*), em que os mesmos entendem que:

um modelo curricular é uma representação ideal de premissas teóricas, políticas, administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo. Deriva de teorias que explicam como as crianças se desenvolvem e aprendem, de noções sobre a melhor forma de organizar os recursos e oportunidades de aprendizagem para as crianças e de juízos de valor acerca do que é importante que as crianças saibam.

Deste modo, optámos por seleccionar o Movimento de Escola Moderna, o High-Scoop e o Reggio Emilia, ao nível da PES I, destacando os aspetos que entendemos ser mais relevantes no que respeita a cada um.

Formosinho (1996: 56) partilha da opinião que o modelo High Scoop representa “uma construção progressiva de conhecimentos sobre a acção, a vários níveis: o da criança, o do educador, o do investigador e o de todos estes na construção da acção educativa”. Neste sentido, entendemos que o Modelo High Scoop tem como pilar fundamental a sua vertente desenvolvimentista, na medida em que as crianças são encaradas como sendo o cerne do processo de aprendizagem. Assim, nas diversas intervenções que realizámos, tivemos como objetivo que as mesmas se assumissem

como as personagens principais das suas aprendizagens e que, acima de tudo, fossem elementos ativos e participativos em todo o seu processo de desenvolvimento.

No que se refere ao Modelo Reggio Emilia (Mallaguzzi, 1993, *cit. in* Lino, 1996: 99) “a criança tem um papel activo na construção do seu conhecimento do Mundo. Ela é capaz de construir autonomamente significados através da experiência diária da vida quotidiana”.

Levando em linha de conta este modelo, proporcionámos às crianças momentos de colaboração e cooperação, promovendo a autonomia de cada uma e o respeito mútuo, quer entre criança-criança, quer entre criança-educador/a.

Relativamente ao Movimento Escola Moderna, Niza (1996: 141) define-o como

um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática. Nela, os educandos deverão criar com os seus educadores as condições materiais, afectivas e sociais para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural.

Este modelo apoia-se na ideia de que a prática educativa deve abarcar as várias áreas e domínios do saber e, neste sentido, nas nossas intervenções fizemos o possível por diversificar as atividades e tarefas nas diversas áreas de conteúdo, contemplando-as em cada intervenção. Sérgio Niza (*cit. in* Formosinho, 1996: 143) defende que o “acto didático cumpre-se com os alunos, num esforço de apropriação dos métodos e processos inerentes a cada área do saber, como a estratégia mais adequada para o aluno assimilar os respectivos conteúdos”.

Encarando estes modelos de ensino como sendo os pilares da nossa prática optámos por articulá-los com o trabalho cooperativo, promovendo a autonomia de cada criança e desenvolvendo a sua capacidade comunicativa, ou seja, a sua linguagem e expressão oral.

A nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico (PES II), tivemos como pilar da nossa prática o modelo construtivista, na medida em que o mesmo leva a que os alunos e alunas se envolvam ativamente na aquisição e construção do seu pensamento lógico e reflexivo. Levando a cabo os ideais deste modelo, propusemos e proporcionamos à turma trabalhos a pares, em pequeno e em grande grupo. Deste modo as crianças tiveram

oportunidade de interagirem umas com as outras, contribuindo para o sucesso da aprendizagem entre todos/as.

Rosário (2002: 15-16) defende que a aprendizagem, numa perspectiva construtivista, implica a construção de estruturas através da reflexão e da abstração, não se reduzindo a uma conjugação entre um estímulo e uma resposta, mas, sim, a uma construção e desenvolvimento individual por parte do/a aluno/a, no seu processo de aprendizagem. Com efeito,

Toda a ação educativa deve incidir sobre a atividade mental construtiva do aluno, criando condições favoráveis para que os esquemas de conhecimento e, obviamente, os significados associados aos mesmos sejam os mais profundos e holísticos possível. Podemos, pois, concluir que a intervenção construtivista se orienta para equipar o aluno habilitando-o a realizar, por si próprio, aprendizagens significativas numa ampla gama de situações e circunstâncias educativas. No fundo, que o aluno “aprenda a aprender”.

No decorrer do nosso estágio, perspectivamos realizar atividades e dinâmicas de trabalho que fomentassem a criatividade, o espírito crítico e que estimulassem as crianças a pensar e a refletir. Nesta ordem de pensamento, Fernandes (2002: 193) defende que:

A aprendizagem é esforço, muitas vezes sacrifício, pelo que se deve apelar à criatividade e à livre discussão de ideias, estabelecendo uma verdadeira ponte entre a teoria e a prática, porque a escola, frequentemente, faz perder o entusiasmo e o gosto pela aprendizagem, contribuindo para a desmotivação e a “penosa” construção do conhecimento.

Tal como ocorreu a nível da Prática Educativa Supervisionada I, tivemos o intuito de desenvolver junto das crianças competências a nível do “saber ser” e “saber estar”, bem como na área do português, promovendo momentos de comunicação, partilha de experiências, de aprendizagens e de reflexão. O desenvolvimento de competências na vertente do “saber ser e estar” permitiu-nos integrar e desenvolver a temática central do presente trabalho, despertando as crianças para a realidade atual no que respeita a este objeto de estudo.

Depois de equacionadas, delineadas e organizadas as linhas orientadoras da nossa prática pedagógica, torna-se relevante planificar todas as intervenções e desenvolver as sequências didáticas, mediante as orientações dadas pelas/os orientadoras/es de estágio, bem como pelas/os educadoras/es e professoras/es cooperantes.

Este processo exige do/a estagiário/a capacidade de reflexão e de investigação, na medida em que o/a mesmo/a deverá aprender/estudar antes de intervir, através de pesquisas e de revisão de literatura na área, na intervenção/ação propriamente dita e, depois da prática, através da avaliação e do balanço que deverá fazer em relação aos seus alunos e alunas, no que se refere à sua atuação/postura enquanto estagiário/a.

Nesta etapa, é importante proceder a uma planificação cuidada, criteriosa e detalhada da prática pedagógica, refletindo e baseando-se nas necessidades e dificuldades demonstradas/apresentadas pelos alunos e alunas, detetando e gerindo eventuais problemas e procurando as suas causas, como forma de encontrar solução para as mesmas. Assim, Dewey (*cit. in* Ponte e Serrazina, 2000) defende que este é um momento de “abertura de espírito para entender possíveis alternativas e admitir a existência de erros; responsabilidade que permite fazer uma ponderação cuidadosa das consequências de determinada acção; e empenhamento para mobilizar as atitudes anteriores” (2000: 10).

Na perspetiva de Zabalza (1994), planificar significa transformar “uma ideia ou um propósito num curso de acção” e, neste sentido, é essencial que em cada intervenção educativa se equacione atividades e estratégias que nos permitam abarcar os conteúdos presentes nos diversos domínios e áreas curriculares, de forma a que todos/as fiquem contemplados/as. A este nível é benéfico que se fomente a pluridisciplinaridade, tornando a nossa prática mais rica e estimulante.

Tal como é mencionado nas OCEPE (ME, 1997: 26), é essencial que os/as profissionais de educação tenham a reflexão como sendo a “trave mestra” da sua prática, ou seja “que o educador reflecta sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização”.

Por fim, e não menos importante, procedemos à avaliação de todo o ato educativo, equacionando e perspetivando novas ações e novas formas de atuação. Assim, cabe-nos avaliar a prestação das crianças, bem como as suas aprendizagens, permitindo-nos também verificar se os objetivos, por nós designados, foram ou não alcançados. Esta

avaliação servirá de mote para as intervenções que se seguem, pois leva-nos a refletir sobre os aspetos positivos e os que requerem maior trabalho e aprofundamento, equacionando novas estratégias, recursos e atividades que levem ao sucesso do grupo/turma. Importa ainda salientar, que a avaliação concretizada baseia-se nas metas de aprendizagem e em diversos descritores de desempenho respeitantes às várias áreas disciplinares em que incidiu a prática pedagógica.

Santos Guerra (2003: 47) defende que o ato de avaliar é como “um caminho que, ao ser percorrido de forma inteligente e responsável, nos ajudará a compreender o que acontece e porquê e nos facilitará a retificação do rumo, o reconhecimento dos erros e a melhoria das práticas”. Por outras palavras, podemos referir que a avaliação é um elemento deveras importante na prática pedagógica de qualquer profissional de educação, na medida em que possibilita o aperfeiçoamento e a alteração dos “caminhos” que segue na sua atuação, ou seja, pode e deve adequar a sua prática à turma com que está a desenvolver o seu trabalho e, a cada elemento em particular.

Concluindo, é relevante fazer referência à importância da preparação e investimento pessoal que é efetuado ao longo de todo o processo de estágio. É essencial dotarmo-nos de conhecimentos científicos e investirmos na nossa prática. Este momento de formação é, por excelência, a ocasião que nos permite ser criativos/as, arrojados/as e caminharmos no sentido de ir sempre além das expectativas dos alunos e alunas, cativando-os e motivando-os para a aprendizagem.

2. Caraterização dos contextos escolares onde decorreram as Práticas Educativas Supervisionadas I e II

2.1. Prática Educativa Supervisionada I

2.1.1. Caraterização do meio escolar no Pré-Escolar

Na prática educativa de qualquer professor/a ou educador/a, é essencial conhecer o meio envolvente à escola, sendo também importante conhecer os recursos, parcerias, espaços públicos existentes, entre outras, de forma a que a sua prática seja enriquecida por estes recursos e respostas sociais ou institucionais.

Arfwedson defende que “o conhecimento do contexto é fundamental, não só para a compreensão de alguns problemas da escola e procura de soluções adequadas, mas também para o fomento da ligação da escola com a comunidade, no sentido de enriquecer e servir ambas” (s/d: 18).

Assim, a escola onde realizámos estágio no Pré-Escolar, localiza-se na freguesia de S. Roque, a qual pertence ao concelho de Ponta Delgada. A mesma possui uma área de aproximadamente 7,16 km² e um nível populacional de 4414 habitantes. Situa-se na faixa litoral sul da ilha de S. Miguel, iniciando-se no Areal Grande e terminando na Praia dos Santos.

Há algumas décadas atrás, esta era uma freguesia rural, marcada pela forte componente agrícola e pela produção de laranja, sendo esta umas das áreas que a caracterizavam.

Nesta freguesia, também existiu uma fábrica que se ocupava da transformação e exportação de algas marinhas para o estrangeiro, outra a nível da torrefação de chicória e, também lá existiu a afamada fábrica de conservas “Corretora” que encerrou os seus serviços no ano de 2012.

Esta freguesia tem uma vertente basicamente de serviços e comércio e, muita da sua população desloca-se ao centro de Ponta Delgada para desempenhar as suas funções.

S. Roque é uma zona muito rica a nível de festividades, nomeadamente a do seu padroeiro (festa que se realiza no mês de agosto), bem como as festas do Divino Espírito Santo. Também podemos contar com algumas instituições como a Junta de Freguesia, um Centro Paroquial (com valência de Creche, Jardim-de-infância e Centro de Dia para Idosos), Correios, Farmácia, Peixaria, Talho, Frutaria, estabelecimentos comerciais (venda de mobiliário, eletrodomésticos), diversos bares e restaurantes, uma pizzaria, um Apart-Hotel e várias praias.

Aqui também se destacaram algumas personalidades, como o Doutor Ernesto do Canto (historiador e político açoriano), o Dr. Eduardo de Andrade Pacheco (professor do antigo Liceu Nacional de Ponta Delgada, hoje conhecido por Escola Secundária Antero de Quental), o Dr. José de Almeida Pavão (antigo professor e Reitor do Liceu Nacional de Ponta Delgada, atualmente conhecido por Escola Secundária Antero de Quental) e, o brilhante jogador de futebol, Pedro “Pauleta”, que representou os Açores e as suas ilhas por todo o mundo.

2.1.2. Caracterização da escola onde foi desenvolvida a PES I

Desenvolvemos a PES I na EB/JI de S. Roque. Esta instituição escolar foi inaugurada em 1988. É um edifício de modelo P3, tipo escola aberta e encontra-se situado na Canada das Maricas, na freguesia de S. Roque.

Esta escola integra-se na Escola Básica e Integrada Roberto Ivens, sendo esta última constituída por um total de seis estabelecimentos de ensino, do pré-escolar e do 1º Ciclo.

A nível administrativo, a Escola Roberto Ivens abarca a Assembleia de Escola, o Conselho Executivo, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo.

Na EB/JI de S. Roque, é ministrado Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.

A nível estrutural, este edifício compreende dezasseis salas de aula, um polivalente e diversas áreas de apoio, um refeitório, gabinetes de apoio educativo, bem como um amplo recreio destinado às atividades livres das diversas crianças.

No que se refere ao corpo docente da instituição, na altura em que o estágio foi realizado, esta contava com duas Educadoras de Infância e cinco Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, um Professor de Apoio e outro de Educação Especial. Há a acrescentar mais dois Professores: um de educação física e outro de inglês, mas em regime de deslocação.

Por altura do nosso estágio, esta escola abarcava duas turmas de Jardim de Infância, perfazendo um total de, sensivelmente, trinta e cinco crianças e seis turmas do 1º Ciclo que somam noventa e oito alunos.

2.1.3. Caracterização do ambiente de sala de aula no Pré-Escolar

Na Educação Pré-Escolar, a organização do espaço é essencial, na medida em que este deverá ser potenciador e facilitador das aprendizagens das crianças. Também é importante que seja aberto e flexível à mudança, fazendo face às necessidades de cada criança.

A sala onde realizámos o estágio encontrava-se situada no rés-do-chão, sendo antecedida por um hall destinado à lavagem das mãos e por duas mesas de apoio à toma do leite, na hora do lanche. Nela havia diversas áreas/cantinhos, aspeto facilitador do trabalho das crianças e educadoras. Cada área destinava-se a atividades distintas e possuía materiais acessíveis e disponíveis a todas as crianças. O espaço de trabalho era bem iluminado, possuindo janelas ao longo de uma das paredes, as dimensões

adequadas. Era uma sala colorida e aprazível. As paredes, aproveitadas para afixar os trabalhos das crianças, continham diferentes quadros, como, por exemplo: comportamento, presenças, marcação do dia e do mês, das estações do ano, do tempo, entre outros.

O material disposto na sala de aula era adequado às dimensões das crianças e as diversas áreas permitiam que as mesmas escolhessem as atividades que mais lhes despertassem interesse, desenvolvendo a sua autoestima e autonomia.

No Anexo III e IV encontra-se a descrição pormenorizada de cada uma das áreas, bem como a planta da sala de aula.

2.1.4. Caraterização do grupo

O grupo com que realizámos o nosso estágio, no pré-escolar, era composto por dezanove crianças, onze meninos e oito meninas, com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos de idade, sendo uma delas portadora de necessidades educativas especiais (necessidades a nível global).

A presente caraterização foi realizada com base no Plano Curricular de Grupo, as observações efetuadas, bem como registos e diálogos com a educadora titular.

O grupo de trabalho era heterogéneo, apresentava níveis de aprendizagem distintos e possuía especificidades muito próprias. O grupo de crianças, na sua maioria, provenientes da freguesia de S. Roque, continha dois elementos oriundos da freguesia de S. José e dos Fenais da Luz.

A partir da consulta de documentos referentes ao agregado familiar do grupo, foi possível detetar que muitas crianças eram filhas de pais e mães desempregados. No que concerne às suas habilitações literárias, os progenitores apresentavam baixas qualificações académicas. Poucos possuíam o Ensino Secundário e apenas uma das mães era licenciada. As idades dos pais e mães variaram entre os vinte e dois e os quarenta e oito anos. Na maioria, as mães é que assumiam o papel de encarregadas de educação.

Voltando à caraterização do grupo, podemos ainda referir que na sua generalidade eram elementos assíduos, pontuais, dinâmicas, participativas e muito ativos. O grupo apresentou alguns problemas a nível da sua concentração e atenção nas tarefas e atividades, era autónomo no que se refere às suas necessidades básicas, como a prática de higiene, alimentação e ida à casa de banho. Foi um grupo muito comunicativo,

havendo uma boa socialização entre os seus vários elementos, bem como com a estagiária.

Quanto a nível cognitivo e de comportamento, eram crianças com algumas particularidades, pois apresentavam níveis de aprendizagem e de desenvolvimento distintos no que concerne às várias áreas/domínio do saber. Aquando dos momentos de reunião e partilha de experiências, foi visível este desnivelamento, a maioria das crianças expressava-se com facilidade, expressividade e desenvoltura, apesar de não apresentarem uma grande diversidade a nível vocabular, enquanto outras crianças apresentavam-se mais introvertidas e com alguma dificuldade em expressar-se, sendo necessário um maior impulso na exploração dos assuntos junto das mesmas, por parte da educadora. Nestes momentos, também nos foi dado a ver a necessidade de impor regras de comunicação e sensibilizar para o seu cumprimento, visto que, no grupo, determinadas crianças tinham a tendência de se sobrepor aos colegas enquanto estes estavam a falar, e por vezes, não aguardavam a sua vez.

Ao longo da prática pedagógica, foi notório que os meninos e meninas partilhavam o material e realizavam atividades conjuntas, havendo até um certo apoio entre os diversos elementos. As mesmas mantinham relações de afetividade umas com as outras e com a Educadora, sendo que este relacionamento facilitou o processo de ensino-aprendizagem.

De forma a fazer-se uma caracterização geral e ao mesmo tempo criteriosa, é importante que se conheça o grupo e o seu modo de trabalho nas diversas áreas/domínios. Assim, encontra-se no Anexo V uma descrição mais pormenorizada do grupo de trabalho no que concerne às diversas áreas/domínios.

2.1.5. Práticas desenvolvidas à luz das questões de género na Educação Pré-Escolar

No capítulo anterior, foram apresentados diversos materiais, recursos e estratégias de trabalho, aos quais os/as educadores/as e professores/as podem recorrer para abordar e trabalhar as questões e os estereótipos de género. No presente capítulo, iremos apresentar determinadas dinâmicas de trabalho desenvolvidas ao longo do estágio, com o intuito de despertar as crianças para as questões relacionadas com o género e com diversas situações que daí advêm. Convém referir que as atividades que aqui vão ser explanadas foram selecionadas de entre um vasto leque de dinâmicas desenvolvidas ao

longo da PES I, as quais também foram fundamentadas, à luz de bibliografia de referência, nas diversas sequências didáticas elaboradas.

Ao longo do estágio, tivemos a oportunidade de explorar e pesquisar diversas concepções e perspectivas de materiais, recursos e estratégias com o intuito de desenvolver uma prática pedagógica que fosse ao encontro do que seria mais adequado, benéfico e cativante para as crianças. Neste sentido, debruçamo-nos em estudos realizados por inúmeros/as autores/as e suportamo-nos nas suas ideias para desenvolver a nossa ação educativa, fazendo uma ponte entre os conteúdos programáticos e curriculares e o verdadeiro cerne do nosso estudo – as questões de género.

A partir de agora, passaremos a apresentar alguns exemplos de atividades que tendo por base questões programáticas podem perfeitamente ser articuladas com as questões de género.

Deste modo, numa das intervenções efetuadas cujo tema base foi “Os Animais Domésticos/Animais da Quinta”, optei por introduzir a temática e explorá-la a partir da apresentação de uma maquete (consultar Anexo VI). Este recurso possibilitou-nos abordar questões relativas ao conhecimento do mundo (alimentação, habitat/casa, revestimento), bem como conhecimentos matemáticos (maior, menor, longe, perto, em cima, em baixo).

Como já foi referido, a maquete é um recurso pedagógico que desenvolve, nas crianças, inúmeras competências, para além de ser extremamente atrativo e manipulável. Achámos pertinente usufruir dos seus benefícios e colocá-los ao serviço das crianças. Como forma de levar a cabo esta atividade, construámos uma maquete representativa de uma quinta, com elementos figurativos de diversos animais e habitats/casas, personagens, bem como elementos ambientais característicos de uma quinta (árvores, horta, casa do/da caseiro/a, entre outras). Com o intuito de articularmos os conteúdos programáticos com a temática do nosso relatório de estágio, facultámos às crianças três personagens: uma menina, um menino e um adulto e, a partir daí, demos exemplos ilustrativos de atividades que podem ser realizadas numa quinta, tendo em conta o género dos indivíduos. Fomos averiguando quais as concepções que as mesmas tinham acerca das situações apresentadas, se as achavam corretas/incorretas ou possíveis/impossíveis.

Distribuámos as personagens, aleatoriamente, pelas diversas crianças e fomos enunciando situações como: a Inês foi buscar o recipiente da comida dos patos e

alimentou-os; o Francisco foi apanhar borboletas na quinta; a Inês foi andar de cavalo; o Francisco foi tirar leite às vacas; a Inês foi tratar das galinhas. A partir destas “situações problema”, questionamos as crianças acerca do que achavam que seria possível a Inês e o Francisco fazerem e, deste modo tiramos conclusões deveras interessantes e que vão ao encontro dos estereótipos subjacente à vida e ao ambiente familiar de que as crianças são oriundas. Podemos salientar que o grupo, no geral, foi da opinião que as meninas não se encontravam muito aptas para desempenhar e desenvolver atividades que exigissem esforço físico, pois “não têm muita força”; no entanto, podiam ir passear pela quinta e apanhar borboletas ou ver os pássaros. Em contrapartida, os meninos podiam alimentar os animais, andar a cavalo ou tirar leite às vacas, atividades que não eram muito do agrado das meninas. É importante referir que foi da opinião das crianças que a menina não podia andar a cavalo porque “podia cair” ou “magoar-se”, mas podia brincar com o cão, com os coelhos ou com os patos.

Perante as respostas e ideias proferidas, foi-nos possível clarificar e desmistificar o pré-conceito de que meninos e meninas não têm a mesma oportunidade, pois na verdade têm e devem ter direitos e deveres similares, cabendo a cada um/a selecionar e experienciar as atividades que lhes são mais atraentes e apelativas, tirando partido de cada uma, independentemente do seu género.

Sendo o meio onde realizámos estágio uma zona que possui áreas destinadas à agricultura e à lavoura foi notório que os meninos apresentavam um maior dinamismo e à vontade perante este tipo de atividade, demonstrando um grande nível de conhecimentos acerca deste tipo de atividades. Apesar de as meninas não demonstrarem tanto conhecimento e interesse, foi-lhes dada a mesma oportunidade de desenvolver competências neste contexto.

Noutra das intervenções realizadas, cuja temática de trabalho foi a primavera, optámos por introduzir o tema através da apresentação de um *big book* com uma história criada pela estagiária, intitulada “Chegou a primavera...” (consultar Anexo VII). A partir deste recurso, foram trabalhados aspetos como: exploração da história, das suas ilustrações, bem como dos/das intervenientes. Importa salientar que, na elaboração da história e das suas ilustrações, houve preocupação em abolir qualquer conotação sexista, na medida em que, tanto meninos, como meninas partilham os mesmos espaços, participam nas mesmas atividades e usam roupa de todas as cores, sem haver tendência para que as meninas usem somente cor-de-rosa e os meninos apenas azul. Todas estas

caraterísticas foram sendo transmitidas e incutidas no pensamento das crianças, gerando-se momentos de reflexão e crítica.

