



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

Ciências Sociais e Humanas

## **A promoção de uma socialização de género igualitária**

**Andreia Sofia Martins Mendes**

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em

**Sociologia**

(2º ciclo de estudos)

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Doutora Catarina Sales Oliveira

**Covilhã, 10 de Outubro de 2016**



# Agradecimentos

Um agradecimento muito especial à irmã Teresa diretora da instituição onde realizei o meu estudo sem a sua autorização e disponibilidade nunca teria sido possível realizar o meu estudo.

Agradeço à educadora infantil Fátima, à educadora social Guida e à auxiliar infantil Tita, e por fim, a irmã Odete por todo o carinho e apoio que foi imprescindível e primordial para a minha estadia na instituição.

Um Agradecimento muito especial às crianças da sala de ATL e da sala 1 que foram elementares para o meu trabalho de campo.

Um grande obrigado e gratidão à orientadora professora Catarina Sales, sem a sua orientação, disponibilidade, simpatia, atenção e apoio nada teria sido possível.

Por fim um agradecimento especial à minha família pelo apoio basilar que sempre foram.



## Resumo

Este estudo tem como tema a socialização de género e o papel do agente educativo escola nos níveis pré-escolar e primário. O género e as assimetrias e desigualdades a ele associadas são uma área de investigação central na Sociologia. Ao mesmo tempo a escola é consensualmente reconhecida como um pilar primordial para o desenvolvimento educacional e cívico. Com base nestas temáticas, o enfoque do nosso problema de investigação foi tentar perceber como se realiza o processo de socialização de género entre crianças da pré-escola e ATL (Atividades de Tempos Livres) e quais os efeitos que a frequência de uma “Oficina de formação em educação género e cidadania” por educadoras infantis teve ou podem vir a ter nas suas práticas educativas diárias. Acionando uma metodologia de tipo qualitativo em que a técnica principal foi a observação direta com o suporte de duas outras técnicas de recolha de dados, a análise documental e a entrevista semi estruturada, o estudo decorreu em duas salas - de infantário e ATL (Atividades de Tempos Livres) de uma instituição na cidade da Covilhã. Os resultados indicam que a socialização é fortemente marcada pelos papéis de género, que em ambas as faixas etárias e salas observadas se manifestaram de acordo com a lógica dominante de cariz tradicionalista de atividades e contextos femininos e masculinos. A ação e práticas educativas das educadoras que frequentaram a oficina de formação denotam uma sensibilização para as questões do género e da cidadania, mas não ainda uma efetiva promoção.

## Palavras-chave

Género- Papeis de género - Socialização de género - Educação pré-primária- Infância - Formação de educadoras - Pedagogia igualitária



## **Abstract**

This research focus gender socialization and the role of the educational agents' kindergarten and primary school. Gender asymmetries and inequalities is a central area of research in Sociology. At the same time school is widely recognized as a key pillar for educational development and citizenship. Based on these themes our research aimed to understand how the process of the gender socialization occur among children in the spaces of kindergarten and Free Time Activities (ATL) for children attending primary school and also what effects the participation in a "Training workshop on gender, education and citizenship" for educators had on their daily educational practices. This study took place in two rooms - kindergarten and ATL of an institution in Covilhã. Using a qualitative methodology supported mainly on the direct observation but with document analysis and semi structured interview as additional techniques. The results indicate that socialization in the two groups studied is strongly shaped by gender roles according to the dominant logic of traditionalist activities for men and women contexts. Both action and educational practices of the educators that have attended the training workshop show awareness for gender and citizenship issues but not yet an effective promotion.

## **Keywords**

Gender- Genders roles- Gender Socialization- Preschool education- Childhood- Training of educators - Egalitarian pedagogy



# Índice

Capítulo 1 A Socialização e o Género .....	4
1.1 O processo de Socialização.....	4
1.1.1 Identidade e socialização.....	5
1.2 Identidade e socialização de género.....	6
1.2.1 Naturalização das diferenças versus socialização .....	8
1.2.1 Sobre o Processo de Socialização de género .....	9
1.2.2 As desigualdades de Género .....	10
1.2.3 O género como objeto de estudo científico .....	11
Capítulo 2 A criança e a educação pré-primária.....	12
2.1 Conceito de Criança.....	12
2.2 A educação pré-escolar em Portugal .....	14
2.2.1 Princípios orientadores.....	16
2.2.2A socialização no Infantário.....	19
2.2.3 Os ATL e os espaços complementares de educação.....	20
Capítulo 3 O Género na escola.....	22
3.1.1 O jogo simbólico.....	23
3.1.2 O Jogo Tipificado .....	25
3.2 Uma perspetiva de género sobre as interações quotidianas de crianças e jovens .....	25
3.3A importância de uma Pedagogia igualitária.....	27
3.3.1 O papel crítico da Educadora ou Educador.....	28
3.3.2 Os materiais pedagógicos.....	30
3.4A educação de educadores e educadoras para a igualdade de género - reflexão sobre um exemplo.....	31
Capítulo 4 A pesquisa empírica e os métodos e técnicas acionadas.....	33
4.1 A Metodologia qualitativa .....	33
4.1 Observação não participante .....	34
4.1.1 Registo Etnográfico .....	35
4.2 Análise documental.....	35
4.3 Entrevista semi diretiva .....	36
4.4 Descrição da instituição e do procedimento de recolha de dados.....	37
4.4.1 Adaptação ao contexto de estudo.....	39
4.5 Modelo de análise.....	40
Relembramos que os objetivos gerais desta investigação são: .....	40

5.1 Os espaços .....	43
5.1.1 Sala de infantário .....	43
5.1.2 Sala de ATL .....	45
5.1.3 Os materiais .....	47
5.2 O que se faz: brincadeiras, desenhos e atividades .....	58
5.2.2 Trabalhos manuais, desenhos e pinturas .....	61
5.2.3 As atividades fora da sala .....	76
5.3 O que se diz - adultas e crianças.....	79
5.4 Como se diz e faz - a agressividade.....	90
5.5 Análise das entrevistas.....	94
5.6 Análise documental.....	97
5.6.1. Projeto educativo .....	98
5.6.2 Projeto curricular da instituição .....	99
5.6.3 Análise dos planos de atividades.....	100
5.7 Reflexões finais .....	101
5.7.1 Resistências e continuidades.....	103
5.7.2 Janelas de oportunidade.....	104
Bibliografia.....	106



## Lista de Figuras

Ilustração 1- Alunos matriculados no ensino pré-escolar: total e por subsistema de ensino .....	16
Ilustração 2- Instituição.....	38
Ilustração 3- Sala I Vista de Frente .....	43
Ilustração 4 - Sala 1 Vista do lado direito .....	44
Ilustração 5 - Sala I Vista do Lado Esquerdo.....	44
Ilustração 6 - Sala 2 Vista de Frente .....	46
Ilustração 7 - Sala 2 Vista de Lado Direito.....	46
Ilustração 8- Sala 2 Vista do Lado Esquerdo .....	46
Ilustração 9 - Livro Infantil "Cinderela" .....	47
Ilustração 10 - Livro Infantil "Cinderela" .....	47
Ilustração 11 - Livro dos "Carros" .....	48
Ilustração 12 - Livro "O livro dos Porquinhos".....	48
Ilustração 13 - Página do Livro "Vem aí um lobo" .....	49
Ilustração 14 - Revista Juvenil .....	49
Ilustração 15 - Página de uma revista "Juvenil" direcionada para as meninas .....	50
Ilustração 16 - Página de uma revista "Juvenil" .....	50
Ilustração 17 - Página de uma revista "Juvenil" direcionada aos meninos .....	51
Ilustração 18 - Página de revista "juvenil" .....	51
Ilustração 19 -Páginas da revista “juvenil” sobre as profissões direcionadas para os dois géneros.....	52
Ilustração 20 -Profissão direcionada ao género masculino .....	52
Ilustração 21 - Imagens relacionadas com a religião da revista “juvenil” .....	53
Ilustração 22 - Estante dos livros da sala de ATL .....	53
Ilustração 23- “a casinha .....	55
Ilustração 24 - Balde de arrumação .....	55
Ilustração 25 - Área do tapete .....	57
Ilustração 26 -Meninas a brincar na “casinha” com os bebés .....	59
Ilustração 27 - Construção de uma estrada pelos meninos.....	60
Ilustração 28 - Prenda para o dia da mãe .....	63
Ilustração 29 - Postal dia da mãe .....	63
Ilustração 30 - Caixa da prenda do dia da mãe.....	63
Ilustração 31 - Trabalho realizado por uma menina .....	64
Ilustração 32 - Trabalho realizado por um menino .....	64
Ilustração 33 - Trabalho realizado por um menino .....	65
Ilustração 34 - Placar com as imagens dos meninos e das meninas das suas mães da sala 1 .....	66
Ilustração 35 - Placar dos desenhos das crianças dos seus avós da sala 1 .....	66
Ilustração 36 - Baús para o dia dos avós sala 1 .....	67
Ilustração 37 - Desenho elaborado por um menino da sala 1 .....	67
Ilustração 38 - Desenho elaborado por uma menina para os avós da sala 1.....	68
Ilustração 39 - Imagens religiosas.....	68
Ilustração 40 - Desenhos realizados por uma menina .....	69
Ilustração 41 - Desenhos realizados por um menino .....	70
Ilustração 42 - Desenho feito por uma menina da sala 1 .....	71

Ilustração 43 - Trabalho realizado por um menino da sala 1 .....	72
Ilustração 44 - Trabalho realizado por um menino da sala 1 .....	72
Ilustração 45 - Trabalho realizado por um menino da sala 1 .....	73
Ilustração 46 - Trabalhos feitos por meninas: .....	74
Ilustração 47 - Trabalhos realizados por meninos: .....	75
Ilustração 48 - Referência religiosa .....	75
Ilustração 49 - Registo de uma menina sobre a atividade na horta .....	77
Ilustração 50 - Registo de um menino sobre a atividade .....	77
Ilustração 51 - Espaço dos registos da horta .....	77
Ilustração 52 - Brinquedos levados pelas crianças .....	78
Ilustração 53 - As crianças no bloco operatório de brincar .....	79



## Lista de Tabelas

Tabela 1- Modelo de Análise .....	41
Tabela 2- Brinquedos existentes na sala 1.....	54
Tabela 3- Brinquedos existentes na sala de ATL .....	57
Tabela 4 - Frases ouvidas na sala de ATL.....	79
Tabela 5 - Frases ouvidas na sala 1.....	82
Tabela 6 - Conversas entre meninos e meninas na sala de ATL.....	87
Tabela 7 - Observações de agressividade física das crianças na sala 2 (ATL) .....	90
Tabela 8 - Atitudes agressivas entre crianças na sala 1 .....	91
Tabela 9 - Agressividade das meninas para as colegas.....	92
Tabela 10 - Agressividade verbal dos meninos para os/as colegas .....	93



# Lista de Acrónimos

GRP	Gabinete de Relações Públicas
UBI	Universidade da Beira Interior
CIG	Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género



# Introdução

A presente dissertação resulta de uma investigação sociológica sobre socialização de género e o papel do agente educativo escola nos níveis pré-escolar e primário. O género e as assimetrias e desigualdades a ele associadas são uma área de investigação central na Sociologia e concentram também muitas iniciativas de intervenção social. Ao mesmo tempo a escola é consensualmente reconhecida como um pilar primordial para o desenvolvimento educacional que no seu sentido mais amplo envolve “não apenas a aquisição de conhecimentos e de saberes, por parte da pessoa, mas também o respetivo desenvolvimento de competências cognitivas e emocionais para saber lidar criticamente com a informação e fazer bom uso dela” (Alvarez e Vieira, 2014: 1). Neste tema mais geral o enfoque do nosso problema de investigação foi tentar perceber quais os efeitos que a frequência de uma “oficina de formação em educação género e cidadania” por educadoras infantis teve ou podem vir a ter nas suas práticas educativas diárias. Estas formações são promovidas pela CIG (Comissão para a cidadania e a Igualdade de género) com o objetivo de divulgar os guiões Educação, Género e Cidadania, criados por esta instituição para apoio aos e às docentes do ensino básico e secundário na promoção de uma educação igualitária. No âmbito de um protocolo com a UBI e com o projeto UBigual, estas oficinas de formação na região da Beira Interior são asseguradas pelo Centro de Formação da UBI. Os objetivos destas oficinas são “Compreender e assimilar conceitos fundamentais em torno da promoção da igualdade de género, entendendo o papel fundamental que as questões de género desempenham na socialização das crianças e adolescentes.

Refletir em torno das implicações que as estereótipias de género poderão ter nos percursos escolares, de forma a combater os problemas de violência e agressividade nas escolas. Fomentar a conceção e o desenvolvimento de práticas educativas em nada permeáveis a estereótipias sexistas ou outras através da compreensão das desigualdades de género no contexto educativo, analisando as diferenças de percursos escolares entre raparigas e rapazes.

Identificar o impacto do currículo escolar na formação de desigualdades de género e sensibilizar para a importância dos agentes educativos na desconstrução das desigualdades de género e na promoção da igualdade de sucesso escolar de raparigas e rapazes. Elaborar atividades práticas com base nos guiões de educação, género e cidadania editados pela CIG.” (CFIUTE, 2015). Com uma duração de 30 horas, esta oficina de formação contempla o trabalho autónomo dos e das docentes em contexto escolar de molde a experienciar a passagem dos conhecimentos adquiridos à prática educativa e a facilitar a continuidade da

implementação das atividades dos guiões nos contextos escolares dos formandos e formandas, funcionando estes e estas como um agente promotor da mudança institucional.

Sendo o género uma área da Sociologia que sempre nos despertou interesse, considerámos que a ocorrência destas oficinas de formação no ano letivo anterior à nossa investigação representava uma oportunidade única de estudar os seus efeitos e simultaneamente o processo de socialização de género no infantário e ATL. Consideramos muito interessante e relevante sociologicamente estudar o contexto escolar na construção dos papéis de género e as práticas e estratégias dos educadores ou educadoras e auxiliares infantis porque a própria existência destes materiais (guiões educativos) e a organização destas formações nos fazem perceber que há uma necessidade de sensibilização destes agentes para a temática do género e da cidadania. Alvarez e Vieira (2014) chamam a atenção para a persistência de estereótipos de género no sistema educativo português, alertando para a contradição inerente entre o papel emancipatório da escola e a persistência de dinâmicas promotoras de assimetrias de género.

Os quatro objetivos gerais desta investigação são perceber como se realiza o processo de socialização de género entre as crianças; perceber qual a atitude da instituição e das educadoras em relação ao género e à socialização de género; analisar as práticas educativas quotidianas das equipas educativas com enfoque de género e procurando averiguar eventuais contributos da formação das educadoras para a igualdade de género. Estes objetivos foram decompostos para maior exequibilidade em objetivos específicos, a saber, procurou-se observar os comportamentos das crianças entre pares e com a equipa educativa; observar e perceber a organização do espaço e os materiais existentes entre os quais as especificidades dos brinquedos direcionados segundo o género; perceber as diferentes perspetivas dos educadores/as e auxiliares; observar como as crianças aceitam as diferenças de género; perceber e observar como as educadoras reproduzem ou evitam conceções estereotipadas de feminilidade e masculinidade; de uma perspetiva de género analisar materiais e trabalhos; as escolhas das meninas e dos meninos; as brincadeiras e a comunicação verbal; observar como as educadoras organizam as atividades; analisar os documentos institucionais compreendendo a missão e os valores da instituição e a sua cultura; perceber as perceções das educadoras sobre as suas salas e sobre a formação frequentada e sobre a socialização de género.

Este documento está estruturado em seis capítulos sendo que os três primeiros correspondem ao enquadramento teórico da pesquisa e os seguintes ao trabalho empírico.

No enquadramento teórico reviu-se a literatura referente a três grandes áreas que elegemos como as que enquadram a nossa problemática: no primeiro desde logo a socialização de género, com apresentação do conceito e das teorias sociológicas sobre os temas da socialização e do género e especificamente sobre a socialização de género enquanto processo social. O segundo capítulo trabalha os temas da criança e da educação primária, visto que é

sobre esse nível educacional que a nossa investigação se debruçou. Começando por um primeiro ponto em que se invocou sobretudo a sociologia da infância para compreender a criança enquanto ator social, abordamos de seguida os princípios OCEPE (Orientações Curriculares para a Educação pré-escolar) onde debatemos a importância dos princípios da educação pré-escolar e dos seus objetivos, tal como uma reflexão através de resultados, expectativas e desempenhos de profissionais. Ainda neste segundo capítulo trabalhamos como a importância da socialização no infantário, visto que a escola detém de um papel fulcral na Sociedade Ocidental, e expomos a conceção e o pensamento de diversos autores e autoras sobre o papel do infantário e em que devem consistir as atividades educativas e pedagógicas desenvolvidas no infantário.

Apresentamos e discutimos também o surgimento de espaços e de modalidades de ensino que têm surgido, como é o caso do ATL, espaço no qual coincidiu a minha investigação de campo. O terceiro capítulo foca já mais de perto a nossa problemática, abordando o género na escola, em que desenvolvemos as áreas sobre o jogo tipificado onde referenciamos a importância dos brinquedos e as suas escolhas, em que consiste a pedagogia igualitária, a importância dos materiais pedagógicos e por fim, o papel crítico que o educador ou educadora pode assumir. No capítulo quatro apresentamos a abordagem metodológica e discutimos com base na literatura utilizada a metodologia e as técnicas que foram aplicadas na presente investigação. Apresentamos de seguida a instituição e o procedimento de recolha de dados e terminamos este capítulo com a apresentação do nosso modelo de análise. O quinto e último capítulo consubstancia a apresentação e a análise dos dados que surgiram da investigação no terreno e as considerações finais.