Em sequência da realização desta atividade, optou-se por dinamizar um trabalho de reconto da história através de imagens. Esta tarefa foi desenvolvida a partir da apresentação de diversas peças de roupa (em cartolina) que continham as ilustrações presentes no livro, em que as crianças tiveram de as ordenar, recontando a história. Esta ordenação, reconto e reconstrução foi realizada tendo por base um estendal, como podemos averiguar a partir no Anexo VIII. Os meninos e meninas estenderam as peças de roupa mediante a ordem cronológica da história.

Quando foi explicado o processo de realização desta atividade, determinadas crianças afirmaram que “os meninos não estendem roupa”; “as meninas é que sabem”, daí ter sido essencial clarificar estas questões, combatendo assim as desigualdades entre géneros.

Esta atividade foi realizada para que fosse possível alertar as crianças (independentemente do seu género) para a participação nas tarefas domésticas, na realização paritária das dinâmicas de domínio privado. Este trabalho foi deveras enriquecedor, na medida em que, através dele, nos foi possível compreender qual a dinâmica familiar das crianças, no que toca às tarefas domésticas, e identificar quem se ocupa das mesmas (avós, pais, tios, irmãos, avós, mães, tias, irmãs). Face à informação disponível pudemos concluir que, na maioria dos casos, são as mães, avós ou irmãs que as desempenham. Os homens não se envolvem muito nas mesmas e, inconscientemente, passam estas ideias aos seus/suas filhos/as, fazendo com que estes/as construam estes estereótipos e os repercutam ao longo do seu crescimento.

Como forma de consciencializar as crianças de que os direitos e deveres dos meninos e das meninas, das mulheres e dos homens são os mesmos, as crianças acabaram por desenvolver esta atividade de forma prazerosa, ficando com a consciência de que podem, efetivamente, ajudar os pais e as mães nas tarefas domésticas, sem assumirem a ideia de que existem atividades direcionadas para um ou outro, estigmatizando os géneros.

É importante salientar que temos a consciência de que os estereótipos e desigualdades de género estão imensamente enraizados nas sociedades atuais, como já justificamos, anteriormente, à luz de bibliografia de referência. No entanto, temos a expectativa de que com a dinamização sistemática de atividades deste cariz consigamos

fazer com que as crianças reflitam e transmitam estes ideais às suas famílias, provocando a mudança de consciência a este nível, com vista a gerar sociedades mais conscientes e paritárias.

Outra das áreas que nos permite desenvolver competências relativas à igualdade de género é a expressão físico-motora. Assim, decidimos promover uma coreografia a partir da música “Eu gosto de flores...” (Anexo IX). A coreografia foi executada a partir de fantoches de pau (Anexo X), ilustrativos das diversas passagens da música, como: flores (4); pássaros (3); montanhas (3); ondas do mar (3); por do sol (3) e cantar (3). Importa salientar que os elementos diretamente relacionados com a delicadeza e fragilidade, como é o caso das flores e dos pássaros, foram atribuídos aos meninos, com o intuito de recolhermos dados relativamente às suas reações. Podemos salientar que, com aplicação desta dinâmica físico-motora, todas as crianças encarnaram o seu elemento, sem quaisquer objeções no que concerne ao fantoche que lhe tinha sido atribuído. Este facto levou-nos a concluir que o que realmente retiveram foi a música e os movimentos corporais a ela associados, sendo que os fantoches se tornaram símbolos acessórios, sem fazerem qualquer associação ao género, como aconteceu nas atividades apresentadas anteriormente.

Esta tarefa envolveu o desenvolvimento de movimentos corporais e consequente coordenação motora, o canto, bem como o desenvolvimento do trabalho cooperativo entre as crianças.

No que toca ao trabalho cooperativo, dinâmica deveras interessante e estimulante para trabalhar e interagir com o outro, independentemente do seu género, optámos por explorar um poema alusivo à primavera, de Oswaldo Biancardi (Anexo XI). Numa abordagem cooperativa e de interajuda, dividimos a turma em seis grupos, e cada um explorou uma das quadras do referido poema. Esta atividade consistiu em completar lacunas (supressão de palavras), através de etiquetas com palavras, devendo fazê-las corresponder ao local correto.

A realização desta tarefa teve como principal intuito formar grupos heterogéneos no que se refere ao género (Anexo XII), para que pudéssemos averiguar como é que as crianças interagiam com elementos do sexo oposto. No decorrer da tarefa, fomos acompanhando o seu trabalho e, consequentemente fomos averiguando o clima de interação entre as diversas crianças, podendo concluir que interagiam da mesma forma

quer com elementos do mesmo sexo quer com colegas do sexo oposto, havendo interajuda e partilha de ideias.

Em intervenção posterior tivemos oportunidade de desenvolver dinâmicas de trabalho no âmbito da temática das profissões, tema deveras aliciante e que possibilita o trabalho em articulação estreita com as questões de género. Neste sentido, aquando da planificação das nossas intervenções, equacionamos desenvolver uma atividade que nos permitisse colocar as crianças a pensar e a refletir acerca das profissões que podem ser desempenhadas na sociedade. Como forma de introduzirmos a temática, tornou-se essencial dialogar com as crianças acerca das profissões exercidas pelos seus pais e mães, como sendo algo próximo das vivências e do conhecimento dos meninos e meninas com quem trabalhámos. Importa salientar que em todo o processo de ensino e aprendizagem é premente que as crianças relacionem o que lhes é transmitido com as suas vivências e com o ambiente que lhes é mais próximo.

Assim, feita uma primeira abordagem ao tema, voltámos a recorrer à dinâmica de trabalho cooperativo para trabalhar o tema “As Profissões”. Deste modo, dividimos as crianças por grupos (heterogéneos) e distribuímos seis caixas com quatro cubos cada (Anexo XIII), cada uma fazia-se acompanhar por imagens de seis profissões distintas, respeitantes a seis puzzles. Conforme iam terminando o seu jogo iam trocando-o com o grupo a seguir. Depois de todos terem terminado, estabelecemos em conjunto um momento de diálogo, de modo a refletirmos acerca das diferentes profissões encontradas, bem como das suas particularidades (utensílios utilizados, local onde exerce funções, quem a executa), desmistificando eventuais estereótipos de género.

Através deste jogo lúdico, tal como na atividade apresentada anteriormente, podemos concluir que todas as crianças tiveram grande facilidade em trabalhar com elementos do sexo oposto, sem haver lugar para constrangimentos ou incompatibilidades, mas quanto à segunda vertente, os estereótipos de género nas profissões, as conclusões que pudemos apurar já não foram tão unânimes.

No decorrer do diálogo e da partilha de ideias com o grupo, foi-nos possível averiguar que as crianças partilhavam de ideias deveras estereotipadas no que concerne à divisão das profissões quanto ao género. Podemos referir que a maioria dos meninos e meninas relacionou as profissões, ligadas às áreas do cuidar, cuidado, delicadeza ou minuciosidade, ao género feminino (professora, enfermeira, cabeleireira, costureira). Por outro lado, as profissões que têm por base a força, o manuseamento de ferramentas

ou a segurança das pessoas, ao género masculino (polícia, carpinteiro, jardineiro, sapateiro), tal como atestam as pesquisas e recolha de bibliografia feitas junto de literatura da especialidade. Este momento tornou-se deveras oportuno para desmistificarmos, através de processos dialógicos, estas noções sexistas e estereotipadas partilhadas pelas crianças.

Assim, foi-lhes transmitido que a escolha de uma profissão, de uma atividade, de uma peça de vestuário ou até de uma cor favorita em nada se relaciona com o facto de se pertencer a um determinado género. Estas escolhas deverão partir do próprio indivíduo e das suas opções e, acima de tudo, da sua vontade, sendo essencial que todos/as se sintam realizados com as suas escolhas/opções.

Outra das atividades que foram desenvolvidas como mote para o trabalho do género nas profissões, tendo por base o trabalho cooperativo, foi a realização de um jogo de associação (Anexo XIV). Para a realização do mesmo foram disponibilizados oito “tabuleiros” de jogo (dois tabuleiros por mesa de trabalho). Tal como em todas as atividades, a divisão dos grupos foi baseada na heterogeneidade entre sexos, de modo a que meninos trabalhassem com meninas e vice-versa e os grupos foram de quatro a cinco elementos. Esta atividade teve por base a reescrita de palavras, associando letras de modo a formar os nomes das profissões presentes nos diferentes tabuleiros. Através do reconhecimento grafémico das letras, fizeram a sua devida correspondência e formaram as palavras corretas. Nestes mesmos “tabuleiros”, como forma de rentabilizar o recurso, numa segunda fase da tarefa, foi-lhes proposto que fizessem a correspondência correta entre as profissões e os elementos (imagens de utensílios, farda, etc.) referentes a cada (máquina de costura – alfaiate; algemas - polícia).

Ao longo das nossas intervenções, os momentos de diálogo, de partilha de ideias e de opiniões foi uma constante e, neste sentido, depois de cada atividade foi sempre reservado um espaço de conversa e de reflexão acerca da mesma.

Considerando que este jogo foi realizado posteriormente à atividade dos puzzles (cubos), isso fez com que as crianças já não fossem tão críticas relativamente à paridade no desempenho de determinadas profissões, assumindo posturas bem diferentes e contrapostas às que anteriormente foram adotadas. Notou-se uma maior abertura e aceitação da diferença, no que concerne a este conteúdo programático. As crianças dialogaram umas com as outras e proferiram afirmações como: “podemos ter a profissão que quisermos”; “não interessa ser homem ou mulher”; “um homem pode ser

cabeleireiro”, o que revela que retiveram os conceitos explanados anteriormente, permitindo-nos concluir que, apesar de morosa, a mudança vai acontecendo e as crianças vão ficando cada vez mais consciencializadas, levando também à alteração destes mesmos conceitos no seio da família.

2.2. Prática Educativa Supervisionada II

2.2.1. Caraterização do meio escolar no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Antes de se iniciar a PES II, tal como já havia acontecido na PES I, revelou-se ser essencial fazer um estudo aprofundado do meio envolvente à escola, de forma a beneficiarmos dos recursos que a freguesia de Fajã de Baixo nos pudesse disponibilizar.

Drouet (1997: 149) partilha dessa opinião quando afirma que “só utilizando os recursos que a comunidade oferece é que a escola conseguirá tornar-se num ambiente propício à educação das crianças dessa mesma comunidade”. Deste modo, entendemos ser muito benéfico articular a ação pedagógica da escola com os recursos disponibilizados pelo seu meio envolvente, criando-se pontes de ligação entre ambos, fortalecendo, enriquecendo e potencializando o processo de aprendizagem dos alunos e alunas.

Assim, a EB1/JI Professor Doutor Alexandre Linhares Furtado localiza-se na freguesia de Fajã de Baixo, concelho de Ponta Delgada e tem como limites a freguesia de Fajã de Cima (a Norte), S. Roque (a Sul e Leste) e S. Pedro (a Oeste) e pertence ao concelho de Ponta Delgada. Encontra-se a 3 Km desta cidade, possui uma área de aproximadamente 4 km² e abarca mais de 5 mil habitantes. Deste modo, é a segunda freguesia rural com maior índice de população, a nível Açores, sendo que a primeira é a freguesia de Arrifes.

Os acessos a esta freguesia são de excelência, renovados e com ótimas condições, o que faz com que as pessoas a escolha como local para viver. É importante referir que é um espaço que está em franca expansão, onde os recursos humanos ou infraestruturais, são valorizados no sentido de promover toda a freguesia.

Este local possui recursos, como: Junta de Freguesia, Caso do Povo, Posto dos Correios, restaurantes/snack bares, Centro de Estudos Natália Correia, Escolas, Casa de Saúde, Centro Social e Paroquial, Igreja, zona urbanística, estufas de ananases, padaria, supermercados, entre outros.

A atividade principal desta zona é a famosa cultura do ananás, bem como a agricultura. Importa recordar que o cultivo do ananás é feito em estufas de vidro, facto este que é exclusivo da nossa ilha.

São naturais desta freguesia diversas figuras ilustres, como, por exemplo, Natália Correia e Jaime Gama. Natália Correia foi uma célebre escritora e poetisa e Jaime Gama é professor, jornalista e um proeminente político português. Nesta freguesia, existe o Centro de Estudos Natália Correia como homenagem a esta ilustre filha da terra.

Na Fajã de Baixo, comemoram-se diversas festas religiosas, a saber a de Nossa Senhora dos Anjos, comemorada no dia 15 de Agosto, e a de Nossa Senhora da Boa Nova, comemorada na 2.^a feira a seguir à páscoa. Como factor valorativo da dimensão cultural, destacamos as bandas filarmónicas, ranchos folclóricos, grupos de cantares e atividades desportivas.

No que se refere ao domínio social e económico das famílias, podemos referir que as suas características são muito diferentes. Existem famílias em que um dos conjugues, ou mesmo os dois estão desempregados, muitas famílias assumem-se como monoparentais, sendo que a redução do número de filhos/as é notória.

2.2.2. Caracterização da escola onde foi desenvolvida a prática educativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico

A EB1/JI Professor Doutor Alexandre Linhares Furtado situa-se na freguesia de Fajã de Baixo, numa zona urbanística, em crescente expansão. Este estabelecimento escolar foi totalmente remodelado, apresentando infraestruturas físicas de grande qualidade. Integra diversas salas de pré-escolar e de 1.º Ciclo, bem como espaços comuns, nomeadamente: refeitório, polivalente, recreios e espaços exteriores. É importante salientar que todos os espaços são amplos, claros, arejados, alegres e, acima de tudo, oferecem muita segurança.

A escola alvo da nossa atenção integra-se na Escola Básica e Integrada Canto da Maia, estabelecimento este que comporta também a EB1/JI de S. José; EB1/JI de Santa Clara que integra o Jardim de Infância da Rua de Lisboa; EB1/JI do Ramalho; EB1/JI Cecília Meireles; Infantário de Ponta Delgada; e Centro de Recursos de Educação Especial de Ponta Delgada.

Os recursos humanos abrangem pessoal docente e não docente, sendo que os primeiros já lecionam há vários anos e são todos licenciados e os segundos são indivíduos pró-ativos e muito profissionais.

A direção da escola é constituída por profissionais de mente aberta e são recetivos a dinâmicas e estratégias inovadoras. Em diálogo com a professora titular da turma, foi-nos possível perceber que a associação de pais possui elementos empenhados, colaborativos e participativos nas dinâmicas escolares dos seus/suas filhos/as.

2.2.3. Caracterização do ambiente de sala de aula no 1.º Ciclo do Ensino Básico

A PESII foi realizada numa das salas existentes no 1.º andar da escola. A mesma é antecedida por um hall que serve de apoio à toma do leite, na hora do lanche.

Aquando da nossa chegada, verificamos que a sala de trabalho se encontrava organizada por filas, onde os alunos e alunas se sentavam dois a dois ou em filas de cinco elementos. Tal disposição, apesar de facilitar a circulação da professora e das crianças, foi, por vezes, alterada, permitindo trabalho a pares, em pequeno ou grande grupo.

Este espaço, alegre e aprazível, esteve sempre bem iluminado, porquanto possuía várias janelas ao longo das paredes. Estas foram aproveitadas para afixar trabalhos, cartazes, auxiliares de estudo, quadros de comportamento, encarregado/a do dia, regras de conduta em sala de aula, entre outros (Anexo XV).

No espaço de sala de aula, existiam diversos armários de arrumação, lavatório, bancada de apoio, estantes destinadas à arrumação de fichas e material das crianças (capas, livros), bem como uma mesa redonda para apoio às atividades de expressão plástica, por exemplo.

Para a realização de diversas tarefas, na sala, encontrava-se muito material acessível aos alunos/as, como, por exemplo, ábacos, material de base 10, tesouras, colas, compassos, régua, etc. Ao nível de material eletrónico, existia um computador, colunas, impressora, retroprojektor, rádio e projetor, estes dois últimos são propriedade da professora titular da turma. A mesma deu-nos permissão para os usar com total liberdade. Pode referir-se que esta sala de aula oferecia excelentes condições de trabalho, facilitando, assim, o ensino e a aprendizagem da turma.

2.2.4. Caraterização da turma

A turma onde foi realizado o estágio era composta por 20 crianças, 11 elementos do sexo masculino e 9 do sexo feminino. Estas crianças possuíam idades compreendidas entre os 7 e os 11 anos. Duas delas estavam sinalizadas com necessidades educativas especiais. Importa salientar que ambas acompanharam o nível de aprendizagem da turma. As crianças são, na sua maioria, provenientes da freguesia de Fajã de Baixo.

A partir da consulta de documentos, referentes ao agregado familiar dos diversos elementos da turma, foi possível averiguar que as crianças são filhas de pais com idades compreendidas entre os 32 e os 42 anos. Quanto às suas habilitações literárias, na sua maioria, possuem baixas qualificações académicas. Havia, no entanto, alguns casos em que possuíam o 11º/12º anos de escolaridade e dois pais/mães com grau de licenciatura e um de mestrado.

No que concerne às caraterísticas próprias da turma, podemos aludir que, no geral, foram crianças assíduas, pontuais, dinâmicas, participativas e muito ativas. O grupo de crianças com que trabalhamos revelou-se muito comunicativo e interessado, havendo, sempre, um bom relacionamento entre todos os elementos. Para uma caraterização mais pormenorizada, consultar o Anexo XVI.

Através das observações efetuadas, foi notório que as crianças partilham o material e realizam atividades conjuntas, assistindo-se até a um certo apoio e interajuda entre os diversos elementos, tal como havíamos averiguado no grupo da PESI.

Em suma, posso referir que esta turma estimula o trabalho de qualquer professor/a, pois, apesar de todos os alunos e alunas estarem no mesmo nível de ensino, cada um/a possui as suas especificidades, requerendo a nossa atenção. As crianças revelaram-se extremamente afetuosas e facilitaram, em grande parte, a nossa integração.

2.2.5. Práticas desenvolvidas à luz das questões de género no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Tal como aconteceu na vertente do pré-escolar, também no 1.º Ciclo do ensino básico, fizemos o possível por articular diversos conteúdos programáticos com as questões de género, bem como as suas especificidades. Podemos adiantar que, neste nível de ensino, as crianças já possuem uma maior consciencialização e opiniões mais consistentes e refletidas acerca desta temática, tornando mais fácil todo o trabalho.

De seguida, iremos explanar diversas atividades desenvolvidas ao longo deste período de estágio. Antes de prosseguirmos, é importante salientar que, no pré-escolar, fomos agradavelmente surpreendida com os resultados do trabalho cooperativo, daí termos decidido transportá-lo para o 1.º Ciclo, tirando partido dos seus benefícios.

Passando à apresentação de algumas atividades, começamos por explanar duas das que foram desenvolvidas na área da expressão plástica. A ideia surgiu pelo facto dos conteúdos programáticos, destinados a esta intervenção, estarem relacionados com os símbolos (bandeiras, brasões e figuras ilustres) dos Açores.

Explorados os referidos símbolos, sugerimos ao coletivo a elaboração da bandeira da turma e o brasão de família de cada uma das crianças. Para o brasão, distribuímos a cada criança dez imagens (trevo, flor, borboleta, pássaro, coração, coração nas mãos, menino, menina, casa e árvore). Solicitamos a cada um/uma que seleccionasse apenas cinco imagens, aquelas com que se identificassem mais ou que lhes fossem mais significativas. Também entregámos a cada criança o *template* base para a elaboração da atividade. A referência ao nome de família foi o que os distinguiu, como podemos conferir no Anexo XVII. Importa salientar que, *a priori*, foi efetuada uma seleção baseada em imagens que, eventualmente, se relacionassem mais com o sexo feminino e outras com o masculino, de forma a averiguar quais seriam as escolhas efetuadas por cada criança. A decoração do brasão ficou ao critério de cada aluno/a, bem como no que concerne à escolha das cores utilizadas, disposição das imagens, entre outras.

Como forma de conseguirmos obter uma melhor perceção, relativamente à seleção das imagens, optámos por elaborar um quadro de registo (Anexo XVIII) e, deste modo, podemos referir que a escolha foi realizada mediante os gostos e grau de significância dos elementos para cada criança. Foi para nós fator de grande surpresa a seleção, por parte de quase todas as crianças, da imagem número cinco (coração), visto que quando a escolhemos ajuizámos que talvez fosse maioritariamente escolhida por meninas, o que se revelou contraditório. Algumas crianças (4) optaram por inserir no seu brasão a figura da menina e do menino, o que revela que têm a perfeita consciência de que ambos são importantes; no entanto, a maior parte da turma optou por inserir apenas a imagem que respeita ao seu género. No que concerne aos restantes, a casa (imagem 9), o passarinho (imagem 4) e o coração (imagem 5) ficaram nos ícones mais escolhidos. Os que não colheram grande simpatia, por parte das crianças foram a árvore (imagem 10), o trevo (imagem 1), a flor (imagem 2).

No que concerne aos elementos como o trevo e a flor, as opções dividiram-se, ou seja, houve meninos que selecionaram a flor e meninas o trevo, possibilitando-nos concluir que foram imagens que não levaram as crianças a fazer as suas escolhas mediante características estereotipadas face aos géneros. O mesmo também podemos referir quanto à escolha das imagens três e quatro, respetivamente a borboleta e o pássaro, sendo que as escolhas foram unânimes.

Tal como já justificamos anteriormente, e tendo por base literatura da especialidade, podemos reforçar a ideia que as atividades que envolvem a expressão plástica são extremamente enriquecedoras para o desenvolvimento das crianças, bem como para a expressão do Eu por via da arte e das suas produções artísticas.

No âmbito dos conteúdos programáticos respeitantes à temática dos Açores, sugerimos à turma a realização de uma bandeira, como símbolo do grupo e das suas características e gostos. Deste modo, e fazendo alusão ao significado da bandeira dos Açores e da Freguesia de Fajã de Baixo, referimos que a sua simbologia se encontra relacionada com algo muito próprio de cada região, daí ser importante que a bandeira da turma fosse ao encontro dos gostos e características dos seus diversos elementos.

A atividade acima apresentada foi realizada em grande grupo (turma), tendo sido deveras importante a participação de todos/as. Numa primeira fase, procedemos à escolha das cores representativas da bandeira, entre as quais disponibilizamos: azul, cor de laranja, cor-de-rosa e verde. Mediante a votação de todos os elementos, chegámos à conclusão que as cores a utilizar seriam o azul e o cor-de-rosa. Numa segunda fase, foram distribuídas pela turma diversas imagens e, posteriormente foi-lhes solicitado que escolhessem aquelas com que mais se identificavam, dentro e fora da sala de aula. Recordamos que entre as imagens havia meninas e meninos a jogar à bola, menino a cozinhar, menina a jogar futebol, super heroína, super herói, etc.

Durante a realização desta atividade, foi-nos possível estabelecer um diálogo muito enriquecedor e potenciador de mudanças nos conceitos e preconceitos proferidos pelas crianças, levando-as a refletir sobre si e sobre os outros. Foi essencial clarificar a ideia que meninos e meninas têm as mesmas potencialidades, aptidões, direitos e deveres e que apenas possuem diferenças a nível biológico, o que os tornam seres únicos e imprescindíveis numa vivência plena e conjunta. Elaborada a bandeira, houve lugar para a reflexão acerca do trabalho realizado, e foi possível concluir que a relação e a

aceitação das diferenças tornam a vivência entre todos/as muito mais saudável (cf. Anexo XIX).

Os trabalhos que envolveram toda a turma foram muito do agrado das crianças, como pudemos constatar ao longo do período de realização do estágio. Neste sentido, achámos relevante proporcionar diversas dinâmicas com base nesta metodologia de trabalho. As atividades em grande grupo assentaram em dinâmicas de trabalho cooperativo, que proporcionou momentos de partilha, de ajuda, de incentivo à participação nas tarefas e, conseqüentemente, o envolvimento no processo de aprendizagem dos/as colegas.

Neste domínio e na área de cidadania, em particular, desenvolvemos o “Jogo da teia”. Esta dinâmica serviu de mote para consolidação de aspetos relativos à insularidade de que somos alvo. Deste modo, encontrámos neste jogo uma excelente forma de, por detrás deste tema central, trabalhar questões relacionadas com a importância que cada um/uma assume na sociedade, na família, na sala de aula ou na vida quotidiana dos/as colegas.

Como forma de iniciar esta atividade, sentámo-nos no chão, dispondo-nos circularmente. Assim, iniciámos este jogo com a frase: “És importante para mim porque...”. Dado que não estipulámos nenhuma ordem para as crianças se sentarem aproveitámos para constatar como fariam a sua distribuição. Foi possível visualizar que se dispuseram intervaladamente em grupos de meninas e de meninos. O jogo foi iniciado pela estagiária interveniente, com a mesma a “atirar” o novelo de lã para um menino, perspetivando-se que as crianças procedessem do mesmo modo. Verificou-se, porém, o contrário, o que nos permitiu concluir que cada criança lançou o novelo para um elemento do mesmo género e que fosse significativo/a para ela. Assim, as crianças proferiram frases como: “És importante para mim porque brincas comigo no intervalo”; “És importante para mim porque nunca me deixas sozinho”, “És importante para mim porque me ajudas quando eu preciso”, entre muitas outras respostas. A partir deste jogo, as crianças retiveram a ideia de que, independentemente de sermos seres únicos, somos importantes uns para os outros. Formamos uma teia de relações que, para além de mostrar as nossas diferenças, evidenciou pontos comuns que nos aproximam e nos tornam muito importantes.

Ainda sentados/as em círculo, e tendo como fio condutor o Arquipélago dos Açores, conseguimos proporcionar uma dinâmica que levou as crianças a revelarem o fascínio

de viverem em nove ilhas diferentes, dotadas de uma beleza sem par, num arquipélago cheio de magia. Aproveitando o tema em discussão, foi feita uma analogia entre os pares dicotômicos ilhas/arquipélago e as crianças/turma. Curiosamente, as crianças apreciaram de tal maneira a construção da teia e mostraram-se tão interessadas e envolvidas no diálogo estabelecido que, no final da atividade, pediram para a repetir no dia seguinte. Este incidente foi importantíssimo para nós, uma vez que nos permitiu confirmar que o trabalho desenvolvido superou as expectativas dos nossos alunos e alunas.

No âmbito da temática dos meios de comunicação, e explorados diversos conceitos respeitantes a esta área, optámos por sugerir à turma uma atividade que promovesse a comunicação entre meninos e meninas. Assim, propusemos que cada aluno/aluna escrevesse uma carta para um/uma colega da turma. Para que não se registassem situações em que meninos iriam escrever, exclusivamente, para meninos e vice-versa, procedemos à tiragem aleatória dos diversos nomes de um saquinho de tecido. Deste modo, promovemos a aproximação entre as crianças e a partilha de experiências e de vivências do seu quotidiano. Importa salientar que esta carta foi redigida por cada um/uma, depois foi corrigida e redigida novamente, colocada no envelope e depositada no correio da turma (Anexo XX).

Dando continuidade a esta atividade, no tempo destinado à área disciplinar das expressões, as crianças estamparam/carimbaram papel de cenário destinado à elaboração de envelopes para colocarem a sua carta. Nesta área, é importante salientar que foram disponibilizadas aos meninos e às meninas tintas de cores variadas, permitindo-lhes criar e recriar padrões diversos e colocando em prática as suas aptidões artísticas. Assim, e depois de todos os envelopes estarem concluídos, averiguamos que as crianças não tiveram preocupação de recorrer ao cor-de-rosa para as meninas e ao azul para os meninos, o que revelou que os seus preconceitos, relacionados com as cores, estavam a alterar-se, havendo uma maior abertura e aceitação a este nível.

Numa última fase, retirámos as cartas do correio e seleccionámos um aluno e uma aluna para ser o carteiro/a e distribuir as cartas pelos/as colegas. Após as mesmas terem sido entregues procedemos à sua leitura. No que concerne a esta atividade, podemos concluir que não houve, por parte das crianças, qualquer objeção relativamente à escrita para um ou outro género, foram até muito carinhosos/as na escrita das suas cartas. Revelaram união e cumplicidade que manifestaram entre si sem quaisquer problemas.

Outra tarefa por nós proporcionada entroncou na área da expressão dramática, uma área que poderá levar as crianças à expressão livre do seu pensamento, explorando as suas capacidades artísticas, como já foi documentado no capítulo anterior. Por exemplo, as atividades que envolvem processos de criação ou recriação de personagens, por meio de fantoches, facilitam os modos de expressão, funcionam para a criança como um veículo de comunicação com as outras pessoas e tornam-na mais desinibida, o que a leva a agir com maior naturalidade.

Com base nestes pressupostos, optámos por proporcionar às nossas alunas e alunos a oportunidade de dramatizarem e improvisarem diálogos e situações que envolvessem o ato de compra e venda de produtos e materiais, e simulassem a comunicação entre agricultores, pescadores, pastores, comerciantes e clientes, entre outros. De forma lúdica, os atores desenvolveram competências de comunicação e expressão oral dos alunos/as mais tímidos/as e introvertidos/as. Com esta dinâmica tivemos como intuito desenvolver junto das crianças a consciência dos papéis de género na sociedade e, nesta medida, disponibilizámos diversos fantoches de pau, entre eles figuras femininas e masculinas (Anexo XXI). Para a realização desta tarefa, organizámos grupos heterogéneos de elementos e distribuímos diversos fantoches de ambos os géneros. Antes de procedermos ao início das dramatizações, fizemos a distribuição das personagens, com o intuito de atribuímos senhoras/meninas a meninos e senhores/meninos a meninas, para que constatássemos quais as suas reações. Podemos salientar que estas atribuições não foram bem aceites pelas crianças, sendo que as mesmas fizeram questão de as alterar com os/as colegas, fazendo a correspondência que para eles/elas seria a correta. Com a realização desta atividade constatámos que, para as crianças, não é fácil “encarnar” personagens com género diferente do seu. Ao que tudo indica tais trocas inibem a sua capacidade comunicativa e argumentativa.

Através do desenvolvimento destas dinâmicas de trabalho, podemos referir que as crianças conseguiram apreender conceitos importantes relacionados com os géneros. Foram notórios os benefícios da convivência entre todos/as. Tais experiências foram sentidas pelos intervenientes como algo enriquecedor do seu próprio “eu”. Porém, temos a perfeita consciência de que há muito caminho a trilhar na vertente pedagógica, bem como na social, com vista à mudança de concepções que se encontram deveras arraigadas nos indivíduos e nas suas famílias. Tarefa árdua, certamente, mas deveras importante para a formação de gerações mais conscientes e abertas à mudança.

Em suma, durante o estágio, tivemos a oportunidade de equacionar estratégias de trabalho que, articuladas com as temáticas e conteúdos programáticos, fossem ao encontro do tema base do nosso relatório de estágio. Importa, porém, salientar que este foi um trabalho que, por vezes, se revelou difícil, mas que deu os seus frutos e que fortaleceu a nossa prática. Podemos, ainda, referir que, atualmente, não obstante as chamadas de atenção de organismos altamente conceituados pelo mundo fora, a abordagem a este tipo de temáticas é encarada pelos agentes de ensino em geral com alguma veleidade, não sendo dada a sua verdadeira importância. É importante que os/as técnicos/as sejam inovadores, diversifiquem a sua prática, equacionem formas diversas de abordar os preconceitos e os estereótipos e trabalhem efetivamente estas questões em contexto escolar, em parceria com as famílias e forças vivas da comunidade. Para que o agente educativo seja bem-sucedido, deve igualmente relacionar os conteúdos programáticos com as questões de género, importando, para tal, ser criativo e inovador nas dinâmicas adotadas, de forma a captar a atenção das crianças, estratégia promotora do desenvolvimento das mesmas.

3. Importância da investigação na formação de docentes: O Estudo

A formação em investigação é de extrema importância no currículo e na vida quotidiana de um/a educador/a ou professor/a que se assuma como um verdadeiro profissional de educação.

O conceito de professor-investigador, segundo Alarcão (2000: 2), associa-se normalmente aos professores que se assumem como “investigadores da sua acção, como inovadores, como autodirigidos, como observadores participantes”.

Este modo de atuar e de encarar a profissão contribui, certamente, para o desenvolvimento profissional do/a técnico/a e para o desenvolvimento e evolução das instituições escolares onde estes/as exercem a sua atividade.

Cochram-Smith & Lytle (1993, *cit. in* Roldão, 2000: 6), referem que “a investigação pelos professores brota de questões ou gera questões e reflecte os desejos dos professores para atribuírem sentido às suas experiências e vivências, para adoptarem uma atitude de aprendizagem ou de abertura para com a vida em sala de aula”. Estas duas autoras destacam que a investigação realizada pelos/as professores/as articula a

“investigação e a prática, a pesquisa e a reforma” e, por sua vez, contribuem para aumentar o “corpo de conhecimentos sobre o ensino” (ibidem).

Em suma, podemos referir que a investigação desempenha um papel preponderante no que respeita à formação de educadores/as e de professores/as, visto que é um meio de despertá-los para o que acontece ao seu redor.

3.1. Problemática de investigação e justificação da sua escolha

A temática que nos propusemos estudar e investigar, durante todo o período destinado à realização dos nossos estágios, foi “As Questões de Género nas Práticas Educativas do Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico no âmbito do Estágio Pedagógico: Os Estereótipos nos Materiais Escolares”.

A ideia de trabalhar o tópico em apreço prendeu-se com o facto de, na era em que vivemos, sermos confrontados e confrontadas com desigualdades ao nível de género em diversas situações do nosso quotidiano, incluindo os contextos laboral, familiar e escolar. Sendo a nossa responsabilidade formar crianças, que serão os cidadãos e cidadãs, sentimos que não nos poderíamos alhear desse compromisso.

A este aspeto acresce lembrar que esta temática, deveras atual, carece de investigação e de estudo nos Açores. Neste sentido, o nosso trabalho poderá constituir-se como um ponto de encontro de “respostas” para esta problemática. Na nossa opinião, as questões de género, bem como as desigualdades que dela advêm, deverão ser estudadas e combatidas, com vista à construção de uma sociedade mais igualitária e potenciadora dos valores intrínsecos a cada ser humano, independentemente do seu género.

Em conformidade, foi nosso ensejo compreender melhor o que se passa com as questões de género em contexto escolar. Por nos ser possível, acabamos por estudar esta problemática no ambiente escolar do concelho de Ponta Delgada.

Como forma de dar início ao que na realidade tivemos pretensão de estudar, enunciámos diversas questões, as quais ambicionámos ver respondidas com a realização do nosso estudo. Deste modo, e respeitando os pressupostos teóricos apresentados anteriormente, a abordagem investigativa que nos propomos encetar tem por base as seguintes questões de partida: Será que os estereótipos de género influenciam a prática dos/as educadores/as?; Têm os educadores/as a preocupação de adequar os materiais pedagógicos usados na sala de forma a que o género feminino e masculino sejam

tratados de forma paritária?; Estarão os profissionais de ensino sensibilizados/as para o facto dos estereótipos de género serem um entrave ao desenvolvimento físico e psicológico das crianças?; Em que medida os educadores/as potenciam o conceito de coeducação nas suas salas de aula?.

Para que o presente estudo seja consistente, credível e criterioso foi essencial proceder-se à enunciação dos seus objetivos em perfeita consonância com as questões de partida acima elencadas. Deste modo, temos como objetivo geral: Perceber em que medida as práticas adotadas na Educação Pré-Escolar perpetuam estereótipos de género junto das crianças. Como objetivos específicos, estabelecemos os seguintes: Perceber se os estereótipos de género, vigentes na sociedade, influenciam a prática dos/as profissionais de ensino do pré-escolar; Compreender se os materiais e recursos pedagógicos utilizados nas salas de aula são concebidos/escolhidos contêm estereótipos de género; Descobrir se os/as educadores/as estão conscientes dos condicionalismos que os estereótipos e preconceitos de géneros impõem ao desenvolvimento das crianças; Verificar se o ensino oferecido perpetua estereótipos de género ou se, pelo contrário, promove a coeducação.

3.2. Metodologia de investigação

Segundo Pacheco (2006: 13), a investigação “tem por base um problema inicial que, crescente e ciclicamente, se vai complexificando, em interligações constantes com novos dados, até à procura de uma interpretação válida, coerente e solucionadora”. Assim, através da investigação que iremos realizar pretendemos estudar e compreender a relação existente entre as práticas dos educadores/as e as questões de género.

Lima e Pacheco (2006: 7) defendem que “a investigação é hoje uma forma de aprender, de conhecer e, até, de intervir na realidade, que tem amplas aplicações em inúmeros campos e que é exigida como competência fundamental num crescente número de áreas”.

Para levarmos a cabo a nossa investigação, prevemos realizar um estudo descritivo com recurso ao método quantitativo. Fernandes (1991: 2) refere que

Um aspecto chave da investigação quantitativa é determinar até que ponto os resultados obtidos são generalizáveis à população. Isto implica que se utilizem técnicas mais ou menos sofisticadas para seleccionar e dimensionar as amostras experimentais. A selecção aleatória dos sujeitos é uma técnica obrigatória para que se possam generalizar

os resultados da investigação. Há inegáveis vantagens para o desenvolvimento do ensino na generalização de certos resultados da investigação obtidos a partir de estudos com amostras de apenas alguns sujeitos.

Importa referir que toda a investigação que tem por base métodos quantitativos visa tornar possível a generalização dos seus resultados a uma dada população, pois só desta forma é que será útil e terá valor científico.

O tratamento dos dados recolhidos terá um carácter estatístico e será feito tendo por base o programa SPSS (Versão 22). No que concerne ao tratamento das perguntas abertas e, como forma de tornar os resultados mais compreensíveis, sem haver dispersão nas respostas, este será feito mediante a categorização de respostas.

3.3. Técnicas de recolha de dados

Como técnicas de recolha de dados, incidiremos, neste estudo, na análise documental e na observação direta.

A investigação que iremos realizar terá como base de sustentação a análise de documentos importantes, na medida em que são os pilares do desenvolvimento da nossa prática pedagógica, e entre eles evidenciam-se as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, as Metas Curriculares, os Programas específicos das várias áreas e domínios de conhecimentos, bem como a consulta e análise da bibliografia referente à temática de trabalho e de investigação – Preconceitos e Estereótipos de Género em estreita relação com a prática docente.

Nesta abordagem investigativa tivemos oportunidade de observar diretamente a realidade em questão, na medida em que estivemos, *in loco*, em atuação no âmbito do nosso estágio. Como bem se depreende ficamos numa posição privilegiada, enquanto investigadores/as. A observação que efetuámos foi, na maioria das situações, direta e participante.

Quivy & Champenhoudt (2005: 164) defendem que esta tipologia de observação “é aquela em que o próprio investigador procede directamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados. Apela directamente ao seu sentido de observação”.

3.4. Instrumentos de recolha de dados

A recolha dos dados é uma das etapas essenciais no processo de investigação. Considerando que foi nossa intenção realizar um estudo descritivo de natureza quantitativa, foram aplicados inquéritos a diversos/as educadores/as de escolas do concelho de Ponta Delgada.

Segundo Quivy & Champenhoudt (2005: 188) os inquéritos consistem em

colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões; à sua atitude em relação a opções ou questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse aos investigadores

Os questionários ministrados integraram vinte e duas questões, na sua maioria, perguntas fechadas e três perguntas abertas. Foram ministrados a diversos educadores (as) de diferentes escolas do concelho de Ponta Delgada, com o intuito de compreendermos melhor quais as suas conceções relativamente aos estereótipos e preconceito de géneros e em que medida a prática educativa em sala de aula é afetada pelos mesmos. Este instrumento de trabalho pode ser consultado no Anexo XXII.

O uso de questionários permite que o leque de indivíduos interrogados seja vasto, daí ser possível retirar um maior número de conclusões. Como este instrumento de recolha de dados assumirá uma forma de administração indireta, é importante que o seu preenchimento seja esclarecido *a priori*. Neste sentido, cada questionário far-se-á acompanhar “por uma carta de introdução clara, concisa e motivante” (Quivy & Champenhoudt, 2005: 180).

3.5. Caraterização da amostra

O estudo foi efetuado a partir de uma amostra representativa, mais especificamente setenta e três educadores/as de escolas do concelho de Ponta Delgada. Importa salientar que o instrumento de recolha de dados foi aplicado, previamente, a um grupo de colegas de estágio como forma de o validar e de averiguar se surgiu ou não algum constrangimento ou dificuldade no seu preenchimento.

Aqui se refere que foram distribuídos cem inquéritos, sendo que a sua taxa de retorno foi de setenta e três unidades.

3.6. Apresentação dos resultados e conclusões

Nesta secção serão apresentados os resultados dos inquéritos realizados a diversos educadores/as de escolas do concelho de Ponta Delgada. Importa salientar que, a par da sua apresentação, também serão enunciadas conclusões e emanadas opiniões relativamente às concepções expostas.

Em primeira instância, iremos dar a conhecer aspetos referentes aos dados pessoais dos inquiridos, uma vez que se tornam dados essenciais para a compreensão do estudo.

Através da Tabela 1 podemos constatar que, do total de inquiridos, 61,6% têm idades compreendidas entre os 18 e os 34 anos e os restantes 37% possuem idades entre os 35 e 64 anos. Esta questão não contempla 100% de respostas, visto que não se obteve resposta por parte de um dos inquiridos.

Tabela 1: Idade dos/as inquiridos/as

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	18-34 anos	45	61,6	62,5	62,5
	35-64 anos	27	37,0	37,5	100,0
	Total	72	98,6	100,0	
Ausente	Sistema	1	1,4		
Total		73	100,0		

A partir da análise da Tabela 2, foi possível averiguar que a idade mínima dos respondentes foi de 23 anos, a máxima de 60 e a média total de idades de 34,69 anos.

Esta variável constituiu um dado fundamental no que concerne às concepções adotadas pelos profissionais de educação, relativamente à temática do género e dos estereótipos/desigualdades que daí advêm.

Tabela 2: Média, mínimo e máximo de idades

N	Válido	72
	Ausente	1
Média		34,69
Mínimo		23
Máximo		60

Relativamente à distribuição da amostra por sexo (Tabela 3), podemos constatar que 94,5% dos/as inquiridos/as são do sexo feminino contra apenas 4,1% que pertencem ao sexo masculino, o que nos leva a concluir que esta continua a ser uma profissão desempenhada, maioritariamente por mulheres.

Tabela 3: Distribuição dos/as inquiridos/as por sexo

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Sexo feminino	69	94,5	95,8	95,8
	Sexo masculino	3	4,1	4,2	100,0
	Total	72	98,6	100,0	
Ausente	Sistema	1	1,4		
Total		73	100,0		

Através da análise dos questionários, podemos constatar que os elementos inquiridos do sexo masculino possuem idades compreendidas entre os 23 e os 34 anos. Permitem estes dados concluir que a procura e o interesse, por parte dos homens, em desempenhar estas funções na sociedade está em ascensão, ainda que de forma lenta e progressiva.

No que diz respeito às habilitações literárias dos/as inquiridos/as, podemos verificar, a partir da Tabela 4, que 4 inquiridos possuem o grau de bacharelato; 45 o grau de licenciatura; 1 possui pós-graduação e os restantes 22 possuem habilitações ao nível do mestrado. Estes dados apontam para a aquisição de cada vez mais competências por parte destes profissionais, dada a necessidade em investir na sua progressão, como fator essencial de enriquecimento pessoal e profissional.

Tabela 4: Habilitações literárias dos/as inquiridos/as

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Bacharelato	4	5,5	5,6	98,6
	Licenciatura	45	61,6	62,5	62,5
	Pós-Graduação	1	1,4	1,4	100,0
	Mestrado	22	30,1	30,6	93,1
	Total	72	98,6	100,0	
Ausente	Sistema	1	1,4		
Total		73	100,0		

Os resultados apresentados vão ao encontro da perspetiva de Alarcão (2001), a qual defende que uma das características que um/a profissional de educação deve desenvolver é a capacidade e o interesse em investir na sua formação, tornando-se capaz de desempenhar as suas funções, com competência e aptidão para o ensino.

Por forma a dar continuidade ao estudo da variável “habilitações literárias”, optamos por relacioná-la com os anos de serviço dos indivíduos que pertencem à amostra. Assim, constatamos que, quanto mais anos de serviço, menores são as habilitações académicas. Em sentido oposto, os/as respondentes que possuem menos anos de serviço são os que apresentam maiores habilitações, tanto ao nível de licenciatura, de mestrado e de pós-graduação, sendo esta última representada apenas por um/a inquirido/a.

Tabela 5: Cruzamento entre os anos de serviço e as habilitações literárias dos inquiridos

		Habilitações				Total
		Bacharelato	Licenciatura	Pós-Graduação	Mestrado	
Anos de Serviço	1-9 anos de serviço	0	17	1	9	27
	10-19 anos de serviço	1	18	0	4	23
	20-29 anos de serviço	2	5	0	3	10
	30-39 anos de serviço	1	4	0	0	5
	Total	4	44	1	16	65

Permite-nos a análise à Tabela 6 constatar que os inquiridos do sexo masculino possuem entre 1 e 10 anos de serviço, o que nos leva a concluir que, efetivamente, as gerações mais jovens se encontram mais predispostas a ocupar cargos profissionais que no passado não ocupavam. Importa frisar que, no total, referente ao sexo masculino, não está contemplado o tempo de serviço de um dos inquiridos, visto que o mesmo ainda não per fez um ano.