# Capítulo 1 A Socialização e o Género

## 1.1 O processo de Socialização

Nos primeiros anos de vida das crianças estas carecem do auxílio dos adultos visto que não sobrevivem sozinhas. Nesta etapa da vida a autonomia do indivíduo começa por ser praticamente nula e vai gradualmente crescendo à medida que a criança cresce fisicamente.

Esta relação não é, porém, linear e depende fortemente da própria criança, dos seus cuidadores e da cultura em que estão inseridos visto que as aprendizagens que são transmitidas diferem muito de cultura para cultura e ao longo dos tempos. Este processo de adaptação do indivíduo ao mundo e à sociedade onde está inserido é chamado em Sociologia de socialização.

Segundo Giddens (2010) a socialização é a via pela qual as crianças conhecem e contactam com a sua sociedade e detêm por isso um peso fulcral nas nossas vidas determinando em grande parte a pessoa que se vai ser. A socialização engloba um processo de transmissão da cultura consciente (por exemplo na escola, infantário) mas também inconsciente (tendo como agentes deste modo família e amigos). A socialização é, portanto, um processo de aprendizagem da vida em sociedade, um processo contínuo que abrange experiências e instrumentos em que se assimilam normas e valores que irão permitir ao indivíduo manter relações com as outras pessoas. É no processo de socialização que as crianças se tornam conscientes e conhecedoras do mundo envolvente sendo o seu vínculo - a sua origem, ou seja, a cultura em que estão inseridas. É também neste processo segundo Giddens (2010), que se dá a ligação entre gerações.

É um processo que dura durante todo o percurso de vida e onde se inicia o comportamento do ser humano de forma contínua através de interações sociais, onde se fortalece as faculdades e aptidões.

Neste processo os papéis de género detêm de uma posição crucial porque desde cedo que o sexo biológico se relaciona com as expectativas sociais relativamente ao género (Sales Oliveira, Villas Boas e Las Heras, 2016).

A sociologia destaca a existência de diferentes agentes de socialização, e é nessas agências que vão existir processos de socialização importantes em determinados grupos ou contextos sociais. Giddens (2010) menciona que no trajeto da socialização, distinguem-se dois tipos de

socialização, a socialização primária e a socialização secundária. A socialização primária é determinante porque marca indelevelmente o indivíduo que, sendo criança, é ainda um agente essencialmente passivo no processo. Assim, é nesta etapa que a criança aprende as normas comportamentais essenciais, principais e elementares para a sua vida.

A família é uma figura central no processo de socialização primária, não obstante hoje, no mundo ocidental as crianças passem proporcionalmente mais tempo com outros cuidadores (Seabra, 2000). Cada vez mais outros agentes de socialização, com destaque para a escola, possuem uma responsabilidade que se destaca, porém, não assumem toda a responsabilidade que é alusiva à família até porque no desenvolvimento emocional da criança o pai e a mãe, ou na sua ausência quem assume o papel parental, são o modelo principal.

Ainda assim, agentes como a escola, as instituições e os meios de comunicação têm já alguma importância na socialização primária e ganham importância acrescida na secundária (Giddens, 2010). As crianças ao contactarem com interações sociais em contextos diferentes vão aprender uma multiplicidade de normas, valores e crenças associadas à sua cultura percebendo cada vez mais que há diferentes modos de se comportar em sociedade e começando progressivamente a selecionar padrões.

Nesta investigação interessa-nos especificamente o agente escolar, mais concretamente nas fases da educação pré-escolar e primária. As especificidades do processo de socialização que ocorre na escola primária, assentam “no facto de as crianças participarem de uma série de modalidades de interações sociais, que variam cultural e historicamente e de maneira generalizada ocorrem “apenas” na infância” (Tamara, 2008, p.6).

As interações que se concretizam no interior das instituições escolares, entre crianças e educadoras ou educadores e com os restantes funcionários e funcionárias são por isso de importância central, tal como, as interações entre pares, onde brincar e jogar são formas de aprender a estar e ser. As crianças fortalecem o seu self individual na ocorrência da socialização infantil, visto que existe uma sucessão inumerável de sequências onde as crianças “aprendem, compartilham criam e reproduzem a ação, pensamento e comunicação”, proporcionando o desenvolvimento de um mundo onde as crianças passam habitar e desenvolver o “seu self” (Tamara, 2008, p.7).

### 1.1.1 Identidade e socialização

A relação entre individualidade e socialização é complexa e está no cerne do dilema sociológico da agência e da estrutura. Segundo Giddens (2010), a influência da estrutura social na definição daquilo que é o indivíduo não pode ser interpretada de forma extrema. Este autor, com o qual concordamos, destaca a individualidade e o livre arbítrio.

Na socialização existe assim também um elemento de liberdade e individualidade. As interações que mantemos com os outros indivíduos são marcantes para a nossa personalidade e para os nossos comportamentos, porém o indivíduo faz escolhas, num determinado contexto e é assim que cria a sua identidade. Para Giddens (2002) a identidade relaciona-se com o que as pessoas pensam de si mesmas, com os seus entendimentos sobre o que são, e aquilo que julgam importantes para si. Têm a ver com a capacidade reflexiva do indivíduo (idem). O género, a etnicidade e a nacionalidade estão também relacionados com a identidade.

Existem dois tipos de identidade, a identidade pessoal e a identidade social. A identidade social, de particular interesse para a Sociologia, refere-se às características que os outros atribuem ao indivíduo enquanto a identidade pessoal, relaciona-se com o processo de desenvolvimento pessoal onde formulamos uma noção interior sobre nós próprios e sobre o relacionamento com o mundo envolvente, é a identidade pessoal que nos distingue enquanto indivíduos.

## 1.2 Identidade e socialização de género

Começamos por salientar que género se refere às diferenças psicológicas, sociais e culturais entre homens e mulheres, compondo as conceções sociais de feminilidade e de masculinidade.

O conceito é muitas vezes usado no senso comum de forma indistinta de sexo, que representa as diferenças fisiológicas que distinguem o homem e a mulher e que são universais (Sales Oliveira, Vilas Boas e Las Heras, 2016).

Schouten diz-nos que “por género entendemos a especificidade de homens e mulheres sob os pontos de vista social, cultural e psicológico” (Schouten, 2001, p.13). Porém, como menciona a socióloga Maria do Mar Pereira (2012), os conceitos de género detêm alguma sofisticação e dinamismo, não sendo um conceito “resolvido” e “consensual” nem de sentido e operacionalização simples, pois desencadeia interrogações importantes a considerar.

Segundo a autora, se detivermos de um olhar atento às teorias e aos debates sobre o género observamos que o conceito de género é detentor de particularidades que o tornam um objeto e um conceito difícil de definir e de abordar, pois, uma das particularidades deste conceito, é o debate entre a dicotomia sexo/género. A conceção mais utilizada é definir o género como a oposição ao sexo, como já vimos inicialmente. Porém, diversos autores problematizam esta questão, questionando se se pode diferenciar analiticamente a base biológica e a dimensão social dessas diferenciações. Como argumenta Foucault, a perceção e o entendimento sobre os corpos sexuais não se apresentam de forma direta, universal e a-histórica, pois, é composta por um combinado de estruturas simbólicas e de discursos sociais particulares, “o

corpo torna-se sexuado pelo discurso, que o investe com a 'ideia' que existe um sexo natural (in Pereira, 2012). Se a percepção dos corpos e a configuração como vemos e explicamos os sexos for moldada por discursos predominantes sobre o género que vão dar sentido a essas diferenças dos corpos, então não se pode segundo a socióloga, conceber analiticamente o sexo como sendo uma realidade independente do género, como refere Butler, "se o carácter imutável do sexo é contestado, talvez este constructo ao qual chamamos 'sexo' seja tão culturalmente construído quanto ao género" (in Maria do Mar Pereira, 2012, p.33). Tal pensamento leva a que diversos autores e autoras interroguem a utilidade da dicotomia entre o que é social e o que é biológico, pois separa duas dimensões que se constituem mutuamente. A socióloga no seu livro concede e propõe uma definição de género, "género designa o conjunto de significados e valorizações associadas num certo tempo e espaço social e geográfico, às categorias «feminino» e «masculino», e os processos, discursos e estruturas através dos quais se (re) produzem e negociam, de forma contínua mas variável, diferenciações e hierarquias entre pessoas e «coisas» com base nessas categorias" (Maria do Mar Pereira: 2010, p. 35), estamos perante uma definição que não examina o género como fixo, que diferencia através de uma constante construção que adota essas diferenças como sendo variáveis e contextuais, pois, considera o papel ativo das pessoas na sua negociação a limitação de desigualdades devido à criação de hierarquias, originando o debate da ligação entre género e poder.

Desde muito cedo na nossa vida que a identidade de género é produzida. Todos nós produzimos e reproduzimos o género todos os dias nas nossas interações sociais, pois, os nossos comportamentos estão muitas vezes relacionados com o género (Giddens, 2010), no sentido em que estão relacionados com o facto de nos representarmos como sendo homens e mulheres.