Tabela 6: Cruzamento entre os anos de serviço e o sexo dos/as inquiridos/as

		Sexo		Total
		Sexo feminino	Sexo masculino	
Anos de Serviço	1-9 anos de serviço	26	1	27
	10-19 anos de serviço	22	1	23
	20-29 anos de serviço	10	0	10
	30-39 anos de serviço	5	0	5
Total		63	2	65

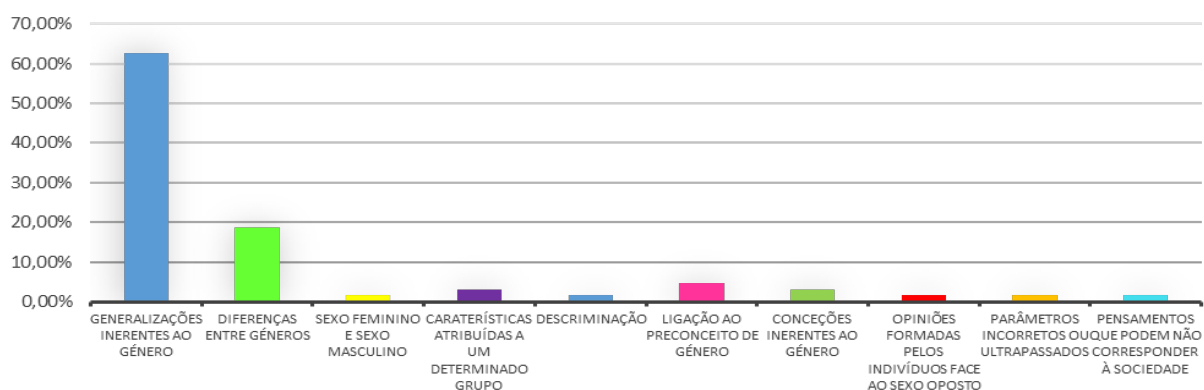
Dado que a presente investigação se debruça sobre as questões de género, torna-se imprescindível investigar a noção que os inquiridos têm de estereótipos de género. Uma vez que o questionário originou uma vasta panóplia de respostas, considerou-se pertinente categorizar as mesmas. Assim, cada resposta foi analisada isoladamente e, posteriormente, incluída numa categoria específica, de forma a facilitar a leitura e interpretação dos dados. As respostas obtidas deram origem a dez categorias distintas, entre elas: generalizações inerentes ao género; diferenças entre géneros; sexo feminino e masculino; características atribuídas a um determinado grupo; discriminação; ligação ao preconceito de género; conceções inerentes ao género; opiniões formadas pelos indivíduos face ao sexo oposto; parâmetros incorretos ou ultrapassados e pensamentos que podem não corresponder à sociedade.

Deste modo, o Gráfico 1 ilustra a distribuição das respostas obtidas, sendo-nos possível visualizar que a maior incidência de respostas recai nas "generalizações inerentes ao género", com uma representação de 62,5% e na "diferença entre género", com uma percentagem bastante inferior (18,8%). As restantes categorias assumem percentagens entre 1,56% e 4,68%.

Dado que Neto, Peça, Pomar, Calheta e Cid (1999) defendem que os estereótipos de género são generalizações e representações associadas ao género feminino e masculino, as quais estão difundidas na sociedade, podemos referir que os resultados obtidos revelam que a maioria dos/as educadores/as têm conhecimento do que são estereótipos de género.

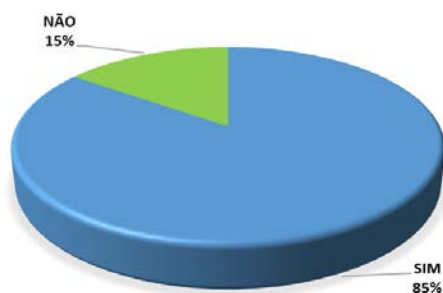
Por outro lado, os restantes relacionam este conceito com a discriminação, com opiniões relativas ao sexo oposto ou com pensamentos que podem não corresponder à sociedade, carecendo estas últimas de fundamentação teórica.

Gráfico 1: Noção de estereótipo de género



Após averiguar o conhecimento por parte dos/as inquiridos/as, relativamente ao conceito de estereótipo de género, consideramos pertinente obter informações acerca da evidência dos mesmos na sociedade. Para 85% dos inquiridos os estereótipos de género são uma realidade na sociedade em que vivemos, para 15% estes não existem, como se demonstra no Gráfico 2.

Gráfico 2: Existem estereótipos de género na sociedade?



As conclusões aqui expressas vão ao encontro do que defendem Castanho (2003) e Margarido (2006). As autoras partilham da opinião que, por exemplo, ao nível das profissões a evidência de estereótipos de género é frequente, associando as mulheres à esfera doméstica e os homens à esfera pública, menosprezando as capacidades e potencialidades do sexo feminino.

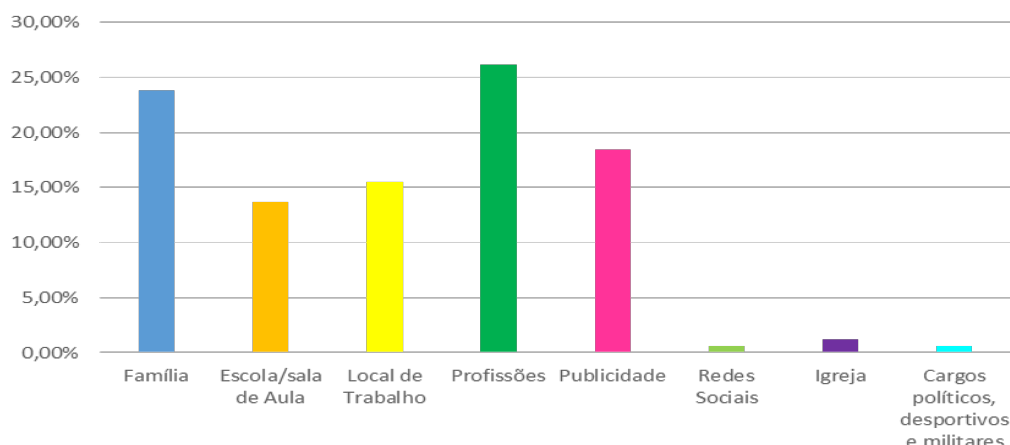
Por outro lado, Marques e Palma (1990) fazem uma crítica à formação dos/das docentes e profissionalização dos/as mesmos/as, na medida em que não se verifica investimento por parte das instituições de ensino no âmbito destas temáticas, daí que, na nossa opinião, os/as mesmos/as não estejam tão consciencializados relativamente a estas questões, o que se revela nas respostas dadas.

Dado que a maioria dos/as profissionais desta área respondeu “sim”, ou seja, que existem estereótipos de género na sociedade, passamos a analisar os contextos em que as mesmas se provam mais evidentes. Através do Gráfico 3 vemos que a maior incidência de estereótipos recai nas profissões (26,2%) e na família (23,8%), seguindo-se a publicidade (18,5%), o local de trabalho (15,5%) e a escola/sala de aula (13,7%). Com menor incidência, enunciam a igreja (1,2%), os cargos políticos, desportivos e militares, bem como as redes sociais (0,6%).

Mediante a revisão de literatura realizada no capítulo anterior, foi referido que a família se apresentava como o foco central da perpetuação dos estereótipos de género, o que viemos a comprovar também através do estudo que agora apresentamos. Sabendo

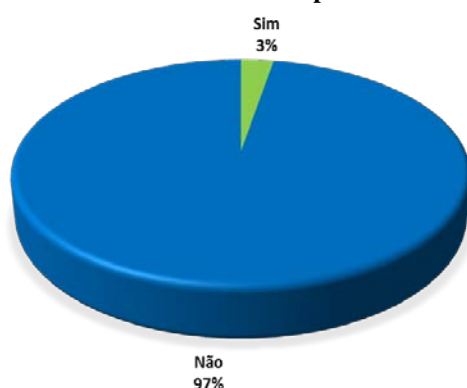
que a maioria dos/as inquiridos/as tem consciência deste facto, é importante envolver as famílias no processo educativo das crianças e, tal como defende Cardona (s.d.), se os preconceitos e estereótipos forem colmatados e dissuadidos, conseguiremos proporcionar às gerações futuras a possibilidade de uma socialização e convivência mais prósperas.

Gráfico 3: Contextos em que os estereótipos de género são evidentes



Neste contexto, torna-se preponderante perceber a opinião dos/as inquiridos/as face ao desempenho de tarefas pelos diferentes elementos no seio familiar. Através do Gráfico 4, podemos constatar que, do total da amostra, apenas 3% afirma que “sim”, ou seja, que os homens e as mulheres devem desempenhar tarefas distintas no lar. Os restantes 97% afirmam que não devem existir diferenças a nível do desempenho de tarefas no contexto em análise.

Gráfico 4: Os homens e as mulheres devem desempenhar tarefas distintas no seio familiar?



Estes resultados trazem à discussão as conclusões de muitos estudos realizados no país e internacionalmente, em que se alerta para a necessidade de alcançarmos igualdade mútua a nível de direitos e oportunidades, tal como é defendido por Irina

Bokova, diretora geral da UNESCO. Ao que tudo indica, a baixa percentagem de inquiridos, no nosso estudo, que acredita que os homens e as mulheres devem desempenhar tarefas distintas no lar se deve ao facto de a vasta maioria da população inquirida ser precisamente feminina. Se se tratasse de outra faixa populacional, os resultados seriam, certamente, diferentes, uma vez que neste caso estamos a trabalhar com um grupo muito específico da população. Podemos ainda acrescentar que os 3% de respostas afirmativas trata-se de um opção pouco escolhida, o que nos leva a afirmar que não se apresenta como uma percentagem estatisticamente relevante.

Dado que 3% da amostra defende a distinção entre géneros no que concerne ao desempenho de tarefas domésticas, torna-se relevante analisar as atividades que foram referenciadas para ambos os sexos.

Assim, através da Tabela 7, podemos constatar que as tarefas que se relacionam com os cuidados a prestar aos filhos representam 28,58% do total de respostas, em que tanto homens como mulheres devem realizá-las. Também se verifica a mesma situação a nível da tarefa “estender/recolher roupa” que representa 14,29% das respostas dadas. Tarefas como “lavar loiça”, “lavar o carro”, “tratar do quintal” ou “colocar o lixo no contentor” devem ser desempenhadas exclusivamente por elementos do sexo masculino. Como tarefas exclusivamente femininas considera-se “cozinhar” e “engomar roupa”. No que respeita à opção “fazer as compras”, esta assume uma percentagem de 3,57% para os homens e 7,14% para as mulheres. Tendo em conta os dados recolhidos, podemos salientar que já são visíveis as mudanças de mentalidade relativamente aos papéis sociais atribuídos ao género feminino e masculino, o que prova que as mudanças, apesar de lentas, vão surgindo.

Tabela 7: Distribuição das tarefas domésticas por género

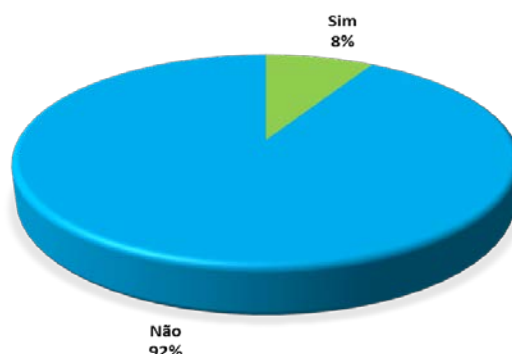
	Nº de Observações			Percentagem sobre o total de observações		
	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres	Total
Lavar a loiça	2	1	3	7,14%	3,57%	10,71%
Cozinhar	0	2	2	0,00%	7,14%	7,14%
Lavar o carro	2	0	2	7,14%	0,00%	7,14%
Tratar do quintal	2	0	2	7,14%	0,00%	7,14%
Fazer as compras	1	2	3	3,57%	7,14%	10,71%
Cuidar das crianças	2	2	4	7,14%	7,14%	14,29%
Ajudar as crianças na realização dos Trabalhos para Casa	2	2	4	7,14%	7,14%	14,29%

Estender/recolher a roupa	2	2	4	7,14%	7,14%	14,29%
Engomar a roupa	0	2	2	0,00%	7,14%	7,14%
Colocar o lixo no contentor	2	0	2	7,14%	0,00%	7,14%
Total	15	13	28	53,57%	46,43%	100,00%

Se, na esfera privada (seio familiar), já constatamos que a maioria dos/as inquiridos/as respondeu que não deve haver distinção nas tarefas desenvolvidas pelos homens e pelas mulheres, torna-se importante averiguar, quais as suas opiniões, relativamente ao espaço laboral.

A partir o Gráfico 5, é possível visualizar que 92% das respostas ditam que os homens e as mulheres não devem desempenhar tarefas/profissões distintas. Apenas 8% deram uma resposta positiva, o que nos permite concluir que já se revela uma maior preocupação na paridade de tarefas ou profissões, no que se refere ao género.

Gráfico 5: Os homens e as mulheres devem desempenhar tarefas/profissões distintas?



Perante a obtenção de respostas afirmativas, tornou-se importante averiguar quais as profissões mais adequadas aos sexos masculino e feminino. Assim, a cada respondente foi dada a possibilidades de enunciar, uma, duas ou três profissões para cada um dos géneros.

Nesta pergunta obtivemos 24 respostas, no seio das quais são apresentadas 15 profissões distintas, 8 referentes aos homens e 7 às mulheres. Podemos salientar que, na vertente masculina, a profissão que atingiu maior número de registos foi a de “pedreiro” e no domínio feminino “esteticista”, ambas com uma percentagem de 16,7% (cf. Tabela 8).

Estes resultados revelam que as profissões que implicam a força física ou o manuseamento de ferramentas são atribuídas ao sexo masculino, enquanto que as que se relacionam com o cuidar dos outros, como, por exemplo, esteticista ou enfermeira encontram-se relacionadas com o sexo feminino. Estes dados apontam para uma certa cristalização de distribuição de tarefas entre mulheres e homens, menosprezando as capacidades físicas e intelectuais das primeiras.

Tabela 8: Profissões mais apropriadas a cada um dos sexos

	Nº de Observações	Percentagem
Pedreiro (H)	4	16,7%
Carpinteiro (H)	2	8,3%
Serralheiro (H)	2	8,3%
Mecânico (H)	1	4,2%
Cozinheiro (H)	1	4,2%
Segurança (H)	1	4,2%
Professor (H)	1	4,2%
Médico (H)	1	4,2%
Costureira (M)	1	4,2%
Esteticista (M)	4	16,7%
Empregada doméstica (M)	2	8,3%
Chefe de Cozinha (M)	1	4,2%
Educadoras/Professoras (M)	2	8,3%
Enfermeira (M)	1	4,2%
Total	24	100,0%

Visto que já estudamos as questões/estereótipos de género na sociedade e na família, vamos, de seguida, tentar compreender e percecionar a realidade vivenciada na escola e na sala de aula. Assim, foi nosso propósito inquirir os/as educadores/as acerca da importância de trabalhar as questões de género neste contexto.

A questão enunciada teve como opção de resposta o “sim” e o “não”, sendo que sempre que a resposta foi afirmativa implicou a indicação da idade a partir da qual estas questões devem ser trabalhadas.

Podemos referir que, das 73 respostas dadas, 58 foram afirmativas, ou seja, é relevante trabalhar as questões de género na escola/sala de aula. Por outro lado, 15 respostas foram negativas (não é relevante trabalhar as questões de género na escola/sala de aula), como se pode conferir na Tabela referente ao Anexo XXIII.

Como forma de estudar a relação entre estas duas variáveis apresentamos a Tabela 9. Através dos dados recolhidos podemos concluir que das 58 respostas afirmativas, 27 inquiridos/as são da opinião de que as questões de género devem ser trabalhadas desde que a criança nasce, 21 a partir dos 3 anos, 7 a partir dos 5 anos e 2 à entrada no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Importa salientar que um/a dos/as inquiridos/as referiu que estas questões devem ser abordadas no momento em que o casal pensa ter um filho, bem como durante a gestação.

Tendo por base estes dados, podemos referir que a última ideia apresentada vai ao encontro do que defende Rocha e Souza (2012) quando afirmam que antes mesmo do nascimento, quando os pais são informados do sexo do bebé, são automaticamente associadas “trajetórias de vida” que condicionam a vida futura da criança.

Deste modo, defendemos que estas questões devem ser trabalhadas até mesmo antes da crianças nascer. Desde essa altura, a família desempenha um papel deveras importante, visto que se assume como sendo o primeiro agente de socialização das crianças.

Tabela 9: Cruzamento entre as respostas afirmativas e a idade com que as questões relacionadas com o género devem ser trabalhadas

		A partir de que idade as questões relacionadas com o género devem ser trabalhadas					Total
		Desde que a criança nasce	A partir dos 3 anos	A partir dos 5 anos	À entrada no 1.º Ciclo do EB	Outra	
Acha relevante trabalhar as questões e os estereótipos de género na escola/sala de aula	Sim	27	21	7	2	1	58
Total		27	21	7	2	1	58

Dada a importância de trabalhar e desenvolver competências junto das crianças, como forma de combater a proliferação deste tipo de discriminação, é importante averiguar a opinião dos/as educadores/as inquiridos/as acerca das implicações da referida discriminação no desenvolvimento dos meninos e meninas. Assim, a partir da Tabela 10, podemos constatar que 49 inquiridos/as responderam que realmente os estereótipos têm influência no desenvolvimento das crianças e 22 partilham da opinião que não existe qualquer relação.

Tabela 10: Os estereótipos de género têm influência no desenvolvimento das crianças?

		Frequência	Percentagem
Válido	Sim	49	67,1
	Não	22	30,1
	Total	71	97,3
Ausente	Sistema	2	2,7
Total		73	100,0

Chamados a refletir sobre exemplos concretos das implicações da discriminação, a população inquirida adiantou uma vasta gama de situações. Para uma leitura mais fácil, tornou-se necessário categorizá-los (cf. Anexo XXIV). De entre as diversas categorias podemos destacar: a discriminação (13%); a escolha de brincadeiras (23%), de profissões (7%); a socialização (8%) e a personalidade (8%). Com índice menos significativo (1,03%) temos como exemplo ilustrativo a noção de família, a escolha do vestuário ou a desinibição.

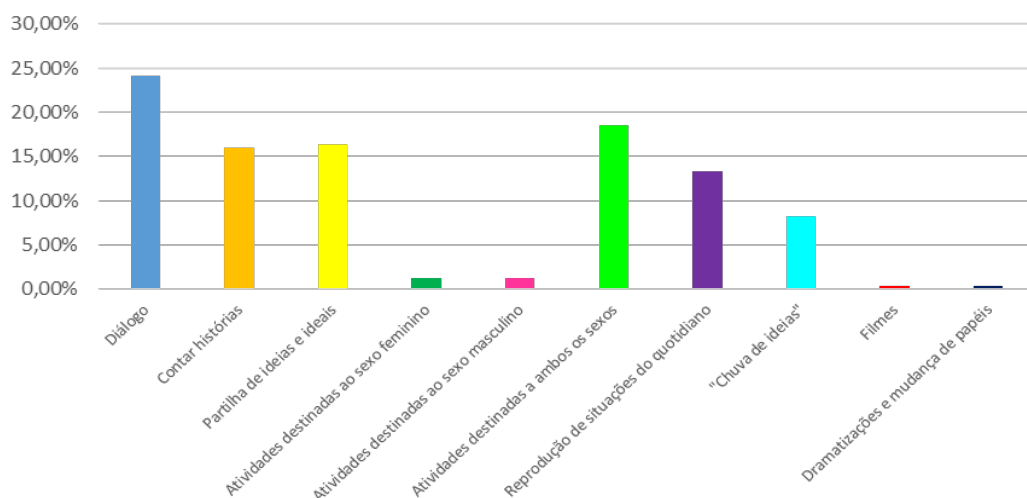
Dado que, na presente investigação, é preponderante analisar as práticas dos/as educadores/as inquiridos/as torna-se necessário conhecer as situações em que os/as mesmos/as se confrontam com estereótipos de género. Assim, a partir da análise do Gráfico 6, podemos constatar que o maior número de observações ocorre na escolha dos espaços, com uma percentagem de 33% e na escolha de materiais, com 28%, seguindo-se a escolha de brinquedos, com 23%, a escolha de jogos, com 10%, e a escolha de livros com apenas 4%. Na opção “outras”, podemos considerar o recreio e a formação do comboio/lugares sentados, com uma ponderação de 1%.

Gráfico 6: Atividades em que acontecem mais frequentemente situações relacionadas com os estereótipos de género.



Perante a constatação que a estereotipia é uma realidade, importa conhecermos as estratégias que os/as profissionais de ensino adotam como forma de as colmatar. O diálogo, as atividades destinadas a ambos os sexos, a partilha de ideias e ideais, bem como o recurso a histórias são as estratégias mais usadas. Também representativas, mas em menor escala, podemos considerar a reprodução de situações do quotidiano e a “chuva de ideias”. As atividades destinadas ao sexo masculino e ao feminino, foram selecionadas por apenas 1,29%, cada uma. A este propósito recordamos que a prática pedagógica que tem por base atividades destinadas ao sexo feminino e ao masculino, de forma independente, não fomenta a paridade entre géneros e, consequentemente, não propicia a coeducação. Nesta perspetiva, torna-se relevante expor que apenas 3 inquiridos/as referiram estas opções. Em contrapartida 18,53% (43 inquiridos/as) mencionaram que uma das estratégias utilizadas são as atividades destinadas a ambos os sexos, sem distinção, o que é bastante satisfatório, de acordo com os estudiosos/as desta área do saber (cf. Gráfico 7).

Gráfico 7: Estratégias utilizados como forma de colmatar as desigualdades/estereótipos de género

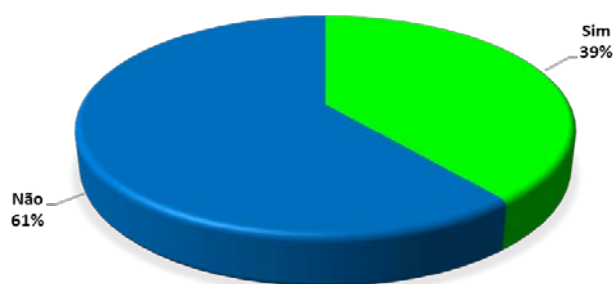


Dado que os educadores e educadoras recorrem a materiais pedagógicos disponibilizados pelo mercado, é importante averiguarmos se os mesmos fazem jus à diferenciação de géneros. Entenda-se por materiais pedagógicos, os livros, jogos didáticos, puzzles, entre outros.

Assim, através do Gráfico 8, podemos constatar que 61% das repostas (42 respostas) foram “não”. Defendem os mesmos que os materiais pedagógicos disponibilizados no mercado não fazem jus à diferenciação de géneros, enquanto 39% (27 inquiridos/as)

acreditam que os materiais pedagógicos disponibilizados no mercado fazem jus à diferenciação de géneros, o que revela que, na opinião da maioria dos/as inquiridos/as, os materiais pedagógicos disponibilizados no mercado não promovem a igualdade entre géneros.

Gráfico 8: Os materiais escolares disponibilizados no mercado fazem jus à diferenciação de género?



Sendo assim, torna-se interessante averiguar como constroem os seus próprios materiais os/as profissionais de ensino, por forma a colmatar esta lacuna.

A partir dos dados recolhidos podemos comprovar que 86,3% dos/as inquiridos/as elaboram materiais pedagógicos para leccionarem as suas aulas, enquanto apenas 13,7% referem que não o fazem (cf. Tabela 11). Atentemos nos critérios que estão na base da construção dos mesmos.

Tabela 11: Costuma elaborar materiais pedagógicos para os seus/suas alunos/as

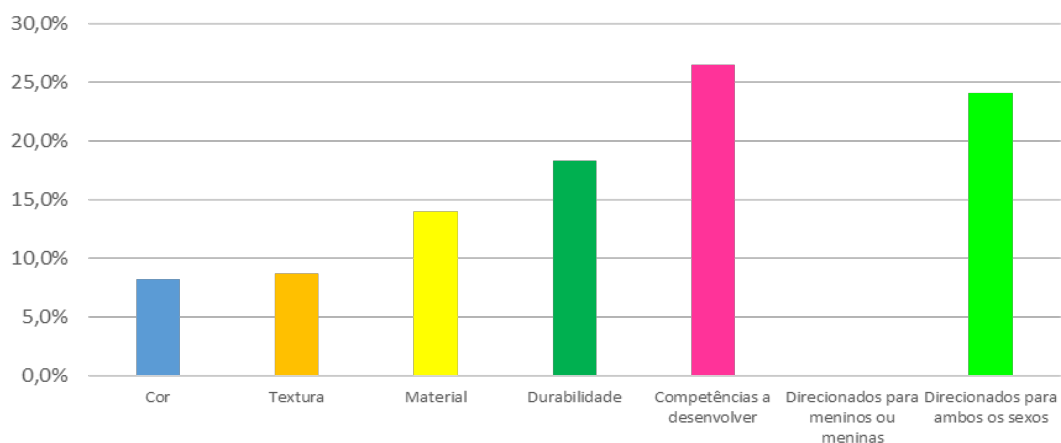
	Sim		Não		Total	
	Nº de Observações	Percentagem	Nº de Observações	Percentagem	Nº de Observações	Percentagem
Elaboração de Materiais pedagógicos	63	86,3%	10	13,7%	73	100,0%

Mostra-nos o Gráfico 9 que o critério que assume maior expressividade, aquando da elaboração de um material pedagógico, são as competências a desenvolver, com uma percentagem de 26,6%, seguindo-se a importância de este ser adequado a ambos os sexos, com 24,2% e a durabilidade, com 18,4%. Também referem o material utilizado, a textura e a cor como critérios, respetivamente 14%, 8,7% e 8,2%.

Torna-se importante enaltecer o facto dos/as inquiridos/as construírem os seus próprios recursos pedagógicos, visto que, deste modo, trabalham no sentido de ir ao encontro das especificidades e exigências das crianças, enriquecendo a sua prática.

Nesta ordem, vamos ao encontro do que Sousa (2003) defende ao referir que os materiais pedagógicos servem de mote à expressão e à criatividade das crianças, devendo os mesmos adequar-se a situações específicas, de modo a proporcionar o desenvolvimento de competências nas áreas e domínios pretendidos.

Gráfico 9: Critérios que estão na base da construção dos materiais pedagógicos



Conhecer as opções de atividades e de espaços escolhidos por meninos e meninas foi outro dos nossos objetivos para este estudo. Através da Tabela 12, podemos constatar que a atividade com que os meninos mais se identificam é a “garagem” (67 respostas) e “jogar à bola” (65 respostas) e as meninas a “casinha” (68 respostas) e “desenhar” (55 respostas). Dado que as brincadeiras na “casinha” e na “garagem” são as que revelam maior número de observações tanto para o género masculino como para o feminino torna-se interessante averiguar a incidência de meninas na garagem e de meninos na casinha, verificando-se que mais meninos gostam de brincar na casinha do que meninas na garagem, o que revela que as suas escolhas se encontram conotadas por estereótipos sexistas. Podemos também referir que as brincadeiras na garagem se resumem à manipulação de carros, tratores ou comboios e na casinha as brincadeiras são mais diversificadas e com mais opções, daí também ser do agrado de alguns elementos do género masculino.

Registe-se que os meninos já vão demonstrando algum interesse por brincar na “casinha”. Na nossa opinião, esta prática deve-se ao facto de as crianças visualizarem o pai a desempenhar tarefas domésticas em casa, tais como a tomar conta dos bebés, o que leva a criança a reproduzir o que lhe é familiar. Quanto ao baixo interesse, por parte das meninas, em brincar na garagem, poderá ter a ver com o facto de não lhes ser tão

familiar ver a mãe a relacionar-se com as dinâmicas circunscritas a este contexto. Importa salientar que estão são apenas ilações baseadas nos resultados obtidos.

Atividades como ler, desenhar, escrever e pintar, segundo os dados recolhidos, são mais do agrado das meninas, à semelhança do que nos diz a literatura internacional.

Tabela 12: Atividades com que meninos e meninas mais se identificam

	Nº de Observações			Percentagem sobre o total de observações		
	Meninos	Meninas	Total	Meninos	Meninas	Total
Ler	15	27	42	2,2%	3,9%	6,1%
Desenhar	27	55	82	3,9%	8,0%	11,9%
Escrever	13	29	42	1,9%	4,2%	6,1%
Pintar	26	51	77	3,8%	7,4%	11,1%
Jogar à bola	65	8	73	9,4%	1,2%	10,6%
Brincar na casinha	28	68	96	4,1%	9,8%	13,9%
Brincar na garagem	67	11	78	9,7%	1,6%	11,3%
Fazer puzzles	45	44	89	6,5%	6,4%	12,9%
Recriar situações	15	34	49	2,2%	4,9%	7,1%
Contar histórias	19	44	63	2,7%	6,4%	9,1%
Total	320	371	691	46,3%	53,7%	100,0%

Dado que os/as inquiridos/as referem que existem atividades com que as crianças se identificam mais, no que concerne ao sexo, torna-se preponderante perceber se estas opções influenciam a sua prática pedagógica.

Assim, e de acordo com a Tabela 13, podemos comprovar que realmente 11,1% da amostra, ou seja, 8 dos/as inquiridos/as referem que estas situações afetam a sua atuação pedagógica. Deste modo, torna-se importante perceber em que medida a sua prática é afetada.

Tabela 13: Os estereótipos e desigualdades de género influenciam a sua prática pedagógica?

	Sim		Não		Total	
	Nº de Observações	Percentagem	Nº de Observações	Percentagem	Nº de Observações	Percentagem
Influência na prática pedagógica	8	11,1%	64	88,9%	72	100,0%

Mediante os dados apresentados no Gráfico 10 podemos constatar que os/as profissionais inquiridos/as, face a situações relacionadas com a temática em estudo, veem-se confrontados/as com a necessidades de adaptar as suas práticas como forma de colmatar aspetos ou situações que podem contribuir para a abolição de uma educação paritária e livre de preconceitos.

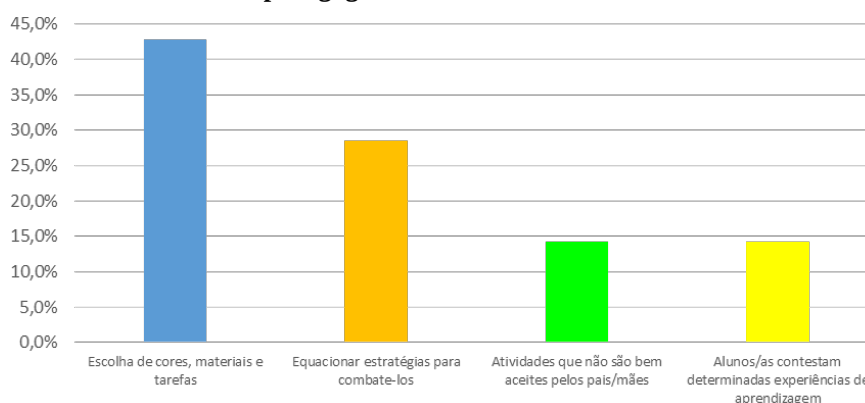
Assim, os/as mesmos/as apresentam como principais influencias a escolha das cores, dos materiais ou tarefas, com uma percentagem de 42,9%. Na nossa opinião, o surgimento deste tipo de situações deve-se ao facto do pensamento das crianças se encontrar tão formatado para a distinção existente entre os géneros que leva a que estas tenham influência no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Face a estas situações, 28,6% dos/as inquiridos/as refere que se torna essencial equacionar estratégias de trabalho que levem à anulação deste tipo de conceções.

Outra vertente, que muitas vezes é descurada, é o papel que a família exerce na educação dos filhos/as. Neste domínio, 14,3% dos/as respondentes afirmam que existem atividades realizadas em sala de aula que não são bem aceites pelos pais/mães. Estas situações condicionam a atuação do/a educador/a, dificultando o exercício das suas funções. Perspetiva-se que haja uma articulação entre a educação ministrada nas escolas e na família, sendo benéfico que sigam o mesmo caminho.

Para além das influências apresentadas anteriormente, ainda podemos acrescentar o facto de as crianças contestarem determinadas experiências de aprendizagem realizadas em ambiente de sala de aula, condicionando a atuação do/a técnico/a.

Mediante os resultados obtidos podemos concluir que cabe aos/às profissionais de educação gerir todas estas situações e ter a capacidade de promover nas crianças a possibilidade de conhecer o outro nas suas diversas vertentes, educando-o/a para “ser diferente e único/a”.

Gráfico 10: Em que medida as desigualdades/estereótipos de género influenciam a prática pedagógica dos/as educadores/as



Recordamos que é tarefa de qualquer profissional de educação promover o indivíduo como um ser exclusivo, imbuído de especificidades próprias que devem ser tidas em conta no seu processo de desenvolvimento. Deste modo, é essencial que o/a educador/a contribua para o desenvolvimento das crianças, dando-lhes oportunidade de experimentar e vivenciar todas as experiências de aprendizagem, constituindo-se como agentes ativos em todo o processo.

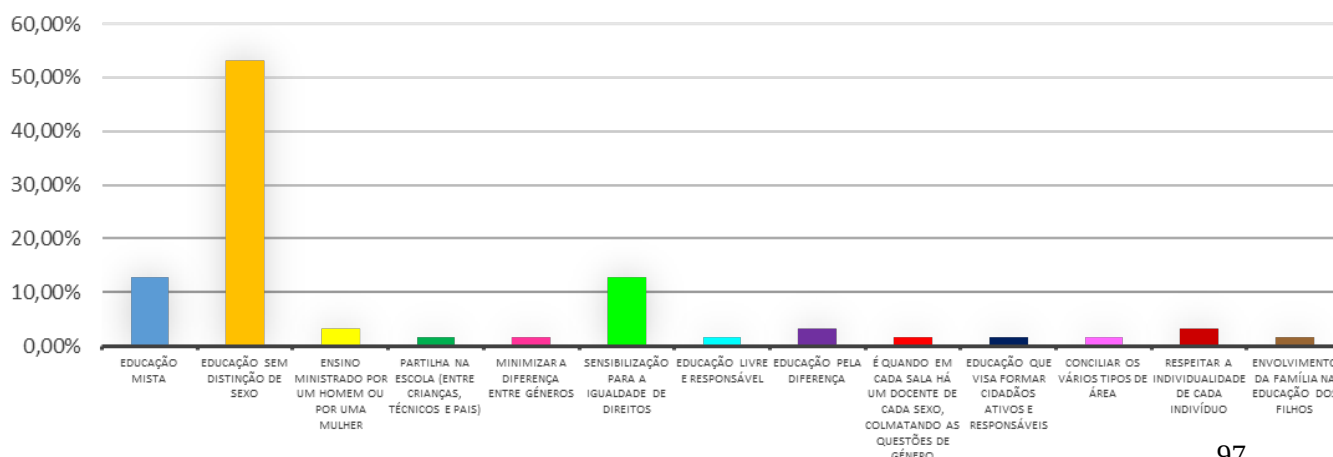
É importante que sejam proporcionadas às meninas e meninos experiências em todas as áreas e domínios. Só desta forma é que conseguiremos formar cidadãos e cidadãs aptos para o desempenho de qualquer função, sem condicionalismos.

Face à importância das práticas escolares, torna-se relevante perceber se os/as agentes de ensino têm consciência do conceito de coeducação. Assim, de acordo com os dados apresentados através do Gráfico 11, podemos constatar que 53,2% dos/as inquiridos/as referem que este conceito se relaciona com uma educação sem distinção de sexos, ou seja, de uma educação que promove a aprendizagem sem diferenciação entre o género feminino e masculino.

É satisfatório visualizar que mais de metade da amostra inquirida tem a noção do que significa este conceito e das repercussões que o mesmo tem no percurso pessoal e académico das crianças com que trabalha. Por outro lado, 12,9% defende que a coeducação é uma educação mista e 12,9% que é uma educação que visa a sensibilização para a igualdade de direitos, entre outras respostas que não mantêm relação com este conceito.

Podemos concluir que ainda há educadores/as que não têm consciência do que realmente está na base de um ensino coeducativo, o que poderá ter repercussões na prática pedagógica que exercem.

Gráfico 11: Noção de coeducação



Após averiguarmos as concepções dos/as inquiridos/as, face ao conceito de coeducação, iremos apresentar os resultados relativamente ao exercício ou não da mesma nas suas práticas educativas. Com base na Tabela 14, podemos constatar que 98,4% dos/as inquiridos/as refere que adota uma prática coeducativa e apenas 1,6% refere que não. Este é um panorama animador e encontra-se revestido de alguma mudança nas concepções dos/as profissionais de educação. Há, no entanto, que adotar uma postura crítica e reflexiva face a estes resultados.

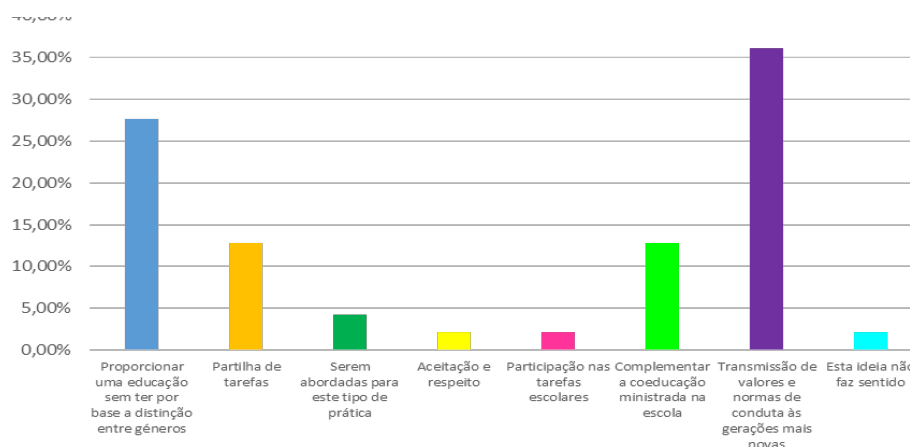
Tabela 14: A prática educativa dos/as educadores/as tem por base a coeducação?

	Sim		Não		Total	
	Nº de Observações	Percentagem	Nº de Observações	Percentagem	Nº de Observações	Percentagem
Baseado na coeducação	60	98,4%	1	1,6%	61	100,0%

Em virtude de 98,4% dos/as inquiridos/as terem respondido afirmativamente à questão anterior, atentemos, de seguida, nas atividades que desenvolvem como forma de promover ideais coeducativos.

Tendo por base o Gráfico 12, podemos constatar que as atividades, às quais os educadores/as mais recorrem, são as do domínio das expressões (23,1%), mais propriamente a dramática, a plástica e a musical, seguindo-se as brincadeiras em todas as áreas (10,2%), o diálogo (10,2%), a literatura (9,3%), bem como a exclusividade de momentos na casinha (8,3%) e na garagem (6,3%), por ambos os géneros. Atividades como os jogos/puzzles, a distribuição igualitária de tarefas ou as atividades de culinária também são contempladas, mas em menor percentagem, como podemos visualizar no mesmo gráfico.

Gráfico 12: Atividades promotoras da coeducação

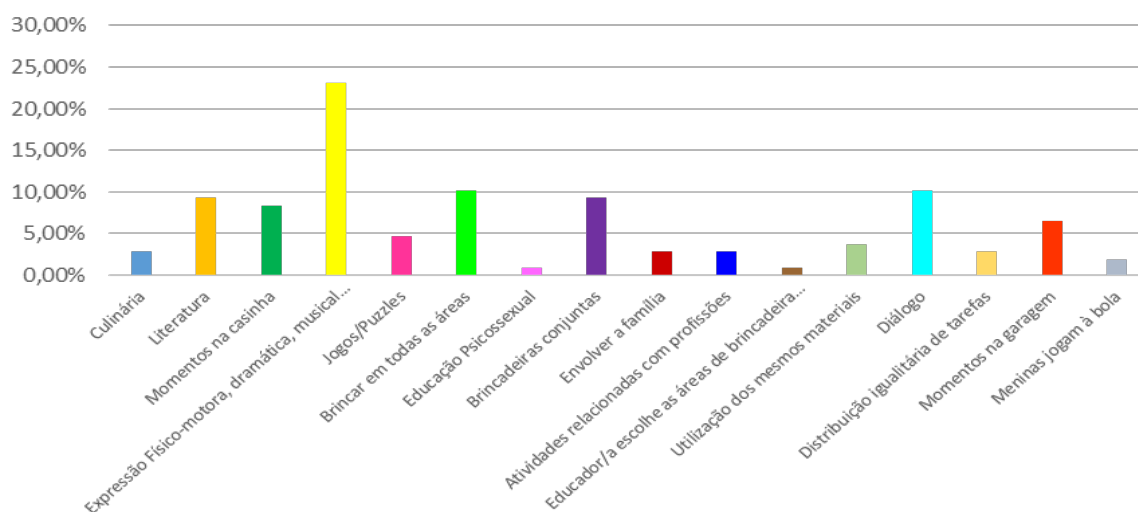


Uma vez que a temática dos estereótipos e das questões de género, ainda está muito arreigada no seio das famílias, é nossa intenção averiguar as opiniões dos/as inquiridos/as face ao papel que deve ser atribuído às mesmas no âmbito das práticas coeducativas. Revelam os dados apresentados no Gráfico 13, que, na opinião dos/as inquiridos/as, é à família que compete a transmissão de valores e de normas de conduta às novas gerações, bem como proporcionar às crianças uma educação sem ter por base a distinção entre géneros. Cabe, portanto, à família desenvolver atitudes de aceitação, respeito e partilha de tarefas.

Através dos dados recolhidos, podemos constatar que os mesmos vão ao encontro da perspetiva de Marques (1998), quando defende que a família tem um papel importante no que concerne à educação das crianças.

Assim, podemos concluir que, segundo a opinião dos/as inquiridos/as (cf. Gráfico 13), as famílias devem incrementar a coeducação, a par das práticas desenvolvidas pela instituição escolar, através da transmissão de valores e normas de conduta, sendo também relevante que a mesma tenha um papel ativo nas tarefas escolares dos seus/suas filhos/as.

Gráfico 13: Papel atribuído às famílias a nível das práticas coeducativas



3.7. Limitações do estudo

No decorrer do presente trabalho pudemos constatar que os dados e as conclusões obtidas não podem ser generalizadas, visto que a amostra inquirida não é representativa da vasta classe docente. Em questões chave, foi notória a falta de preenchimento por parte dos agentes de ensino. Em busca de uma explicação para este facto, equaciona-se a possibilidade de as questões por nós colocadas terem suscitado alguma confusão junto dos inquiridos porque não estavam bem formuladas ou porque os inquiridos/as não estavam familiarizados com o tema em questão.

Também pudemos constatar que, devido ao carácter atual da temática desenvolvida no decorrer do trabalho, ainda existe carência de literatura de referência na área, o que dificultou a diversificação das fontes de informação.

A falta de tempo útil para levarmos a bom termo um estudo aprofundado sobre qualquer tópico que se prenda com práticas escolares, foi bastante penalizador e de difícil gestão. Urge lembrar que só no pretérito mês de Fevereiro é que acabamos o nosso estágio no 1º ciclo. Ora realizar uma investigação e a respetiva redação do relatório em escassos dois meses, foi uma tarefa com contornos épicos.

Encontrar os/as educadores/as com disponibilidade para responder aos questionários não se revelou tarefa fácil. Não fora a ajuda de terceiros e o nosso empenho pessoal, este projeto de investigação ficaria comprometido nas linhas básicas de atuação.

Recordando as dificuldades sentidas em integrar as questões de género nas temáticas e conteúdos que nos foram atribuídos pelas docentes cooperantes, aqui registamos que só mesmo elevadas doses de criatividade e flexibilidade nos permitiram estabelecer associações que, no computo geral, se vieram a revelar bastante promissoras.

Como nota final, destacamos o pesar que tivemos em não alargar o estudo ao 1º ciclo de ensino. Ficamo-nos pelo pré-escolar pelos motivos aludidos anteriormente, o que nos impossibilitou de estabelecer o paralelismo entre o que se passa na educação pré-escolar e no nível de ensino que lhe sucede.

Apesar de todas estas limitações, acreditamos que o estudo realizado valeu a pena e constitui uma peça fulcral neste relatório, em complementaridade às descrições das práticas realizadas junto das crianças do pré-escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização do presente trabalho, que corresponde ao culminar do nosso percurso académico, podemos referir que o mesmo corresponde a uma peça relevante no nosso processo de aprendizagem e de preparação para o ingresso no mercado de trabalho.

Foi gratificante e enriquecedor rever todo o processo de estágio e proceder à seleção criteriosa das atividades que melhor retratavam a temática de aprofundamento que nos propusemos estudar. Registe-se que nem tudo o que foi feito, no âmbito das PESI e II, está contemplado neste documento. Acreditamos, contudo, que as atividades aqui apresentadas são ilustrativas do nosso esforço, empenho e profissionalismo, sem descurar o papel relevante desempenhado por todos os intervenientes neste processo que, de uma forma ou de outra, também contribuíram para o sucesso das minhas práticas.

Neste momento final da nossa importante etapa de formação, podemos afirmar que os nossos objetivos foram atingidos, visto que, através da temática trabalhada, tivemos a oportunidade de nos envolver e vivenciar experiências dentro e fora da sala de aula, que muito nos enriqueceram.