Também quotidianamente representamos e ajuizamos os comportamentos dos outros indivíduos tendo em conta o género visto que a aparência física e comportamentos é organizada tendo como base as normas da sociedade em que estamos inseridos que direciona valores e normas diferenciados para homens e mulheres, rapazes e raparigas, tal como as escolhas de brinquedos, as cores que usamos, a roupa, os passatempos, entre outros. Grande parte das nossas atividades e ações são selecionadas e realizadas em função do que achamos ser indicado para os homens e para as mulheres (Pereira, 2012). "Fazer género", ou seja adequar o nosso comportamento e papéis sociais ao nosso sexo, segundo a socióloga Maria do Mar Pereira, pode desencadear sanções positivas, quando somos conformes à norma de como agir e o que devemos esperar dos outros, contudo, também é potencializador de sanções e fatores negativos, como por exemplo, impede-nos de realizar coisas que queremos e gostamos, de amar quem elegemos, a segregação, o assédio e a violência sobre os indivíduos que não fazem o género da forma que é tolerada pela sociedade (Pereira, 2012, p.15-16).

Assim sendo a masculinidade e a feminilidade nas Sociedades Ocidentais contemporâneas representações conhecidas como normais e baseadas em diferenças biológicas vistas como naturais e universais, vão fortalecer e fundamentar habilidades e aptidões desiguais, como a divisão sexual de papéis sociais por exemplo (idem). A temática do género relaciona-se assim profundamente com a desigualdade e com o poder (Sales Oliveira, Vilas Boas e Las Heras, 2016) e foram sobretudo os movimentos feministas do século passado que geraram mudança social e abriram caminhos à tentativa de compreender como se transformam e mantêm as desigualdades e os modelos de género e intervir sobre os mesmos. Refletindo agora sobre a importância do género na infância, apesar de nos primeiros tempos de vida as crianças possuírem mais semelhanças físicas do que diferenças, os pais iniciam cedo a edificação do género da criança, por exemplo, adquirem roupas tendo em conta as cores socialmente aceites para os meninos e para as meninas e decoram os quartos consoante o sexo do bebé, que ao se observar exteriormente é fácil distinguir se é quarto de menina ou de menino e é dessa forma que nas pequenas decisões quotidianas se começa a produzir género.

### 1.2.1 Naturalização das diferenças versus socialização

A tendência para a naturalização das diferenças de género encontra-se ainda hoje fortemente difundida no senso comum e mesmo na comunidade científica em determinadas áreas está bastante presente. Estas interpretações pautam-se por procurar encontrar evidências biológicas que expliquem as diferenças de comportamento entre homens e mulheres.

Existem diversos estudos que apontam para a existência de distinções anatómicas segundo o sexo e que o cérebro feminino e masculino processa de forma diferente a linguagem, as emoções e as informações. No delinear deste raciocínio, são os aspetos tidos como sendo naturais que explicam as diferenças de comportamento e de habilidades cognitivas (Vianna & Finco, 2009). Geralmente à mulher associa-se a falta de aptidão para as ciências exatas, mas uma maior habilidade verbal. Aos homens é-lhes associado mais aptidão para a matemática e para o mundo científico. Estes estudos têm marcado de forma relevante a educação, reforçando o encaminhamento de jovens para determinadas áreas vocacionais de acordo com estas ideias que se enraízam e consubstanciam expectativas sociais por um lado e estereótipos por outro (Amâncio, 1993).

Estes estudos são campos de pesquisa que não têm em conta o impacto do contexto nem a socialização. É fundamental perceber qual o impacto que estes pensamentos têm na educação infantil e que possíveis diferenças e desigualdades podem gerar entre ser-se menino ou menina, pois é uma interpretação que deixa completamente de lado a cultura e o impacto do processo de socialização de género da criança.

Recordando a concepção do “corpo” como um local onde se esculpe a cultura - os códigos e as técnicas e que se torna disciplinado relativamente ao que é visto e aceite como “normal” culturalmente (Amâncio, 1993), percebe-se que se é veiculado pelos agentes de socialização que as raparigas devem preferir determinadas áreas e temas e os rapazes outros os comportamentos destas e destes tenderão a seguir essa norma informal para evitar repreensões e sanções. A influência do que é o feminino e masculino no processo de socialização através da interpretação biológica das diferenças cognitivas e comportamentais é assim uma explicação que reproduz as próprias desigualdades de carácter social e histórico. O lugar das explicações biológicas na comunidade científica é ambíguo, pois, também este campo é socialmente construído.

### 1.2.1 Sobre o Processo de Socialização de género

Focaremos agora a nossa atenção no decorrer do processo de socialização de género. Esta abordagem interpretativa analisa as diferenças de género segundo o processo de socialização e tenta explicar essas diferenças através do processo de aprendizagem dos papéis de género, sendo esta aprendizagem feita através da relação com diferentes agentes sociais (Giddens, Sociologia, 2010).

As crianças assimilam as normas e as expectativas sociais referentes ao seu sexo, ou seja, os meninos e as meninas são socializados de forma diferente, pois os seus papéis não são equivalentes. Sobre o processo pelo qual a aprendizagem é feita a teoria da troca social defende que as crianças se debatem com um processo de sanções, onde as raparigas e os rapazes se debatem com sanções positivas e negativas que podem recompensar ou restringir os seus comportamentos (Giddens, Sociologia, 2010). Existem sanções específicas segundo o sexo, para o masculino refere-se por exemplo de sanção positiva: “És um menino muito corajoso” ou uma sanção negativa: “Os meninos não brincam com bonecas”.

Estas sanções positivas e negativas, auxiliam as crianças na aprendizagem dos seus papéis sexuais, que segundo a sociedade é esperado que sejam desempenhados. Quando o comportamento foge do que é socialmente aceite, é considerado um comportamento desviante - quando uma criança pratica comportamentos que não são esperados do seu sexo, onde argumento que prevalece de explicação é de que a socialização não foi a adequada, ou que teve uma socialização irregular. Segundo a teoria da troca social os agentes sociais possuem um papel de controlo de ordem social, garantindo a socialização de género das novas gerações, porém, existem diferentes visões. Segundo Connell citada por Giddens, este defende que os indivíduos não são passivos no que se refere à invocação da “programação de género”, pois, não recebem esse processo de socialização de género de uma forma inquestionável (Giddens, Sociologia, 2010). Outros estudiosos segundo Giddens (2010) destacam as influências sociais sobre a identidade de género. Muitos estudos sobre os

brinquedos, os livros e os programas de televisão, mostram que estes têm um intuito - o de realçar as diferenças entre géneros, visto que tentam diferenciar os atributos masculinos e os atributos femininos, onde as personagens masculinas e femininas tendem a ser desiguais.

As masculinas transmitem a imagem de uma representação mais ativa e aventureira, as personagens femininas tendem a ser mais calmas e relacionadas com a vida doméstica.

As feministas tentam também demonstrar que os meios de comunicação e os produtos culturais dirigidos a jovens tendem a promover atitudes que estão relacionadas com o género e chamam a atenção que quando é instituído pela sociedade um determinado modelo de género é difícil de modificá-lo, visto que a socialização de género tem um papel muito forte (Giddens, Sociologia, 2010). É por essa razão que qualquer identidade de género não puramente binária (homem ou mulher) é geralmente não assumida e é socialmente representada como um desvio à normalidade (dos Reis e Pinho, 2016).

### 1.2.2 As desigualdades de Género

Em todas as sociedades o género é significado de estruturação social, significando que as diferenças de género raramente são equitativas. O género detém de um papel fulcral nos papéis desempenhados em instituições sociais, na família e no Estado e têm também influência quanto ao tipo de oportunidades e hipóteses de vida que os indivíduos ou grupos irão defrontar no percurso de vida. Desde sempre que a posição social da mulher foi desvantajosa face à do homem. Ainda hoje, e não obstante todo o progresso civilizacional efetuado em matéria de direitos humanos, em nenhuma sociedade a mulher possui um papel detentor de mais poder do que os homens não obstante ser maioria da população em quase todas as nações (Giddens, Sociologia, 2010).

Porém, importa realçar, que os papéis não são iguais em todas as culturas, estes variam de cultura para cultura. De uma forma universalizada, embora tenham ocorrido mudanças, os homens possuem papéis sociais mais valorizados e gratificantes e as mulheres tendem em quase todas as culturas a deterem ainda hoje a responsabilidade primária ligada à educação de menores e outros dependentes e da casa mesmo quando conjugado com uma profissão remunerada e responsabilidades sociais e comunitárias. No trabalho, a divisão também tende a ser consoante os sexos, levando a uma desigualdade quanto às posições de poder, prestígio e riqueza.

A instituição escolar reproduz essas desigualdades quando socializa as crianças a interpretar como o modelo “certo” o atual e não promove nas crianças o questionamento dos lugares e papéis desempenhados por homens e mulheres na sociedade atual (Pereira, 2012).