Registamos com alguma preocupação o facto de as questões de género, como temática de estudo nas salas de aula, ainda estarem arredadas dos processos pedagógico-didáticos, sendo necessário um maior investimento, por parte dos/as educadores e professores nesta área, imprescindível ao perfeito desenvolvimento do indivíduo e à sua vivência em sociedade. Também partilhamos da opinião que esta área deveria ser contemplada a nível curricular, permitindo aos/às profissionais docentes integrá-la e interrelacioná-la com os outros domínios e áreas do saber, promovendo a inter, trans, multi e pluridisciplinaridade.

Como vivemos numa sociedade em mudança constante e a diversos níveis, mas essencialmente a nível da família, dos seus tipos, das conceções e dos preconceitos e desigualdades que daí advêm, é preponderante trabalhar estas questões junto das crianças e suas famílias. Juntamente com diversos autores, partilhamos da opinião que as abordagens a este tipo de questões devem ocorrer o mais cedo possível, para que as crianças se familiarizem com a diferença e com os benefícios que daí advêm. Se os meninos e meninas tiverem consciência da sua própria existência e do seu próprio “eu”

serão, certamente, mais tolerantes, mais respeitadores, autónomos e relacionar-se-ão com os outros/as de forma muito mais espontânea e livre de preconceitos.

Por tudo o que foi referido e estudado, em sede dos estágios e deste relatório, é essencial que a prática docente se adeque e aproxime das vivências das crianças, bem como do meio em que estas se inserem, de forma a dar-se uma fusão perfeita e harmoniosa entre a escola e as famílias, tornando a educação como algo conjunto, como um trabalho articulado entre os vários agentes implicados (educadores/as, professores/as, encarregados/as de educação, familiares).

Nestas dinâmicas ativas e pró-ativas, é imprescindível ter em linha de conta o desenvolvimento global das populações estudantis, bem como a construção dos seus saberes e preparação para a vida futura. Só assim as crianças de hoje se tornarão cidadãos e cidadãs de plenos direitos nos anos vindouros

A realização do presente documento incitou-nos a refletir e a balancear o trabalho que realizámos, levando-nos também a equacionar estratégias e métodos de trabalho, num exercício de consciencialização dos desafios que nos serão colocados nas nossas práticas profissionais em múltiplos contextos pedagógico-didáticos.

A realização deste Relatório de Estágio ofereceu-nos uma oportunidade única de aprofundar os conhecimentos transmitidos na disciplina de Dinâmicas de Género na Escola e na Sociedade, levando-nos a acreditar que as aprendizagens feitas terão repercussões efetivas na nossa vida pessoal e no desenvolvimento das crianças, tornando-as em indivíduos mais condescendentes e tolerantes.

Registo com agrado que, com o decorrer dos trabalhos que realizámos junto das crianças, nos foi possível atestar que os conceitos e os preconceitos inerentes ao pensamento das crianças foram sendo alvo de alterações e a aceitação da diferença foi-se revelando. Percebemos igualmente que as crianças tomaram como certo que a diferença é enriquecedora e desejável na interação entre todos os seres humanos. Podemos também salientar que não é fácil alterar conceções, pensamentos ou modos de vida, arreigados e perpetuados no seio das famílias e da sociedade. Esta constatação empresta ao nosso trabalho o mérito de acreditarmos que, com o esforço de todos os atores educativos, é possível mudar mentalidades.

Em suma, e fazendo o balanço geral de todo o percurso da ação pedagógica, bem como do investimento e redação do presente trabalho, podemos mencionar que este foi positivo, havendo lugar a inúmeras aprendizagens pessoais e profissionais.

Tal como aconteceu no final de cada estágio, julgámos ter deixado sementes de flores em cada uma das crianças que por nós passaram. Conscientes de que algumas dessas sementes podem não desabrochar, move-nos a convicção que outras darão, certamente, os seus frutos...

BIBLIOGRAFIA

- Afonso, R. M- E. (2009). *A Profissionalidade do professor supervisor do Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I. (2000). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação? Cadernos de Formação de Professores*. Aveiro: INAFOP.
- Alarcão, I. (2001). *Compreendendo e Construindo a Profissão de Professor – Da história da profissão professor ao histórico profissional de cada professor*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alava, S. (2003). *Uma abordagem pedagógica e mediática do ciberespaço*. Revista Pátio, R S, n.º 26.
- Almeida, J. S. (2005). *Co-educação ou classes mistas? Indícios para a historiografia escolar*. Brasília. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/59/61>, consultado a 29 de dezembro de 2014.
- Antão, J. (2001). *Comunicação na sala de aula*. Porto: Edições Asa.
- Araújo, S. (2004). *Contributos para uma educação para a cidadania: professores e alunos em contexto intercultural*. (Teses: 17). Biblioteca Nacional de Portugal.
- Arfwedson, G. (s/d). *Dentro e Fora da Aula*. Porto: Brasília Editora
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bhering, B. & Siraj-Blatchford, I. (1999). *Cadernos de pesquisa*. Brasil: SciELO. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n106/n106a09.pdf>. Acedido a 28 de novembro de 2014.
- Blatchford, I. (2004). *Manual de Desenvolvimento Curricular Para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editora.
- Boavida, J. (1996). *Filosofia e processos educativos*. In Revista Portuguesa de Pedagogia. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

- Bujes, M. I. (2001). *Infância e Maquinarias*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Faculdade de Pós-Graduação em Educação.
- Cardona, M. J., Vieira, C., Uva, M., Tavares, T. C. (s.d.). *Género e Currículo na Educação de Infância*. Disponível em: http://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2014/01/pre_cap1_2.pdf, acedido em 27 de março de 2014.
- Casemiro, R. & Mello, M. (2013). *A maquete como recurso didático para o ensino-aprendizagem de conceitos geográficos*. (UNESP) Brasil. Disponível em: http://www.egal2013.pe/wp-content/uploads/2013/07/Tra_Rodrigo-Rosa-Casemiro-M%C3%A1rcia-Cristina-de-Oliveira-Mello.pdf. Acedido a 20 de março de 2014.
- Castanho, M. (2003). *A Problemática das Profissões à Luz dos Materiais Escolares*. In *Livro de Actas do Encontro Igualdade de Oportunidades no Trabalho e no Emprego*. Ponta Delgada: Instituto de Ação Social.
- Castanho, M. (2009). *A problemática do Género no Sistema de Ensino Português*. In *Livro de Actas do IV Encontro Açoriano da Lusofonia*. Lagoa: Câmara Municipal de Lagoa.
- Constituição da República Portuguesa (2005).
- Correio da Manhã. (2015). *Alemanha: quota de 30% para mulheres Medida para conselhos de administração*. Disponível em: http://www.cmjornal.xl.pt/mundo/detalhe/alemanha_quota_de_30_para_mulheres.html. Consultado a 8 de março de 2015.
- Cotrim, G. e Parisi, M., (1982). *História e Filosofia da Educação*. São Paulo: Edições Saraiva.
- Cunha, N. (2001). *Um mergulho no brincar*. São Paulo. Editora Vetor.
- Damas, E., Oliveira, V., Nunes, R., e Silva, L. (2010). *Alicerces da Matemática: Guia Prático para Professores e Educadores*. Porto: Areal Editores.
- Delamont, S. (1985). *Os Papéis Sexuais e a Escola*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Delors, J. (1996). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Delors, J. (2001). *Educação: Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. 6ª Edição. São

- Paulo: Editora Cortez. Disponível em: <http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/artigos/os-pilares-da-educacao.php>,
acedido a 18 de abril de 2014.
- Delors, J. et al. (1999). *Educação um Tesouro a Descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Lisboa: Edições Asa/Unesco.
- Drouet, R. (1997). *Fundamentos da Educação Pré-Escolar*, 3ª Edição. São Paulo: Editora Ática.
- Estrela, A. (2011). *A Importância do Meio Ambiente na Educação*. Disponível em: <http://www.educare.pt/testemunhos/artigo/ver/?id=12674&langid=1>. Acedido a 20 de março de 2014.
- Expresso (2015). *Portuguesas em cargos de chefia continuam abaixo da média da EU*. Disponível em: <http://expresso.sapo.pt/portuguesas-em-cargos-de-chefia-continuem-abaixo-da-media-da-ue=f501791>. Consultado a 10 de março de 2015.
- Fernandes, A. (2002). *O Olhar dos alunos e professores sobre a História e o seu Ensino*. Dissertação de Mestrado em Educação, especialidade de Ensino da História. Braga: U.M. Instituto de Educação e Psicologia.
- Fernandes, A. (2002). *O Olhar dos alunos e professores sobre a História e o seu Ensino*. Dissertação de Mestrado em Educação, especialidade de Ensino da História. Braga: U.M. Instituto de Educação e Psicologia.
- Fernandes, D. (1985). *Avaliação das necessidades de formação em Matemática dos professores do Ensino Primário*. In Atas do Profmat, 1, 167-194.
- Fernandes, D. (1991). *Notas sobre os Paradigmas da Investigação em Educação*. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi2/fernandes.pdf>,
acedido em 27 de março de 2014.
- Fernandes, J. V. (1987). *A Escola e a Desigualdade Sexual*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Ferreira, A. M. (2002). *Desigualdades de Género no Actual Sistema Educativo Português*. Coimbra: Quarteto
- Ferreira, V., Tavares, T. (1999). In *Coeducação: Do Princípio ao Desenvolvimento de uma Prática: Atas do Seminário Internacional*. Lisboa: Comissão Para a Igualdade e Para os Direitos das Mulheres.

- Ferro, M. (2015). Programa “Olhar o Mundo”. Disponível em: <http://www.rtp.pt/play/p1723/e187905/olhar-o-mundo>. Consultado a: 1 de abril de 2015.
- Fialho, N. N. *Os jogos pedagógicos como ferramentas de ensino*. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/293_114.pdf Acedido em 20 de março de 2014.
- Figueiredo, J. (2003). *Informática na Educação: Novos Paradigmas*- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
- Fonseca, M. J. (s.d.). Ciências da Educação e Filosofia da Educação. Disponível em: http://www.ipv.pt/millennium/pce6_mjf.htm. Consultado a: 21 de janeiro de 2015.
- Formosinho, J. (1996). *A Contextualização do Modelo Curricular High – Scope no âmbito do Projecto*. In Júlia Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Fosnot, C. T. (1996). *Construtivismo e Educação – Teoria, Perspectivas e Prática*. Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
- Freitas, L. & Freitas, C. (2002). *Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Edições Asa.
- Freitas, M. A. (2012). “*Refletir sobre 40 anos de coeducação*”, Diário de Notícias, 2 de maio de 2012. Disponível em: http://www.dn.pt/inicio/portugal/interior.aspx?content_id=2451162&page=-1, consultado a 12 de janeiro de 2015.
- Goleman, D; Kaufman, Pl e Ray, M. (2001). *O espírito criativo*. São Paulo: Cultrix, 2001. Website: <http://comoseaprende.bligoo.com.br/a-importancia-do-ato-de-cantar-para-o-desenvolvimento-integral-da-crianca#.Uxn37bEfZy0>, acedido em 7 de março de 2014.
- Jonhson, D.W.; Jonhson, R.T. e Holubec, E. J. (1999 a) *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Argentina: Paidós. In Ribeiro, C. (2006) Dissertação de Mestrado em Biologia e Geologia para o ensino, *Aprendizagem Cooperativa na sala de aula: uma estratégia para a aquisição de algumas competências cognitivas e altitudinais definidas pelo Ministério da Educação*. Vila Real: Universidade De Trás-os-Montes e Alto. Disponível em: http://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/35/1/msc_cmcribeiro.pdf, acedido a 16 de abril de 2014.

- Karling, A. (1991). *A didática necessária*. São Paulo: Editora Ibrasa.
- Leenhardt, P. (1997). *A Criança e a Expressão Dramática*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Leite, C.; Gomes, L.; Fernandes, P. (2001). *Projectos Curriculares de Escola e de Turma. Conceber, Gerir e Avaliar*. Porto: Porto ASA.
- Lopes, J. (2008). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Areal Editores
- Margarido, S. T. (1999). *O Discurso de Género nos Manuais Escolares do 1º Ciclo: dos estereótipos à desigualdade*. S. Miguel: Instituto de Ação Social.
- Marques, I. I. (2002). *A Coeducação no Ensino Secundário*. Porto: Universidade do Porto – Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física.
- Marques, R. (1983). *Mudar a Escola. Novas Práticas de Ensino*. Lisboa: Livros Horizonte
- Marques, R. (1986). *Ensinar a ler, aprender a ler*. Porto: Texto Editores.
- Marques, R. (1988). *A Escola e os Pais – Como colaborar?* Lisboa: Texto Editora.
- Marques, R., Palma, A. (1990). *Escola Não Sexista: Utopia ou realidade?*
- Martelo, M. A. (s.d.). *A Escola e a Construção da Identidade das Raparigas: O Exemplo dos Manuais Escolares*. Lisboa: Comissão Para a Igualdade e Para os Direitos das Mulheres.
- Martelo, M. A. (s.d.). *A Escola e a Construção da Identidade das Raparigas: O Exemplo dos Manuais Escolares*. Lisboa: Comissão Para a Igualdade e Para os Direitos das Mulheres.
- Matos, J. M., Serrazina, L. (1996). *Didáctica da Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica – Ministério da Educação.
- Moran, J.M. (2003). *Gestão Inovadora com Tecnologias*. In: *Gestão Educacional e Tecnologia*. Vieira, A.T. Almeida, M.E.B.B.; Alonso, M. (org.). São Paulo: Avercamp.
- Morgado, J. & Paraskeva, J. (2001). *Currículo: factos e significações*. Lisboa: ASA Editores.
- Niza, S. (1996). *O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa*. In Júlia Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.

- Nota de Apresentação das Metas Curriculares para o Ensino Básico. Disponível em: <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/ensino-basico/apresentacao/>. Consultado a 10 de janeiro de 2015.
- Nóvoa, A. (1992). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Observador (2015). *Alemanha aprova quota de 30% para mulheres nos conselhos de administração*. Disponível em: <http://observador.pt/2015/03/07/alemanha-aprova-quota-de-30-para-mulheres-nos-conselhos-de-administracao/>. Consultado a 8 de março de 2015.
- Oliveira, L. (1997). *Estudo metodológico e cognitivo do mapa*. Tese. Rio Claro: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.
- ONU (2015). *Em comissão da ONU sobre as mulheres, governo brasileiro pede foco no futuro*. Disponível em: <http://nacoesunidas.org/em-comissao-da-onu-sobre-as-mulheres-governo-brasileiro-pede-foco-no-futuro/>. Consultado a 24 de março de 2015.
- ONU (UN Women Solidarity Movement for Gender Equality) (2014). *He for She Action Kit*. Disponível em: http://az668017.vo.msecnd.net/sitestorage/dist/content/uploads/2014/08/HeForShe_ActionKit_English.pdf- Consultado a 24 de março de 2015.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- REDE (2013). *Kit Pedagógico sobre Género e Juventude - Educação não formal para o mainstreaming de género na área da juventude*. Disponível em: http://tk.redejovensigualdade.org.pt/kitpedagogico_rede.pdf. Consultado a 15 de fevereiro de 2015.
- Relatório Mundial da UNESCO. *Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural*. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755por.pdf>. Acedido a 12 de maio de 2014.
- Rico, A. (2010). *Perfil do Professor. A (in)sustentável diferença de Ser Professor, Hoje*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação.

- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: DEB, Ministério da Educação.
- Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo – perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2000) *Formar professores: Os desafios da profissionalidade e o currículo*. CIFOP. Universidade de Aveiro.
- Romanelli, G. G. B. (s/d). *Planejamento de aulas de Estágio*. Disponível em: http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/293002/mod_resource/content/0/Romanelli%20in%20Mateiro%20e%20Sousa.pdf. Consultado a 2 de março de 2015.
- Rosa, P. (2000). *O uso dos Recursos Audiovisuais e o Ensino de Ciências*. Cad. Cat. Ens. Fís., v. 17, n. 1: p. 33-49.
- Rosário, P. S. L. (2002). *(Des)venturas do TESTAS. Estórias sobre o Estudar, Histórias para Estudar. Narrativas auto-regulatórias na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Rosário, P. S. L. (2002). *(Des)venturas do TESTAS. Estórias sobre o Estudar, Histórias para Estudar. Narrativas auto-regulatórias na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Sá, J. (1994). *Renovar as Práticas no 1º Ciclo Pela Via das Ciências da Natureza*. Porto: Porto Editora.
- Salvador, A. (1999). *Conhecer a criança através do desenho*. Porto: Porto Editora.
- Santos, F. (2012). *Igualdade de Género em Portugal 2011*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Serpa, S. S. (2011). *Os Papéis de Género no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Promover a igualdade de oportunidades*. Angra do Heroísmo: Universidade dos Açores.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Silva, M. (1999). *A Igualdade de Género – Caminhos e Atalhos para uma Sociedade Inclusiva*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e a Família.
- Soares, C. C. (2012). *Género, Afectos e Poderes. Representações sociais em crianças do ensino básico*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbembkian, Fundação para a Ciência e Tecnologia.

- Sostisso, D. F. (2009). *Interfaces entre gênero, Infância e Escola: dialogando com crianças*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Faculdade de Educação. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/22515/000738767.pdf?sequence=1>
- Sousa, A. (2003). *Educação Pela Arte e Artes na Educação – 3.º Volume Música e Artes Plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Souza, L. M., Rocha, S. A. (2012). *Coleção Gênero e Diversidade: Formação de educadores, gênero e diversidade*. Cuiabá: Ministério da Educação – Universidade Federal de Mato Grosso.
- UNESCO (2013). *UNESCO coordena campanha pela igualdade de gênero e pela cultura na Agenda de Desenvolvimento Pós-2015*. Disponível em: http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/single-view/news/unesco_leads_drive_for_gender_equality_and_culture_in_the_post_2015_development_agenda/#.VRkvH_msVlw. Consultado a: 20 de março de 2014.
- Vale, I. (1999). *Materiais manipuláveis na sala de aula: Que se diz, o que se faz*. In Atas ProfMAAt 99. Lisboa: APM.
- Viera, R. & Viera, C. (2005). *Estratégias de Ensino/Aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.

Legislação consultada:

Diário da República, 1ª Série, nº43 de 22 de Fevereiro de 2007

Despacho 9590/99 de 14 de Maio

Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro

Despacho n.º 5306/2012, de 18 de Abril

Despacho n.º 5220/97 de 10 de Julho

Decreto Legislativo Regional n.º 15/2011/A de 4 de Agosto

Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro

Decreto-Lei n.º 240 de 30 de agosto de 2001

Decreto-Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro

ANEXOS

Anexo I: Instrumentos de Registo/Recolha de dados (PES I e PES II)

- **Grelhas de Observação e registo (PES I)**

Rotina		
Acolhimento	Horário de Refeições	Atividades Realizadas

Organização da Sala			
	Sim	Não	Observações
1. Cantinhos			
1.1. N.º máximo de aluno por cantinhos?			
1.2. São rotativos?			
1.3. Há liberdade de mudança?			
2. Tapete			
2.1. Estão designados a cada um?			
3. Material didático			
3.1 Existe exposição de material em placares?			
3.2 Os materiais/recursos estão à disposição das crianças?			
4. Regras			
4.1. Estão expostas na sala de			

aula?			
4.2. Respeitam as regras da sala de aula?			

Alunos			
	Sim	Não	Observações
Existe alunos com NEE?			
Existem pessoas com dificuldades de aprendizagem?			
Os alunos têm uma boa relação com os colegas?			
Os alunos têm uma boa relação com a professora e as auxiliares?			
Assiduidade / pontualidade			

Métodos e Estratégias utilizados pela educadora			
	Sim	Não	Observações
Diversifica os métodos de ensino			
Apropria os métodos de ensino aos alunos			

- **Grelha de observação e registo (PES II)**

Turma e suas dinâmicas de funcionamento	
Por quantos alunos é composta a turma?	
Qual o horário escolar da turma?	
Quais as idades dos alunos?	
A turma é constituída por alun@s com Necessidades Educativas Especiais? A que nível?	
Quais as dinâmicas da turma?	
@s alun@s frequentam atividades extracurriculares/apoio escolar? Quais?	
Os alun@s são assidu@s e pontuais?	
Existe alguma criança que necessite de cuidado especial a nível de alimentação e de medicação?	
Como é a turma em termos de comportamento?	
As crianças costumam ter comportamentos agressivos?	
Há líderes evidentes?	

As crianças trazem almoço/lanche ou almoçam/lancham na escola?	
Quem faz o acolhimento e entrega das crianças?	
Como é que se processa a entrada e saída da sala de aula?	
Os alun@s são assidu@s têm uma boa relação com @s assistentes operacionais?	

Dinâmica de trabalho da professora cooperante	
Qual o método de trabalho mais utilizado (individual, pequeno/grande grupo)?	
Quais as estratégias utilizadas para controle da turma?	
Dispõe de horário para atendimento aos pais?	
As planificações são realizadas individualmente ou em parceria?	
Existe professor de Educação Física?	
Quais são as festividades fixas da escola?	
A escola possui protocolos com outras entidades?	
Que tipo de avaliação é efetuada	

Dinâmica familiar d@s alun@s	
Como é que os alunos se descolam para a escola?	
Quais os responsáveis por trazer e vir buscar as crianças à escola?	
Qual o nível socioeconómico das famílias? Existem pais desempregados?	
Grau de participação dos pais na escola?	

Sala de aula	
Como está organizada?	
Como estão dispostas as mesas?	
Existem estantes?	
Existem placares? Os trabalhos estão fixados nos placares?	
A sala é clara ou necessita de luz artificial?	
A sala é arejada?	
Quantos quadros existe?	
Existe retroprojektor? É necessário requisitá-lo ou está permanentemente na sala?	
Existe material didático? Está ao alcance d@s alun@s?	
Qual o material didático existente na sala de aula?	