### 1.2.3 O género como objeto de estudo científico

As diferenças e assimetrias relacionadas com o género tornaram o presente tema um pertinente objetivo de estudo nas Ciências Sociais a partir do instante em que se reconheceu que os traços e os papéis das mulheres e dos homens são uma produção de um processo cultural e historicamente mutável de construção social de diferenças e desigualdades, não prevalecendo assim a teoria “da ordem natural das coisas” (Pereira,2012).Segundo Schouten (2011) como esses processos compõem e giram à volta da vida social criam sentido e interpretações para as nossas próprias experiências tornando o género uma área de estudo científica ainda mais relevante sobre as sociedades. Porém como indica a socióloga Maria do Mar Pereira, em Portugal a atenção aos estudos de género nas Ciências Sociais é recente, e relaciona-se com o impacto dos movimentos feministas internacionais dos anos 60 e 70do século passado e com as complexidades que o movimento feminista português se deparou. Nestas complexidades destaca-se a condição social da mulher portuguesa no século XX: baixos níveis de instrução da população portuguesa e sobretudo das mulheres, mas também outras questões como a institucionalização demorada das Ciências Sociais em Portugal e as fragilidades financeiras das instituições de ensino superior que se alargou até ao final do século passado. Contudo, observa-se um crescimento ativo e diversificado de reflexão e investigação do género na última década proveniente do alargamento de unidade de programas de pós-graduação, mestrado, doutoramento bem como da presença da temática em comunicações e de congressos.

Por fim, importa referir que apesar da demora e da irregularidade no reconhecimento da pertinência no tema, o conceito de género atualmente está presente no léxico de todas as disciplinas em Portugal e nos países estrangeiros (Pereira, 2012). Outro ponto importante de referir sobre os estudos de género é a relevância dada à desconstrução de estereótipos com a finalidade de mudar atitudes e promover uma mensagem de igualdade de acesso e de oportunidades entre homens e mulheres. Algumas feministas mencionam que os estereótipos não são a causa direta das assimetrias de género, são sim o sexismo e a discriminação constante, porém, os estereótipos podem conduzir ao sexismo (Sales Oliveira, Vilas Boas e Las Heras, 2016).

# Capítulo 2 A criança e a educação pré-primária

## 2.1 Conceito de Criança

Há quem defina o que é criança mediante uma diferenciação etária entre criança e adolescente, designando criança toda a pessoa até aos doze anos de idade completos.

Contudo e segundo Pinto e Sarmiento, não existe um consenso em relação ao limite etário para se deixar de ser criança, sendo que os limites da infância encontram suporte para além do campo legal nas tradições culturais, “ser criança varia entre sociedades, culturas e comunidades, pode variar no interior da fatia de uma mesma família e varia de acordo com a estratificação social, “evariam” com a duração histórica e com a definição dominante em cada época” (in Andrade, 2010, p.54).

A conceção que é constituída sobre a infância é gerada socialmente e historicamente e os papéis desempenhados pelas crianças obedecem à organização social em que a criança está inserida (Henriques, 2009). Segundo o dicionário básico da língua portuguesa (1998), a infância é designada como o primeiro período da vida humana, o período de crescimento da criança que vai desde o nascimento até à puberdade. A criança é diferente de adulto/a sobretudo por não ter o mesmo nível de maturidade. Segundo Kramer (2007) citado por Rodrigues (2012), ao termos em conta o critério idade, observamos normalidades de condutas que representam a criança.

Relacionado com a idade e com o comportamento estão determinados papéis e desempenhos que se esperam que as crianças tenham, contudo estes variam de acordo com outras variáveis como por exemplo a classe social em que a criança se encontra inserida. A base socio económica da família influencia fortemente o seu quotidiano e inserção social porque está na base da delimitação dos espaços de interação, das brincadeiras, das tarefas e das atividades em que a criança está envolvida. Como ser economicamente não produtivo necessita da ajuda de pessoas adultas ao nascer e no percorrer da infância e necessita de ser protegida, alimentada e estimulada. Para Rodrigues (2012) a infância na Europa Ocidental foi profundamente alterada entre o século XIII e XVII devido a alguns fatores, como por exemplo, a redefinição do papel da família. A preocupação com a infância só surgiu a partir do século XVII com o desenvolvimento da vida privada familiar, que levou à emergência da infância como grupo social, pois, a família era vista como um lugar em aberto, onde a intimidade da família era débil (idem).

O sentimento em relação à infância nem sempre foi igual ao longo dos tempos. A ideia de infância surge com a sociedade capitalista onde o papel social da criança é transformado.

Na sociedade feudal a criança era vista como depositária de um papel produtivo, porém na burguesia a criança era escolarizada e preparada para uma conduta futura (Rodrigues, 2009).

As alterações na estrutura da sociedade modificaram o conceito de infância e foi divulgada pelas classes dominantes a ideia de infância universal. Mais recentemente no século XX, a alteração da importância social da criança também foi muito acentuada bastando para tal recordar marcos como a Convenção sobre os Direitos da Criança em 1989, a proibição do trabalho infantil em 1973 e a luta contra a mortalidade infantil que depois de bem-sucedida no mundo ocidental passou a perfilar-se como um dos objetivos do milênio porque permanece um problema em países menos desenvolvidos.

Segundo Rodrigues, a valorização da criança no mundo ocidental moderno acarretou dois sentimentos que são duas disposições opostas. A primeira é ao que a autora chama de “paparicação” (Rodrigues, 2009, p. 15) dos adultos para com as crianças por considerarem a criança ingênua e espirituosa, a segundo relaciona-se com a moralização e a educação afável pelo indivíduo adulto, visto que a criança é encarada como um ser imperfeito e incompleto.

Existe assim um processo em que as crianças participam das relações sociais. As crianças procuram participar nessas relações sociais, pois essas relações são parte integrante do seu crescimento. Nessa relação os adultos possuem uma representação de imperfeito/inacabado das crianças, sendo essa característica da essência infantil e que leva o adulto a exercer uma dominação sobre a criança. Essa autoridade é social e reproduz as formas de autoridade de uma dada sociedade.

Outra interpretação é a de que a criança não é vista ainda como indivíduo social, usufruindo unicamente de um papel secundário nas relações sociais, onde o desenvolvimento da criança é visto como um desenvolvimento cultural segundo as hipóteses da criança, em vez de ser determinado pela origem social (Rodrigues, 2009).

As concepções sobre o educar tradicional e a moderna detêm diferenças. Na tradicional, a essência da criança é diluída e a tarefa da educação é basicamente disciplinar e incutir regras à criança através da intervenção direta do adulto. A moderna concebeu a natureza da criança como inocente e a educação procura sobretudo auxiliar e proteger a natureza infantil, protegendo a sua autenticidade (idem). Ambas estas concepções se inscrevem nos chamados “velhos paradigmas da infância” onde predomina o paternalismo face a estas e a minoridade das mesmas (Sarmiento, 2004). Estes paradigmas são ainda vigentes, mas coexistem com o novo paradigma da sociologia da infância em que a criança é considerada como ator social

com um possível papel interventivo na sociedade. Na vida quotidiana práticas dos diferentes paradigmas intersejam-se frequentemente e as condições sociais de existência das crianças são hoje bastante complexas (Sarmiento, 2004; Fontes e Ferreira, 2008).

Segundo Saramago (1994) existe uma noção de infância importante de ser desmistificada e debatida, a ideia de que a infância não é parte integrante do trajeto social dos agentes e que as crianças são apenas atores sociais principiantes. Contrariamente esta autora defende que a análise da infância como uma trajetória social dos agentes é tão promissora como outros grupos sociais, como por exemplo, a juventude porque todas as trajetórias sociais dos agentes fortalecem um conjunto de relações sociais e de significados que vão gerar campos de afinidade, sendo que essas afinidades são geradas através de práticas comuns compartilhadas pelos agentes que estão presentes em determinados segmentos desse trajeto social.

Os atores sociais ao atuar geram representações e práticas a partir das suas particularidades, capacidades e possibilidades para essa intervenção, logo, o grupo infantil contém um combinado complexo de práticas e representações que são exclusivas do trajeto social dos agentes e a sua não análise implica a perda de informação sobre os trajetos. Assim, Saramago compreende a infância como sendo relacional, dinâmica e interativa. A infância é edificada por um sistema complexo de relações; é um processo de construção social contínuo, sendo por isso considerado um processo dinâmico. A identidade é constantemente reedificada em todos os momentos dessa trajetória social dos agentes de forma flexível e simbolicamente ambígua, onde acontece uma administração e uma reconstituição distinta e contínua relativamente aos atributos identitários por parte dos atores, mediante a complexidade das situações sociais em que estão incluídos, é portanto, um processo plural, onde há uma pluralidade de identidades sociais, logo, não existe uma noção de identidade única e permanente, é também interativa, pois, em cada ação sucede-se um conjunto de atributos identitários que são fundamentados nos diferentes trajetos sociais introduzidos nos agentes e na posição que detêm na estrutura social, sendo que existem contextos de socialização e de sociabilidade.

## 2.2 A educação pré-escolar em Portugal

Durante o Estado Novo a educação pré-escolar só muito tardiamente desenvolvida, mediante a reforma de Veiga Simão em 1971 mas com o 25 de Abril esta reforma foi interrompida. Após a revolução houve um aumento muito significativo do número de jardins-de-infância e creches, bem como do número de escolas de formação de educadores de infância. Os serviços de educação infantil passaram a estar dependentes de dois ministérios, simultaneamente a Educação e o Emprego e Segurança Social. Estender a pré-escolaridade a toda a população tornou-se um objetivo nacional, promovendo o bem-estar social, e desenvolver as potencialidades das crianças (DR. Nº 542/79). Ainda nos anos setenta são criadas as Escolas

Superiores de Educação e promovidos cursos de formação profissional nesta área. Em finais dos anos oitenta do século passado existiam cerca de 4000 jardins de infância (APEI, s/d).

Entre os 3 e os seis anos as crianças já estão em idade pré-escolar e podem frequentar um jardim-de-infância da rede pública. Recentemente o Governo alargou a obrigatoriedade de acolher qualquer criança que se inscreva num equipamento deste tipo a partir dos quatro anos.

A pré-escola é assegurada na rede escolar pública e tem como orientação a OCEPE e os projetos pedagógico e educativo do respetivo agrupamento escolar. Fora da rede pública há a oferta de infantários privados e semipúblicos onde também pode ser feita a educação pré-escolar.

Os estabelecimentos de educação pré-escolar podem funcionar como uma unidade única ou integrados em escolas do 1º ciclo e outros ciclos.

Presentemente existem 6108 estabelecimentos de educação em Portugal sendo que este número representa uma diminuição em relação a 2009 em que existiam 6981. Cerca de 61% destes estabelecimentos são públicos (DGEEC/MEd - MCTES, PORDATA, 2016).

Podemos ver no quadro seguinte a evolução do número de crianças em educação pré-escolar por subsistema de ensino, detalhado ao ano desde 2008 porque se denota uma diminuição acentuada da frequência de estabelecimentos privados, eventual fruto da crise económica e social.

### Alunos matriculados no ensino pré-escolar: total e por subsistema de ensino

Indivíduo

Anos	Subsistema de ensino		
	Total	Público	Privado
1961	6.528	//	6.528
1970	15.153	//	15.153
1980	80.373	x	x
1990	161.629	70.730	90.899
1995	185.088	81.952	103.136
2000	228.459	113.644	114.815
2005	259.788	137.297	122.491
2008	266.158	141.854	124.304
2009	274.628	142.347	132.281
2010	274.387	141.044	133.343
2011	276.125	143.472	132.653
2012	272.547	144.918	127.629
2013	266.666	143.584	123.082
2014	265.414	141.999	123.415
2015	264.660	141.571	123.089

Alunos matriculados no ensino pré-escolar:

total e por subsistema de ensino

Fontes de Dados: DGEEC/MEd - MCTES -

Recenseamento Escolar

Fonte: PORDATA

Última atualização: 2016-06-30

#### *Ilustração 1- Alunos matriculados no ensino pré-escolar: total e por subsistema de ensino*

As educadoras ou educadores de infância, pessoal docente em exercício na educação pré-escolar, na Rede pública são colocadas por concurso, na rede privada a colocação é da responsabilidade da entidade.

Um outro aspeto que consideramos muito relevante destacar é que a taxa de feminização do grupo profissional da educação de infância é de 99,1% o que representa um acentuar da tendência nos últimos anos.

### 2.2.1 Princípios orientadores

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) consiste num documento que tem como principal objetivo fornecer a todos os jardins-de-infância públicos uma linha de atuação comum e uniforme (Ministério da Educação, 1997). A sua base designa o que deve a educação pré-escolar proporcionar às crianças, ou seja, o que a sociedade no seu todo exige à educação pré-escolar. O educador ou educadora, segundo a autora, é um alguém que gere o seu currículo em relação ao seu projeto educativo, cabendo-lhe desenvolver o currículo pedagógico com conjunto com a equipa pedagógica da instituição e incluindo também os

saberes das crianças e das suas famílias, bem como da comunidade - consideram importante terem em conta quais as expectativas da comunidade. A OCEPE representa assim as expectativas face ao desempenho, resultados e saberes dos e das profissionais da educação pré-escolar. Estas orientações curriculares apoiam os educadores e auxiliares nas práticas educativas que compõem o projeto pedagógico que irão desenvolver com as crianças. Segundo os fundamentos destas orientações curriculares, a educação pré-escolar, é a primeira etapa da educação básica, que é uma aprendizagem ao longo da vida, logo, é necessário implementar nesta primeira etapa conjunturas que são os alicerces para que as crianças continuem a aprender, sendo importante que “na educação pré-escolar as crianças aprendam a aprender” (Ministério da Educação, 1997, p.17). Um dos principais objetivos da educação pré-escolar foca-se no sucesso escolar, não como uma obrigação, mas sim na preparação para a escola, focando-se numa “educação ao longo da vida”, sendo importante claro as condições da criança para a próxima etapa.

Para a existência de uma igualdade de oportunidades, é necessário que exista uma pedagogia estruturada, para tal, deve existir uma organização e reflexão que é intencional e sistemática, ou seja, é exigido à educadora ou educador uma planificação e reflexão dos efeitos do seu projeto pedagógico no desenvolvimento das crianças. Com a existência de uma pedagogia organizada, não significa que se implemente práticas tradicionais sem sentido para as crianças nem deixar de parte o carácter lúdico que muitas aprendizagens possuem, mas muitas delas exigem “esforço, concentração e investimento pessoal” (Ministério da Educação, 1997, p.18).

Esta educação deve conduzir ao sucesso de aprendizagem obrigatória futura, deve promover autoestima e confiança e desenvolver nas crianças competências que levem a que cada criança identifique quais as suas possibilidades e progressos, pois, a criança tem um papel ativo no processo educativo o que torna necessário incluir-se o que as crianças sabem - saberes próprios, a sua cultura, respeitando-se assim, as características individuais. Deve existir um ambiente em que a criança tenha a oportunidade de desfrutar de diferentes experiências educativas, onde o contexto tem de ser facilitador para que ocorra “interações sociais alargadas” com colegas e com adultos, o que leva a que cada criança crie o seu próprio desenvolvimento e aprendizagem e que também contribua para o desenvolvimento e aprendizagem dos outros e outras.

O ambiente educativo segundo as orientações curriculares deve ser baseado na “vida democrática” onde as crianças vão contactar e aprender a respeitar as outras culturas e é neste ambiente que se insere a área da “formação pessoal e social” sendo esta uma área integradora.

É também no ambiente educativo que se insere o bem-estar e a segurança da criança, pois, a criança ao se sentir acolhida e valorizada, desenvolve uma autoestima forte e desejo de aprender. Na educação pré-escolar desenvolve-se o conhecimento do mundo, através da

expressão motora, dramática, expressão musical e plástica, tal como a escrita e a linguagem, ou seja, a área da expressão e da comunicação.

A área do conhecimento do mundo articula as relações com os outros, pois, é com as relações que as crianças desenvolvem a sua identidade pessoal e que ocupam uma posição perante o mundo social e físico e que dão sentido a esse mundo através da utilização de sistemas simbólico-culturais (Silva & Núcleo de educação pré-escolar, 1997, p. 21).

Outra esfera a ser desenvolvida nesta fase é a importância de despertar o espírito crítico, a curiosidade e também o incentivo da importância da participação da família no processo educativo, sendo que a educação pré-escolar é complementar da ação educativa da família.

Outro ponto desenvolvido neste documento são “as orientações globais para o educar”, onde a educadora ou educador deve observar cada criança e o grupo, para refletirem sobre as capacidades, dificuldades e interesses, tal como, recolher o contexto familiar e o meio em que vivem, para assim, o educador perceber melhor a criança e adapta-la ao processo educativo.

É imprescindível que se observe também a evolução de cada criança - diferenciação pedagógica, ou seja, é necessário que da parte do educador exista uma análise periódica de certos elementos. Esta observação leva ao planeamento da avaliação e para tal, é preciso de refletir sobre os objetivos educativos e como os adequar ao grupo, cabendo à educadora proporcionar situações de aprendizagem que sejam desafiadoras para que a criança alcance níveis de realização que sozinha não conseguiria, contudo, as educadoras ou educadores devem estar sempre atentas, para não proporcionarem uma situação de excessiva exigência pois pode criar um desencorajamento na criança e diminuir a sua autoestima. É importante que se avaliem os efeitos dos seus projetos educativos, pois toma-se consciência da ação e leva a uma melhor adaptação do processo em relação às necessidades das crianças, do grupo e da sua evolução.

O conhecimento que as educadoras adquirem sobre as crianças deve ser partilhado com as auxiliares e com os pais. O contexto institucional deve ser organizado para que crie um ambiente facilitador para o desenvolvimento da criança, devendo também proporcionar aos adultos a possibilidade de frequentarem formações.