Anexo II: Calendarização PES I e PES II

• Calendarização PES I

	Datas	Temáticas	Objetivos
1ª Intervenção	10 e 11 de Março	Meios de Transporte	- Diferentes meios de transporte - Utilidade dos transportes
2ª Intervenção	24 e 25 de Março	Animais (domésticos/quinta)	- Nome dos Animais; - Caraterísticas; - Habitat; - Alimentação; - Revestimento.
3ª Intervenção	22 e 23 de Abril	Primavera	- Caraterísticas; -Vocabulário relacionado com o tema.
4ª Intervenção	5 a 9 de Maio (Semana Intensiva)	Profissões	- Caraterísticas; - Vestuário; - Utensílios.
5ª Intervenção	19 e 20 de Maio	Senhor Santo Cristo	- Símbolos

- Calendarização PES II

	Data das intervenções	Conteúdos	Estratégias
1.ª Intervenção	6 a 8 de outubro	Matemática: Conhecer os numerais ordinais, adicionar números naturais. Português: Tipos de texto, divisão silábica, sílaba tónica/átona, planificação de textos. Estudo do Meio: Deslocação das pessoas	Trabalho de grupo Jogo lúdico Cartaz interativo Visitas de estudo Convidados Debates Chuva de ideias Power Point Dramatização Fichas de trabalho Consolidação de conceitos
2.ª Intervenção	20 a 24 de outubro (Semana Intensiva)	Matemática: Multiplicar números naturais. Português: Tipos de texto, enriquecimento de vocabulário, nomes comuns, próprios e coletivos, planificação de textos. Estudo do Meio: Naturalidade, nacionalidade, símbolos locais (bandeiras e brasões) e símbolos regionais (bandeiras e brasões).	
3.ª Intervenção	3 a 5 de novembro	Matemática: Adicionar e subtrair números naturais. Português: Tipos de texto, tipos de frase, sinais de pontuação. Estudo do Meio: Meios de comunicação.	
4.ª Intervenção	17 a 19 de novembro	Matemática: Reconhecer e representar formas geométricas. Português: Tipos de texto, enriquecimento de vocabulário, família de palavras, campo lexical. Estudo do Meio: O comércio local.	
5.ª Intervenção	1 a 3 de dezembro	Matemática: Consolidação/avaliação de conhecimentos. Português: Consolidação/avaliação de conhecimentos. Estudo do Meio: Consolidação/avaliação de conhecimentos.	

Anexo III: Descrição pormenorizadas das áreas existentes na sala de aula (PES I)

Cada área/cantinho possui um número máximo de elementos, o qual foi estabelecido entre as crianças e a educadora. Assim, para termos uma melhor visão acerca destes números apresentamos a seguinte tabela:

Área/cantinho	Nº máximo de elementos
Biblioteca	2
Casinha	3
Mercearia	1
Jogos de Mesa	3
Jogos de Tapete	3
Garagem	2
Carpintaria	1
Expressão Plástica	5

Cada uma das áreas apresentadas possui as suas especificidades e as suas finalidades. Assim, a área da “manta” funciona como espaço onde se fazem as “reuniões” de grupo e o acolhimento, de forma mais pormenorizada, é na “manta” que a educadora procede ao acolhimento matinal, à planificação do dia de trabalho, à avaliação das tarefas realizadas, aos diálogos, conversas e reflexões acerca das atividades. Este é um espaço privilegiado, pois dada a disposição a que as crianças estão é facilitado o incentivo à participação, ao desenvolvimento da linguagem, bem como aos momentos de canto, de contar histórias ou de realização de jogos.

Na área da biblioteca fomenta-se a concentração, o gosto pela leitura, a busca pela criatividade, imaginação, comunicação, socialização, o aumento do vocabulário, desenvolvimento da linguagem, entre diversas outras coisas.

A área da casinha das bonecas e da mercearia é o lugar onde as crianças podem imitar papéis sociais, socializar, desenvolver a linguagem a partir da interação com as outras crianças, desenvolver a motricidade, autonomia e independência.

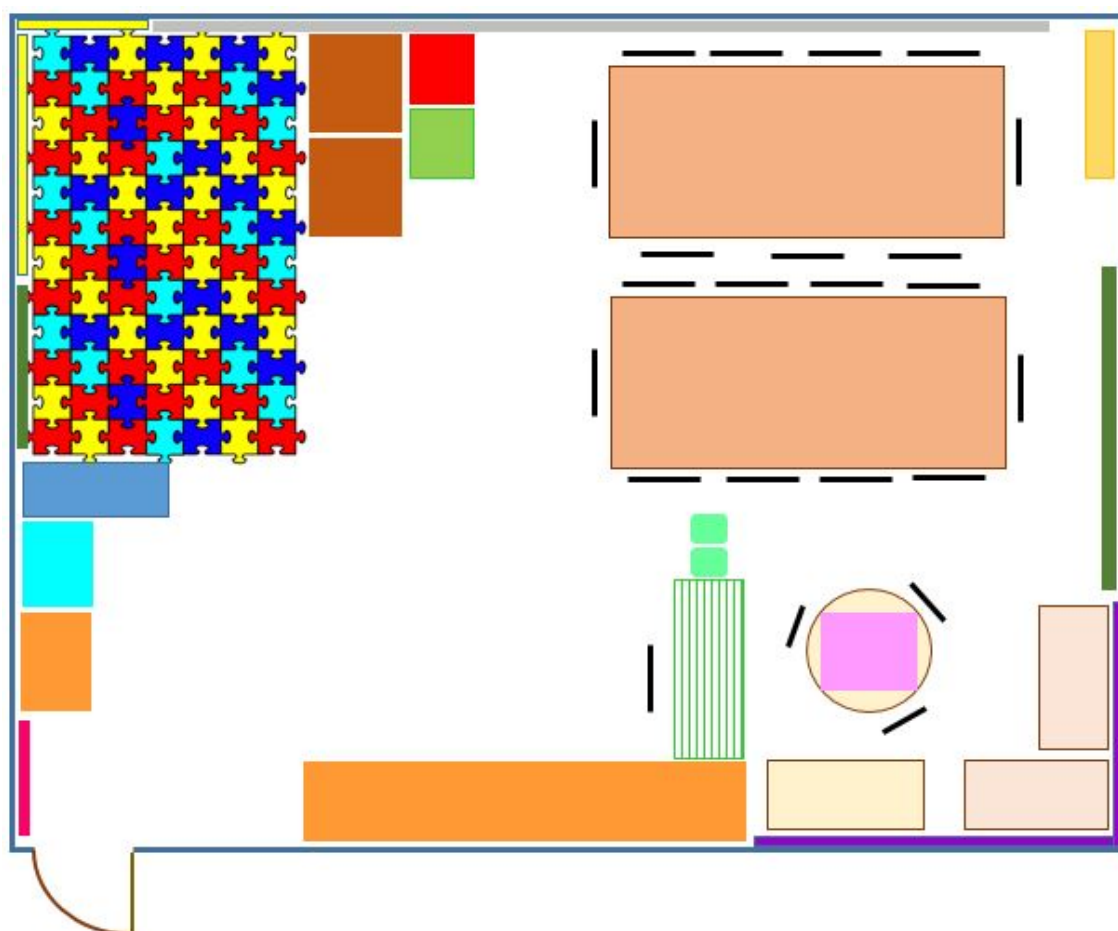
O cantinho destinado aos jogos fomenta nas crianças o desenvolvimento de capacidades como a memória, a linguagem, a autonomia, a capacidade de construir, a

socialização com os seus pares, bem como o desenvolvimento da capacidade de raciocínio (a nível da matemática, por exemplo).

A área destinada ao domínio das expressões desenvolve nas crianças a capacidade de experimentar e explorar diversos materiais, técnicas, desenvolvendo também a motricidade fina e a coordenação dos movimentos das crianças. O domínio da expressão musical desenvolve as capacidades rítmicas, expressivas, percetivas, entre outras.

Finalmente, a área destinada à garagem e à carpintaria desenvolve nas crianças a capacidade de inventar, brincar ao “faz de conta”, assumir diversos papéis, promove a comunicação e a socialização entre elas, bem como o desenvolvimento da sua motricidade.

Anexo IV: Planta da sala (PES I)



Legenda:



Manta



Quadro de presenças, marcação do tempo, marcação do comportamento, etc.



Quadros



Secretária do computador



Armário de arrumação dos jogos



Armários de arrumação de material

	Placard de marcação das crianças que estão em cada área/cantinho
	Mercearia
	Dois cestos com peças para fazer construções
	Cantinho da Casinha
	Placares de fixação de trabalhos
	Cantinho da Biblioteca
	Mesas de Trabalho
	Janelas
	Cantinho da Garagem
	Cantinho da Carpintaria
	Armários de arrumação dos trabalhos das crianças
	Cadeiras

Anexo V: Descrição pormenorizada do grupo (PES I)

A partir de diálogos com a Educadora e da consulta do seu Projeto Curricular de Grupo podemos referir que na área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita o grupo apresentou uma linguagem fluente e espontânea, mas sendo notória alguma carência no que se refere à diversidade de vocabulário. No grupo existia uma criança, o A., de cinco anos que já lia fluentemente, sem que tenha sido a Educadora a ensinar-lhe. No que respeita à escrita, a maioria dos meninos e meninas já escrevia o seu nome com facilidade, no entanto o R. e a C. apresentavam ainda alguma dificuldade. No caso do R., do L., e da C., a Educadora ajudava, tornando-se mais fácil a realização da tarefa. Convém referir que a C. e o L. possuíam quatro anos de idade.

No domínio da Matemática o grupo já apresentava algumas aprendizagens a nível da formação de conjuntos, de noções como “mais”, “menos”, a nível das dimensões, a sua maioria já conseguia discernir o pequeno, o médio e o grande, e também já tinham aprendido os números até ao 6, apesar de várias crianças já conhecerem e saberem contar até mais. O grupo também já possuía a capacidade de detetar semelhanças e diferenças entre imagens ou objetos, agrupando-os segundo as suas características. As crianças de quatro anos apresentavam determinadas dificuldades a nível das cores, mais propriamente nas cores secundárias.

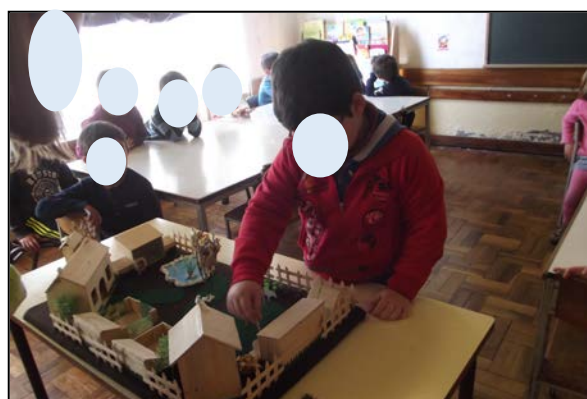
Na área do Conhecimento do Mundo, e a partir da consulta do Plano Curricular de Grupo da Educadora Titular, as crianças na sua maioria apresentavam alguma relutância em explorar aspetos relativos ao meio que as envolvia, sendo que a Educadora tinha de fazer um esforço extra como forma de os cativar e arranjar estratégias criativas, apelativas e, acima de tudo de caráter lúdico como forma de incentivá-las na aprendizagem e que fossem eles próprios a fazer as suas descobertas, ou seja, fomentando o conceito de aprendizagem significativa e ativa.

No que alude ao domínio das expressões, é possível referir que o grupo foi bastante ativo e participativo aquando de atividades que envolvessem o canto, a mímica e o movimento. Atividades desta tipologia facilitaram e desenvolveram a sua concentração e a capacidade de memorização. No âmbito da expressão plástica as crianças demonstraram interesse em manusear materiais de diversas tipologias, apresentaram facilidade em desenhar, apesar dos seus desenhos não serem muito estruturados, mas a maioria das crianças preocupou-se em pintar e colar respeitando os limites da imagem. A nível da expressão motora, e a partir da observação realizada, podemos referir que as

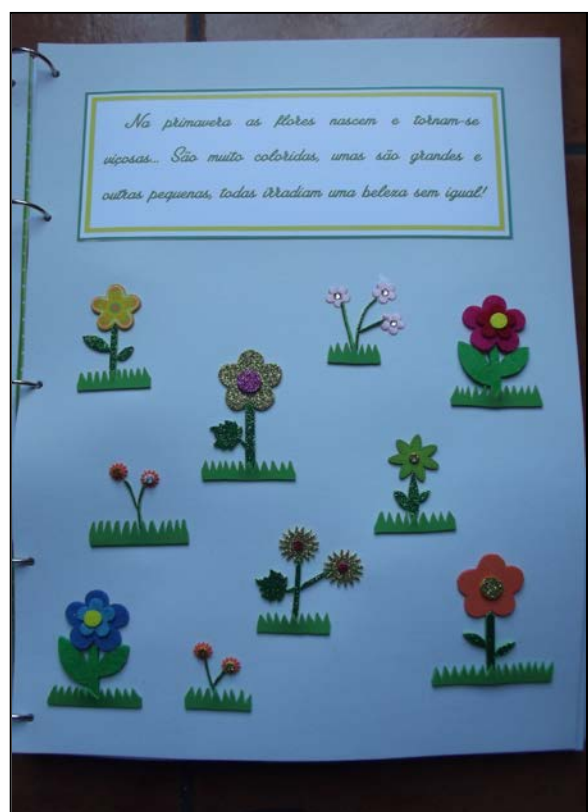
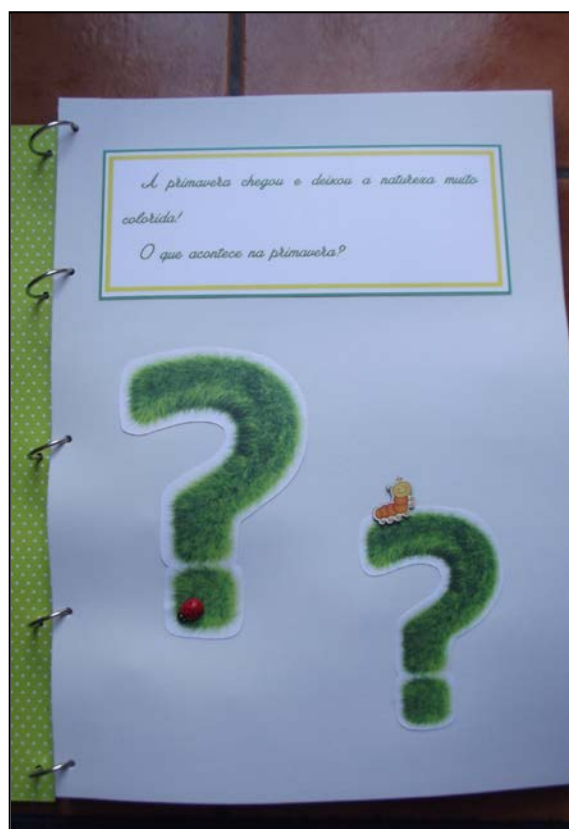
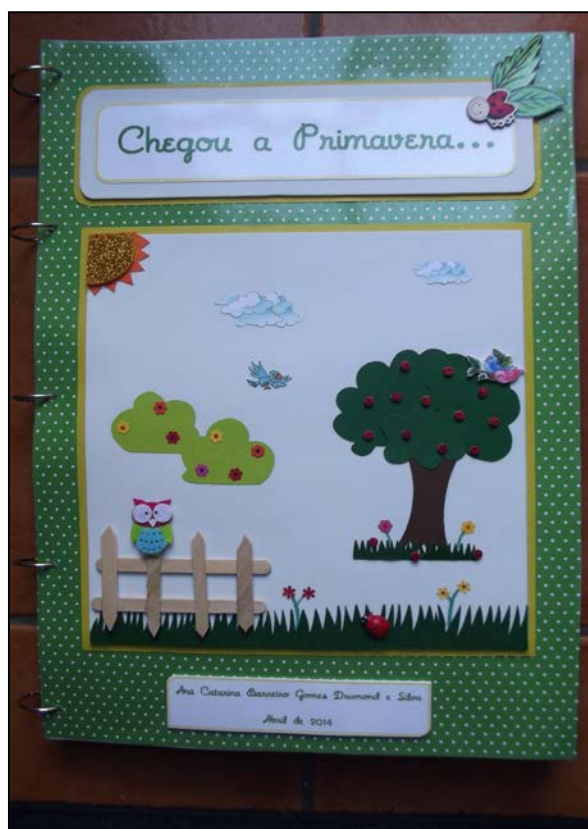
crianças gostavam de atividades que envolvessem o jogo e o movimento e apreciavam todo o tipo de atividades neste domínio. Na área da expressão dramática é possível referir que os jogos de “faz de conta” foram do agrado do grupo, e neste sentido gostavam muito de participar nas atividades que foram dinamizadas na zona da “casinha”, onde lhes foi possível fazer a reprodução de papéis sociais e experienciar dinâmicas do dia-a-dia dos adultos.

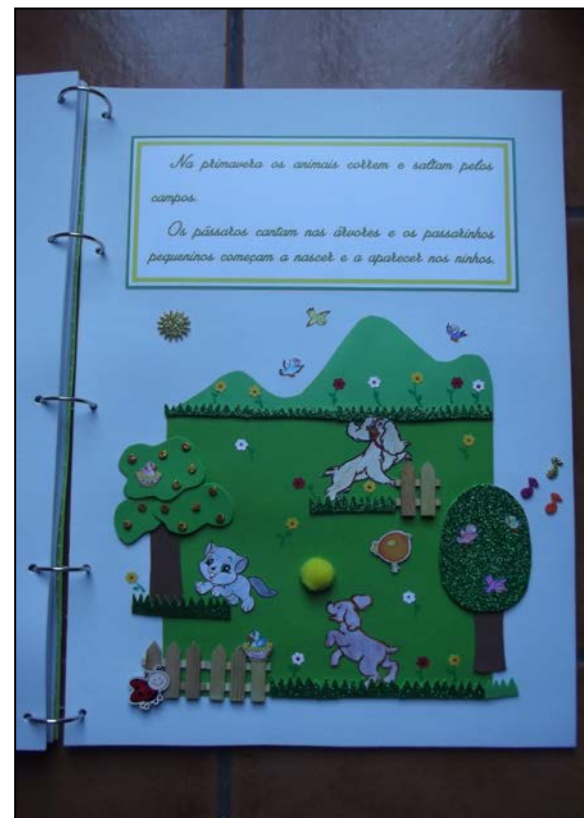
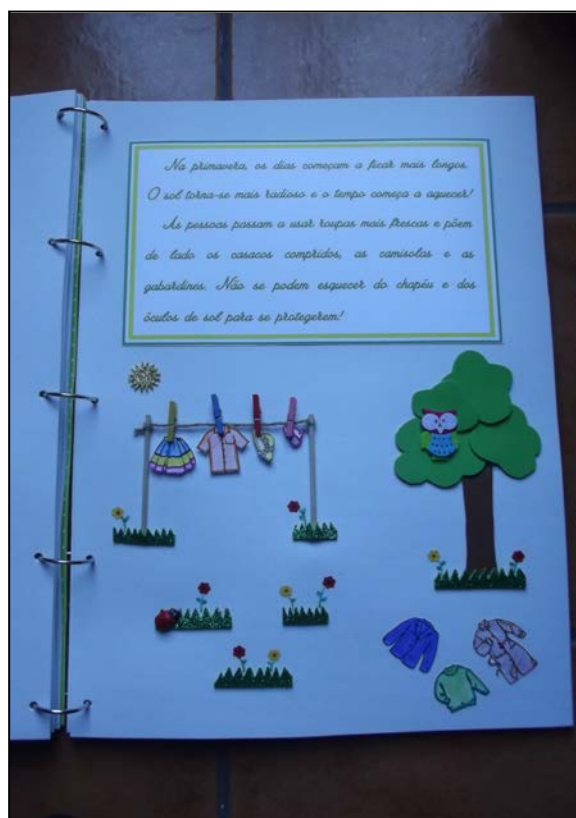
O aluno que apresentou maiores especificidades e que requereu um maior apoio e atenção por parte da Educadora foi o R., que como já foi referido é uma criança que apresentava atraso global de desenvolvimento, sendo a linguagem a área mais afetada. Foi uma criança dócil e muito amável, contudo consumia muita atenção por parte da Educadora, necessitando de apoio individualizado e de um acompanhamento constante. Este elemento possuía uma educadora de apoio educativo que o acompanhou em horários e dias específicos, desenvolvendo em conjunto com ele atividades individuais.

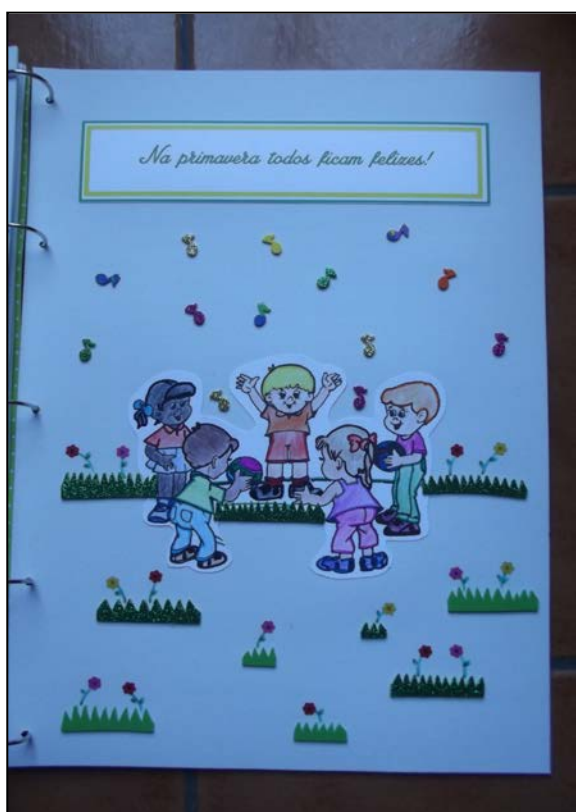
Anexo VI: Maquete “Animais da Quinta/Animais domésticos”



Anexo VII: Big Book “Chegou a primavera...”