Relativamente à organização do grupo, do espaço e do tempo, a OCEPE designa de que é o grupo que irá proporcionar o contexto para a interação social, ou seja, a relação entre adultos e crianças e entre pares. A relação individual que existe entre o educador ou educadora e cada criança, irá auxiliar a sua inserção no grupo e as relações dentro do grupo, para que tal ocorra é necessário que permaneça um ambiente que transmita segurança e onde a criança se sinta valorizada. A própria organização do grupo, o modo como este funciona implementa diferentes fatores, vejamos por exemplo, as características de cada criança, se a criança é mais envergonhada ou não, se há muitas ou poucas crianças segundo o

sexo, a dimensão do grupo e a idade de cada criança. Todas estas especificidades enunciadas dependem de fatores que determinam as escolhas pedagógicas, por exemplo, se existem poucas ou muitas salas e quais os critérios de admissão como os critérios de prioridade, as características demográficas, entre outras. A interação entre crianças, com outros saberes e com outros graus de desenvolvimento facilita o desenvolvimento e a aprendizagem, levando à necessidade de existir trabalho entre pares e em pequenos grupos, onde ocorre a troca de diferentes pontos de vista, a resolução de problemas e de dificuldades colocadas por tarefas comuns, porém, seja qual for a constituição do grupo segundo as idades, é importante que as educadoras e auxiliares incentivem e apoiem o trabalho de pares e de pequenos grupos de trabalho, para que se proporcione um confronto de saberes e desenvolver a vida democrática gerando situações que leve ao respeito pelo outro e outras situações diversificadas de conhecimento.

A educadora ou educador possui assim um papel fulcral no dia-a-dia da aprendizagem da criança, tal como as suas escolhas, por exemplo, se utiliza folha de presença, um quadro de tarefas, ou se faz outras opções. Vejamos por exemplo, é importante que a criança perceba que tem de arrumar os brinquedos, esperar pela sua vez, pois são normas que resultam da vida em grupo, tendo mais força se todo o grupo participar na sua elaboração. A participação em grupo também desenvolve “situações de conflito” através da troca de opiniões e resoluções de conflitos e favorece oportunidades de cooperação.

## 2.2.2A socialização no Infântário

Um dos principais agentes de socialização secundária é o sistema educativo. Com a generalização da escolaridade obrigatória a escola ocupa na sociedade ocidental contemporânea o papel principal na educação das novas gerações, em detrimento de outros agentes como a família (Sales Oliveira, Vilas Boas e Las Heras, 2016). O infântário segundo Rodrigues (2009) é uma instituição educativa focada no desenvolvimento dos seus educandos e educandas que se baseia em objetivos pedagógicos específicos e promotores de um desenvolvimento social e cultural adequado. A educação pré-escolar foi durante bastante tempo desvalorizada em relação à escolar porque não era socialmente necessária (pelo facto de as mulheres ainda não trabalharem fora) e pelo desconhecimento da importância de se trabalhar nesta fase a preparação para a aprendizagem (Costa in Marques, 2016).

Só recentemente ambas estas situações se foram alterando, mas ainda assim a profissão de educador ou educadora de infância ainda se ressentia da desvalorização de que foi alvo (Torres, Mouta e Menezes, 2002). A guarda de crianças pequenas tornou-se uma necessidade das famílias com a empregabilidade das mães e ao mesmo tempo o desenvolvimento científico na área da educação permitiram compreender a importância da estimulação cognitiva das crianças antes dos seis anos de idade.

O trabalho do infantário deve residir em dar espaço, oportunidade, e estímulo de base social-afetiva para a criança crescer e oferecer situações de sucesso, a fim de que ela pretenda continuar crescendo de forma natural, segura e feliz (Rodrigues, 2009). Os infantários possuem o papel de desenvolver as crianças mediante a interação e estimulação. Para tal devem utilizar uma comunicação permanente e uma intervenção para um desenvolvimento apropriado da criança, com atividades diversificadas facilitando o contacto físico entre as crianças e destas com adultos bem como o desenvolvimento motor e da linguagem. Deve haver presença de um ambiente saudável, seguro, estimulante e calmo, para uma facilitação das aprendizagens e interações sociais e afetivas, levando a um conhecimento sobre o mundo.

A aprendizagem pessoal e social deve articular-se com o dia a dia da criança, pois vai ser organizado segundo essa função, para um desenvolvimento social e cultural apropriado e em consonância com os valores da família. Os adultos devem encorajar e potencializar as crianças a partir de atividades e de material educacional. Neste desempenho de atividades educativas e pedagógicas a relação entre a escola e os seus educandos, é compreendida de diferentes formas por diversos autores e autoras e autoras. Enquanto para a corrente funcionalista, a escola é uma instituição neutra que divulga um conhecimento racional e objetivo para Bourdieu e Passeron, a escola é reprodutora de desigualdades, pois, a instituição é ela mesma moldada pelo contexto social que a circunda e pelo processo de socialização do seu corpo de profissionais (in Sales Oliveira, Vilas Boas e Las Heras, 2016).

Pierre Bourdieu foi precursor na explicação da reprodução social dos papéis sociais de género e as relações de dominação na escola e é atualmente consensual que a escola enquanto instituição não é neutra, as pessoas que a compõem também incorporam valores e crenças do seu processo de socialização, que irão estar presentes no seu dia a dia e são inconscientemente transmitidas (idem).

### 2.2.3 Os ATL e os espaços complementares de educação

Nos últimos anos outros espaços e modalidades de ensino têm começado a surgir e a ter papel relevante não só na formação e desenvolvimento das crianças como também no próprio panorama educativo. Referimo-nos a espaços como Salas de Estudo, Explicações ou Atividades de Tempos Livres (ATL).

Estes espaços extraescolares, de uma maneira geral têm-se constituído como modelos de intervenção que visam o desenvolvimento pessoal e social do aluno e procuram combater o “insucesso” na escola (Araújo in Matias, 2013).

Sabemos também que, sobretudo no caso dos ATL uma das principais razões para a sua existência se relaciona com a incompatibilidade entre os horários dos pais e mães e os das escolas. Estes equipamentos permitem que as crianças permaneçam num espaço que muitas vezes é o da escola até que os cuidadores os possam vir buscar no final do dia de trabalho.

Estes espaços procuram por isso corresponder aquilo que são as necessidades e interesses de pais e crianças, regulando o seu plano de atividades em função destas. A realização de trabalhos de casa é uma tarefa habitual em praticamente todos os ATL mas a maioria oferece para além disso um leque de atividades que variam desde o puramente lúdico ao pedagógico consoante o perfil da organização. A importância destes espaços é muitas vezes descurada por se tratarem de espaços de passagem, mas estudos realizados (Matias, 2013; Jerónimo, 2014) demonstram que também aqui se constrói a identidade das crianças e é onde se revelam muitos problemas que estas passam. Neste contexto faz sentido antes do mais questionar sobre a pertinência destes espaços como mais um local de ensino. Segundo Araujo

“Apesar da instrução ser obrigatória, laica e gratuita desde há vários anos, não parece ser ainda suficiente, pelo que tem sido considerado normal, nestas instituições, aproveitar o tempo de descanso das crianças para “aperfeiçoar” essa instrução considerada insuficiente e mal distribuída” (2006: 19).

Nestes espaços a problemática da igualdade de género é particularmente relevante porque para além de serem espaços de interação entre pares e entre crianças e adultos são também locais onde se manifestam muitos conflitos latentes e as crianças descarregam o cansaço do dia escolar (Jerónimo, 2014).

# Capítulo 3 O Género na escola

## 3.1 Cidadania e igualdade no espaço do infantilário

É no infantilário que as crianças contactam com a educação para a cidadania, é um espaço de aprendizagem elementar na vida das crianças, sendo, portanto, necessário adotar uma pedagogia mais igualitária perante o género nesta fase da vida delas (Sofia et al, 2005).

É fundamental iniciar-se essa pedagogia nas idades mais prematuras, pois, é nestas idades que os meninos e as meninas fortalecem uma aprendizagem social, por exemplo, é nesta fase, que pela primeira vez têm contacto com grupo de pares fora do seio familiar, sendo também nesta fase que se inicia a aprendizagem dos papéis sociais atribuídos às mulheres e aos homens.

É nestas idades que se pode iniciar o questionamento de pensamentos e ideias estereotipadas promotoras de desigualdades futuras na vida familiar e profissional, contudo, esse início dá-se no seio familiar e pode continuar a ser produzida no infantilário, o que torna necessário sensibilizar auxiliares e educadores/as para a questão da igualdade de género. No processo de educação para a cidadania, a escola detém de um papel central, cabendo-lhe oferecer e proporcionar uma responsabilidade pessoal e comunitária (Cardona et al, 2009).

Sendo a escola um espaço que potencializa o desenvolvimento a vários níveis, é necessário que também se desenvolva nas crianças uma sensibilização para a tolerância, respeito e justiça.

Segundo Teresa Vasconcelos citada por Maria Cardona et al (2009), a escola e o infantilário são um “locus” basilar de cidadania, pois, é nesse espaço que se desenvolve a formação a nível pessoal e social onde as crianças recebem a educação para o desenvolvimento ético e estético, tornando-se portanto necessário educar para a igualdade de oportunidades, para a multiplicidade de culturas, para a disparidade entre sexos, entre outros temas, o que torna muito importante a sensibilização de educadores/as e auxiliares para estas questões, é aqui que se encontra a génese da questão para se conseguir uma sociedade mais democrática e integradora.