Anexo VIII: Organização na história (Estendal)



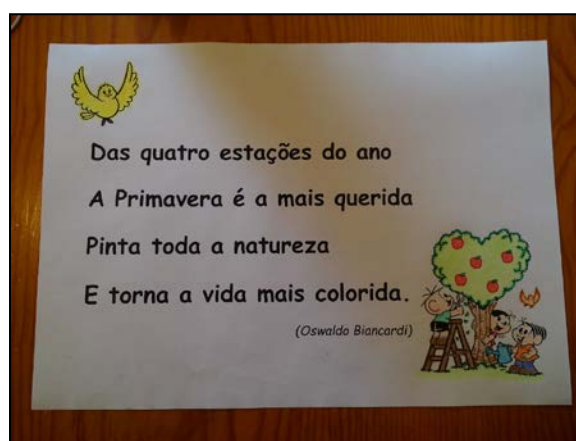
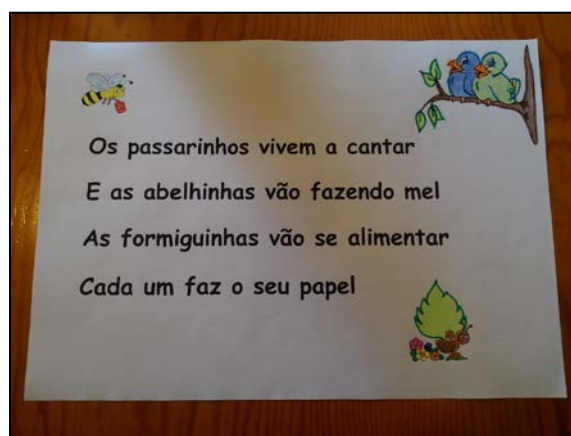
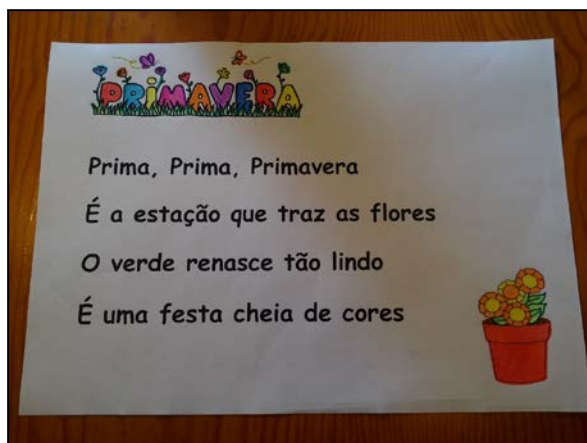
Anexo IX: Letra da música “Eu gosto de flores”

Gosto de Flores
Dos pássaros a voar
E das montanhas
E das ondas do mar
Gosto do pôr-do-sol
E gosto de cantar
Bumbalarê Bumbalarê
Bumbalarê Bumbalarê

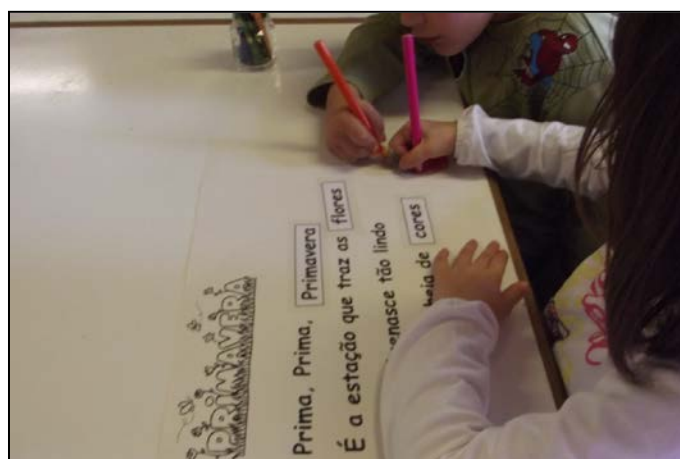
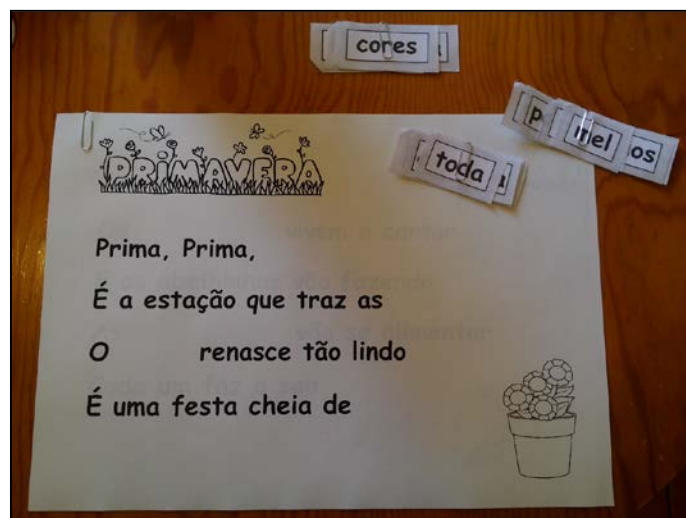
Anexo X: Fantoches de pau – Música “Eu gosto de flores”



Anexo XI: Poema “Primavera” de Olwaldo Biancardi



Anexo XII: Trabalho cooperativo – Poema “Primavera” de Oswaldo Biancardi



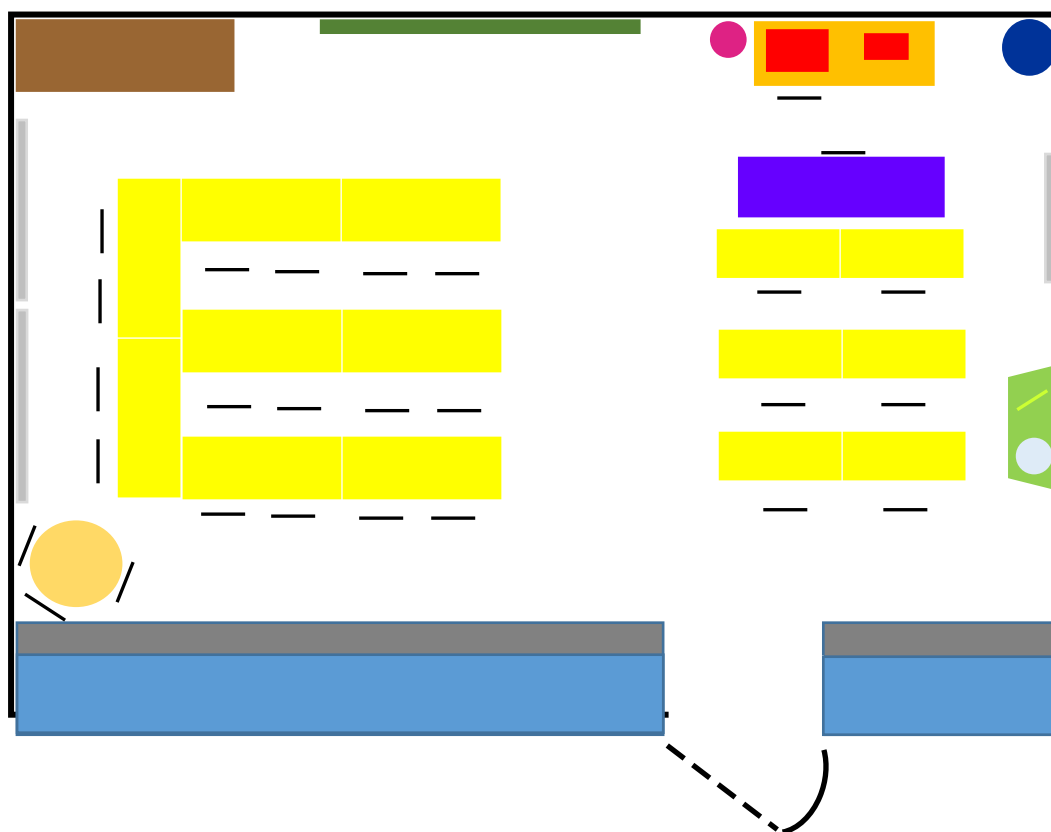
Anexo XIII: Trabalho cooperativo – Puzzles de profissões



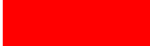
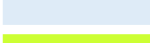
Anexo XIV: Trabalho cooperativo - Jogo de associação (Profissões)



Anexo XV: Planta da sala (PES II)



Legenda:

	Armários		Quadro de ardósia
	Balcões de apoio		Porta
	Mesas dos alunos/as		Janelas
	Cadeiras		
	Mesa de apoio		
			
	Secretária da professora		
	Secretária		
	Computador/Impressora		
	Balde de lixo		
	Arrumação de Material (papéis, cartolinas, etc.)		
	Mesa de apoio		
	Aquário		
	Rádio		
	Armário		

Anexo XVI: Descrição pormenorizada da turma (PES II)

As alunas N. e S. possuíam determinadas dificuldades na aquisição de conhecimentos e na aplicação dos mesmos, também podemos referir que careciam de atenção e concentração, distraíndo-se facilmente. As alunas em causa acompanharam o nível de aprendizagem dos restantes elementos da turma, no entanto requeriam uma maior ajuda e orientação nas tarefas e dinâmicas de trabalho. Foi essencial motivá-las e incentivá-las à aprendizagem e à resolução das tarefas propostas. Como forma de colmatar estas adversidades, o trabalho a pares ou em pequeno grupo ajudou, pois permitiu o um envolvimento mais ativo no que lhes foi proposto e aprenderam com os/as colegas.

Estas alunas necessitaram de determinados estímulos para desenvolverem as tarefas bem como para as concluírem, visto que, muitas vezes, tiveram dificuldade em concentrar-se. As suas maiores dificuldades prenderam-se no domínio da escrita, pois quando lhes foram solicitadas tarefas que implicassem a redação de textos, faziam-nas com pouca correção ortográfica e apresentando falta de coerência e organização.

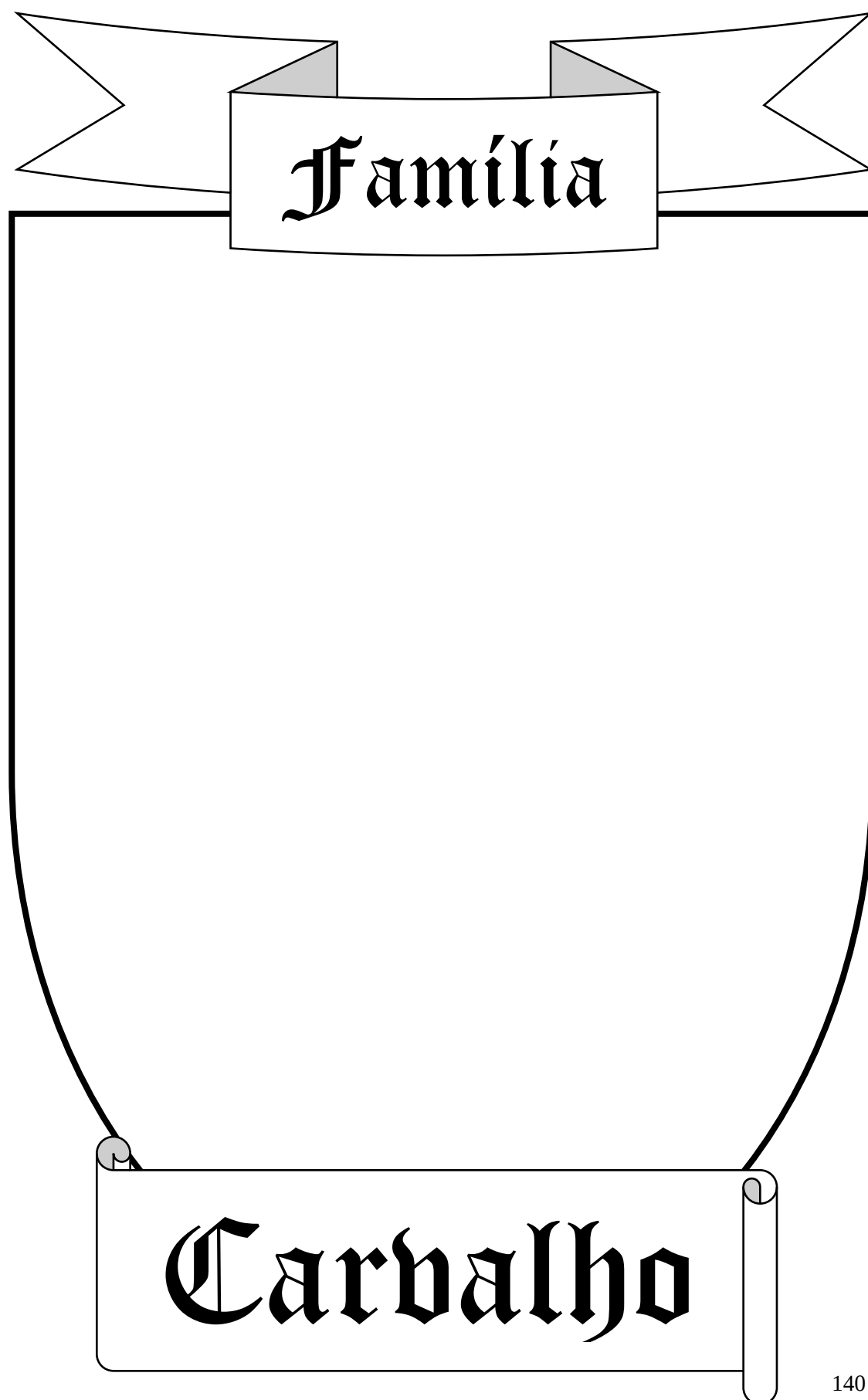
Tal como as alunas acima referenciadas, a M. e o S. foram elementos que transitaram para o 3.º ano com determinadas dificuldades que se foram diluindo ao longo do tempo, pois já conseguiam acompanhar o ritmo de trabalho do restante grupo, o que se tornou bastante estimulante para eles, e neste sentido foi importante valorizar o seu trabalho, dando-lhes alento para continuarem a progredir.

O A., o H. e o G. destacaram-se a nível de competências, foram alunos que dominaram os conteúdos programáticos, acompanharam as atividades e dinâmicas desenvolvidas com grande desenvoltura, conhecimento e entusiasmo, no entanto tiveram uma certa tendência em interpelar os colegas e a professora.

É importante salientar que, na generalidade, toda a turma apresentou fragilidades a nível do português, mais propriamente, fraca capacidade a nível da escrita de textos.

A S. é uma criança que apresenta atraso de desenvolvimento, mas podemos referir que conseguiu acompanhar a turma e que lutou para ultrapassar as suas dificuldades, mostrando-se sempre interessada, empenhada e responsável no que diz respeito ao que lhe foi proposto. O V. também apresentou determinadas dificuldades, mas acompanhou a turma, ao seu ritmo, requerendo também um maior apoio e atenção e importa salientar que esta criança possuiu aulas de apoio individualizado.

Anexo XVII: *Template* do “Brasão de família”



Anexo XVIII: Tabela de registo (Imagens)

	Grupo A		Grupo B		Grupo C		Grupo D		Grupo E	
										
	Imagem 1	Imagem 2	Imagem 3	Imagem 4	Imagem 5	Imagem 6	Imagem 7	Imagem 8	Imagem 9	Imagem 10
Menino 1	✓			✓	✓		✓		✓	
Menina 1	✓		✓		✓			✓		✓
Menina 2	✓	✓	✓	✓	✓					
Menina 3					✓	✓		✓	✓	✓
Menina 4				✓	✓	✓			✓	✓
Menino 2	✓			✓	✓		✓		✓	
Menino 3				✓		✓	✓	✓	✓	
Menino 4	✓				✓	✓	✓			✓
Menino 5		✓	✓		✓		✓	✓		
Menina 5		✓	✓	✓	✓			✓		
Menina 6	✓	✓	✓		✓					✓
Menina 7			✓	✓	✓	✓			✓	
Menino 6			✓	✓	✓		✓		✓	
Menino 7		✓		✓	✓	✓	✓			
Menina 8					✓	✓	✓	✓	✓	
Menina 9		✓	✓		✓				✓	✓
Menino 8				✓	✓		✓	✓	✓	
Menino 9	✓	✓	✓		✓		✓			
Menino 10		✓			✓	✓	✓		✓	

Anexo XIX: Bandeira da turma



Anexo XX: Carta, envelopes e sua distribuição



Anexo XXI: Fantoches de pau (Temática: “O Comércio”)





Universidade dos Açores

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Trabalho de Investigação

As Questões de Género nas Práticas Educativas do Pré-Escolar

Solicitamos a sua participação numa investigação para a tese de mestrado a defender na Universidade dos Açores – Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este instrumento de recolha de dados visa estudar os estereótipos e questões de género no âmbito das práticas educativas de educadores/as de infância das escolas do concelho de Ponta Delgada, bem como perceber as conceções destes profissionais sobre os tópicos a investigar.

O presente questionário é de carácter voluntário e estritamente confidencial e sigiloso, sendo que os seus dados servirão exclusivamente para tirarmos conclusões acerca do referido estudo. Este instrumento de recolha de dados possui, maioritariamente, questões de resposta fechada, às quais solicitamos que responda com a máxima sinceridade.

Para responder às questões deverá marcar um “X” na opção que melhor corresponde à sua situação. Nos casos em que desejar responder mais aprofundadamente poderá recorrer à opção “outras”. Relembramos ainda que qualquer que seja a sua resposta, a análise que faremos da mesma não terá um carácter de correto ou incorreto.

Desde já, agradeço a sua colaboração no meu estudo.

Catarina Drumond

Investigadora

A. Dados Pessoais

1. Idade: _____ anos

2. Sexo: ☐ Feminino ☐ Masculino

3. Anos de serviço: _____ anos

4. Habilitações literárias (Indicar apenas o nível mais elevado que atingiu)

☐ Licenciatura

☐ Mestrado

☐ Doutoramento

☐ Outra: _____

5. Gosta da profissão que exerce?

☐ Sim ☐ Não

B. Concepções sobre estereótipos de género

6. O que entende por estereótipos de género? (A sua resposta não deve exceder as três linhas)

7. Na sociedade atual são evidentes estereótipos de género?

☐ Sim ☐ Não

7.1. Se respondeu sim, assinale o ou os contextos em que os mesmos são evidentes.

☐ Família

- ☐ Escola/sala de aula
- ☐ Local de trabalho
- ☐ Profissões
- ☐ Publicidade
- ☐ Outras: _____

8. Na sua opinião, os homens e as mulheres devem desempenhar tarefas distintas no seio da família?

☐ Sim ☐ Não

8.1. Se respondeu Sim, indique as tarefas domésticas que cada um dos sexos deve realizar no lar:

Tarefas	Homens	Mulheres
Lavar a loiça		
Cozinhar		
Lavar o carro		
Tratar do quintal		
Fazer as compras		
Cuidar das crianças (dar banho, deitar)		
Ajudar as crianças na realização dos trabalhos de casa		
Estender/recolher a roupa		
Engomar a roupa		
Colocar o lixo no contentor		
Outra:		

9. Na sua opinião, os homens e as mulheres, em espaço laboral, devem desempenhar tarefas/profissões distintas?

☐ Sim ☐ Não

9.1. Se respondeu sim, indique as profissões que considera mais apropriadas a cada um dos sexos:

Profissões de homens

Profissões de mulheres

10. Acha relevante trabalhar as questões e os estereótipos de género na escola/sala de aula?

☐ Sim ☐ Não

10.1. Se respondeu sim, a partir de que idade as questões relacionadas com o género devem ser trabalhadas?

☐ Desde que a criança nasce

☐ A partir dos 3 anos

☐ A partir dos 5 anos

☐ À entrada no 1.º Ciclo do Ensino Básico

☐ Outra: _____

11. Na sua opinião, os estereótipos de género têm influência no desenvolvimento das crianças?

☐ Sim ☐ Não

11.1. Se respondeu sim, enumere três destas implicações.

a) _____

b) _____

c) _____

C. Considerações sobre as práticas

12. Na sua “Escola/sala de aula”, em que atividades acontecem mais frequentemente situações relacionadas com estereótipos de género?

☐ Escolha dos espaços (casinha, garagem, biblioteca, etc.)

☐ Escolha de jogos

☐ Escolha de materiais (exemplo: cartolinas de cores específicas, peças de roupa específicas)

☐ Escolha de livros

☐ Escolha de brinquedos

☐ Outras: _____

13. Das estratégias apresentadas abaixo, qual ou quais leva a cabo como forma de colmatar estas desigualdades/estereótipos, na sua sala de aula?

☐ Diálogo

☐ Contar histórias

☐ Partilha de ideias e ideais

- ☐ Atividades destinadas ao sexo feminino
- ☐ Atividades destinadas ao sexo masculino
- ☐ Atividades destinadas a ambos os sexos
- ☐ Reprodução de situações do cotidiano
- ☐ “Chuva” de ideias
- ☐ Outras: _____

14. Acha que os materiais escolares (livros, jogos didáticos) disponibilizados no mercado fazem jus à diferenciação de gênero?

- ☐ Sim ☐ Não

15. Costuma elaborar materiais didáticos para os seus alunos e alunas?

- ☐ Sim ☐ Não

15.1. Se respondeu sim, que critérios estão na base da elaboração dos materiais que utiliza com as crianças, na sua sala de aula? Selecione a ou as opções que mais se adequam à sua prática.

- ☐ Cor
- ☐ Textura
- ☐ Material
- ☐ Durabilidade
- ☐ Competências a desenvolver
- ☐ Direcionados para meninos ou para meninas
- ☐ Direcionados para ambos os sexos

16. Na sua prática pedagógica, com que atividades se identificam mais os meninos (género masculino)?

Atividades	
Ler	
Desenhar	
Escrever	
Pintar	
Jogar à bola	
Brincar na casinha	
Brincar na garagem	
Fazer puzzles	
Recriar situações (fantocheiro)	
Contar histórias	

17. Na sua prática pedagógica, com que atividades se identificam mais as meninas?

Atividades	
Ler	
Desenhar	
Escrever	
Pintar	
Jogar à bola	
Brincar na casinha	

Brincar na garagem	
Fazer puzzles	
Recriar situações (fantocheiro)	
Contar histórias	

18. Considera que as desigualdades e os estereótipos de género influenciam a sua prática pedagógica?

☐ Sim ☐ Não

18.1. Se respondeu sim, em que medida? (A sua resposta não deve exceder as três linhas)

D. Conceções sobre coeducação

19. Em oposição a um ensino que perpetua as questões de género, existe a coeducação. O que é para si a coeducação? (A sua resposta não deve exceder as três linhas)

20. Considera que a sua prática pedagógica tem por base a coeducação?

☐ Sim ☐ Não

20.1. Se respondeu sim, dê alguns exemplos de atividades promotoras da coeducação.

- a) _____
- b) _____
- c) _____

21. Na sua opinião, que papel deverá ser atribuído às famílias no âmbito das práticas coeducativas? (A sua resposta não deve exceder as três linhas)

22. Deseja acrescentar alguma ideia sobre o tema em estudo? (A sua resposta não deve exceder as três linhas)

Anexo XXIII: É relevante trabalhar as questões e os estereótipos de género na escola/sala de aula?

	Casos					
	Válido		Ausente		Total	
	N	Percentagem	N	Percentagem	N	Percentagem
Acha relevante trabalhar as questões e os estereótipos de género na escola/sala de aula	58	79,5%	15	20,5%	73	100,0%

Anexo XXIV: Influências dos estereótipos de género no desenvolvimento das crianças

		Os estereótipos de género têm influência no desenvolvimento das crianças?	Percentagem
		Sim	
Influências	Discriminação	13	13,40%
	Escolha das brincadeiras	23	23,71%
	Escolha da profissão	7	7,22%
	Socialização	8	8,25%
	Personalidade	8	8,25%
	Respeito pelo outro	3	3,09%
	No futuro das crianças	2	2,06%
	Autoestima	2	2,06%
	A criança segue o modelo do/a progenitor/a	3	3,09%
	Noção de família	1	1,03%
	Partilha de tarefas	2	2,06%
	Ideia de que a mulher é que desempenha as tarefas domésticas	1	1,03%
	Escolha das cores	5	5,15%
	Influência na igualdade de direitos	4	4,12%
	Autonomia	2	2,06%
	Valores	2	2,06%
	Falta de tolerância	1	1,03%
	Confiança	1	1,03%
	Escolha do vestuário	1	1,03%
	Escolha dos amigos	3	3,09%
	Sexo masculino mais contido ao nível das emoções	2	2,06%
	Generalização de comportamentos mediante o género	1	1,03%
	Desinibição	1	1,03%
	Autoridade perante o outro	1	1,03%
Total		97	1