É no infântario, que as crianças têm o primeiro contacto com a partilha de poder, por exemplo, com a partilha do espaço, dos brinquedos, de conflitos entre pares, e são estes primeiros contactos, que vão ter influência na ação futura. Logo, é nesta etapa da vida das crianças que educadores/as adquirem um papel importantíssimo visto que é um processo dinâmico e complexo, onde a sensibilização para a igualdade de género através de uma partilha de saberes por parte dos docentes pode proporcionar uma ação pedagógica mais igualitária ao nível do género (Cardona, 2009). Detalhamos em seguida dois processos de aprendizagem onde a intervenção ao nível do género é viável e tem impacto.

### 3.1.1 O jogo simbólico

A criança dos dois aos sete anos já possui a capacidade de representar as ações, as situações, e os factos da vida dela, através da imagem mental, imitação, do jogo simbólico, da linguagem e do desenho. A função simbólica é um meio onde a criança irá manifestar os seus desejos, conflitos e adaptar-se ao meio em que vive. Através do jogo simbólico a criança sente determinação para se exprimir e tem tendência para absorver a realidade quando o simbolismo perde o seu carácter de ação lúdica, ou seja, é a fase em que se aproxima da representação imitadora da realidade, que favorece o desenvolvimento da socialização (Freitas, 2010).

Tendo como base a teoria de Piaget (in Freitas, 2010), a autora explica que a criança desenvolve as suas estruturas de inteligência através de um trabalho interno que é libertado através da sua interação com a realidade envolvente. Todo este processo é desenrolado através da assimilação e incorporação de um elemento exterior, por exemplo, um objeto, num esquema “sensório-motor” ou da estrutura do sujeito, tendo em conta as particularidades ou a resistência que o objeto oferece ao seu assimilado. A criança desenvolve-se cognitivamente a partir de vários estágios, o estágio sensório - motor, o pré-operatório, o operatório concreto e o operatório formal (Freitas, 2010 p. 146).

No estágio pré-operatório, a criança desenvolve as condutas de representação da função simbólica que constitui a capacidade de a criança alcançar e distinguir significantes e significados, sendo a partir das suas expressões públicas que se torna capaz de simbolizar um significado. Na área da psicopedagogia, há uma ligação entre o jogo e a natureza infantil, o procedimento lúdico vincula-se com a estimulação da personalidade. Quando a criança brinca abstrai-se por completo do real e encontra-se a experienciar um mundo que não existência real, onde a criança cria o seu mundo e onde pode exercer a autonomia total, podendo assumir o papel de pai, professor, mãe, entre outras personagens (Freitas, 2010). No jogo

simbólico segundo Oaklander (1980) citado pela autora, a criança irá representar situações da sua vida através da brincadeira, e é nas brincadeiras, que experimenta o seu mundo e aprende mais sobre ele, o que torna esta atividade muito importante para o desenvolvimento e saúde da criança, isto é, a brincadeira compõe uma forma de “autoterapia” (idem). As crianças vivenciam assim o que não conseguem expressar nem debater verbalmente, então, é com o uso da brincadeira, que exprimem e assimilam o que experienciam.

A brincadeira é portanto, um meio de comunicação e de assimilação da realidade. O simbolismo só ocorre quando a criança, por exemplo, finge que penteia o cabelo, que dorme, que embala o boneco, isto é, quando há uma ação ou um esquema que é atribuído à conduta humana.

Ocorre de forma diferenciada em três fases etárias: até aos quatro anos baseia-se na ação, em que a criança em vez de fazer de conta que dorme, passa para a ação de pôr o boneco a dormir, ou seja, transforma simbolicamente objetos noutros; outro acontecimento é uma projeção de esquemas de imitação, por exemplo, a criança finge ligar e faz a sua boneca falar imitando uma falsa voz, depois finge falar ao telefone com o uso de outros objetos, como por exemplo, com um objeto de madeira, aplicando assim o simbolismo a novos objetos sem ser os habituais.

Tem como base a imitação, pois, pode ter visto alguém, como o seu pai ou a sua mãe a telefonar. Numa segunda fase, já existe uma preocupação dos quatro aos sete anos de existir “coerência”, ou seja, as crianças tentam que a imitação do real seja a mais cuidada possível, prestando atenção aos detalhes. Ocorre também nesta fase, o simbolismo coletivo com a distinção e com o ajuste de papéis. Por fim, a terceira fase, que vai dos sete anos aos doze anos, o simbolismo lúdico cede lugar aos jogos de regras, aos progressos nos trabalhos manuais, desenhos, construções, entre outros, dá-se, portanto, a passagem do jogo egocêntrico para o jogo de regras, existindo a cooperação entre as crianças e os adultos e pessoas envolventes, auxiliando a adaptação social.

No jogo simbólico os papéis de género emergem fortemente nas representações selecionadas pelas crianças. Assim meninas e meninos tendem a eleger formas de ação e papéis sociais que sejam coerentes com a identidade de género que lhes é atribuída e que eles e elas em maior ou menor grau se identificam.

### 3.1.2 O Jogo Tipificado

Segundo a literatura das teorias do desenvolvimento as crianças têm preferência por brinquedos estereotipados para o seu sexo (Rodrigues, 2004). As crianças utilizam o gênero para o entendimento dos brinquedos, elas decidem se os brinquedos são para as meninas ou para os meninos, sendo que no seu “ato de crer” e nas suas “crenças prévias” estão delineados quais os brinquedos que são tipicamente preferidos pelos meninos e pelas meninas. Fazem uma comparação de quem normalmente gosta dos diferentes brinquedos segundo as suas representações de gênero, e selecionam pares do mesmo sexo, pois, na sua percepção, são essas as crianças que estão interessadas pelas mesmas atividades e brinquedos.

Traccoby chama a este processo “fenómeno cognitivo-social”, que acontece quando as crianças obtêm o seu próprio entendimento de gênero e vão crescer de acordo com os valores dos membros do seu próprio grupo (in Rodrigues, 2004). Neste sentido Archer (in Rodrigues, 2004) identifica serem os meninos os mais tipificados quando ao gênero com base em três evidências empíricas: tanto as meninas como os meninos utilizam brinquedos masculinos numa dimensão similar no jogo, enquanto os brinquedos femininos são menos usados pelos meninos do que pelas meninas; outra evidência relaciona-se com as atividades “próprias” a cada gênero e a sua percepção, sendo que neste ponto o autor afirma que os estereótipos de gênero são mais fortes nos meninos. A última evidência refere-se às reações dos adultos em relação as atividades vistas como apropriadas e não apropriadas segundo o gênero. Os resultados evidenciaram que o comportamento de gênero cruzado foi avaliado como sendo o menos aceitável para os meninos e que os meninos femininos eram avaliados como os menos ajustados e de crescerem como sendo homossexuais (Rodrigues, 2004).

### 3.2 Uma perspectiva de gênero sobre as interações quotidianas de crianças e jovens

As crianças segundo a autora Paula Rodrigues têm inclinação para se agrupar a grupos do mesmo gênero desde muito cedo, para Fagot e Leinbach (in Rodrigues, 2004), a separação do gênero progride paulatinamente dos dezoito meses aos três anos, sendo que a partir dos trinta meses, grande parte das crianças passa a maior parte do seu tempo com pares do mesmo gênero, tornando-se claramente visível aos quatro anos e meio de idade.

A aproximação social a membros do mesmo grupo sexual ocorre mais cedo nas meninas, sendo que a iniciativa de aproximação nos meninos se apresenta apenas por volta dos três anos. Aos cinco anos ambos os sexos indicam o mesmo tipo de predileção por pares do mesmo sexo/gênero.

As interações que ocorrem entre crianças e jovens compõem um dos contextos mais enriquecedores de aplicação de perspectivas de análise centralizadas no papel ativo dos indivíduos na produção quotidiana do género (Pereira, 2012). Nestas etapas da vida a construção e a negociação de feminilidade e masculinidades alcança grande importância e dinamismo, devido aos processos de (re) configuração identitária serem intensos.

Segundo a autora, os jovens e as crianças têm alcançado grande relevância na área da investigação sobre a (re) produção social de desigualdades de género, contudo, em Portugal, o estudo do género nas interações quotidianas de crianças e jovens com os seus pares tem sido escassamente analisado e tende a ser analisado de uma perspectiva que confere passividade a esses agentes quando não são apenas os indivíduos adultos que ensinam género às crianças e jovens, as relações existentes entre crianças e jovens, são circunstâncias “ onde as crianças constroem e se reconstróem umas às outras” (Pereira, 2012. p.63). Por exemplo os amigos e amigas e colegas possuem um papel de vigia, de “polícia de género”, levando a uma ameaça constante de poderem ser desmascarados ou desmascaradas a feminilidade e a masculinidade são representações - uso de máscaras (Pereira, p 62-63). Por outro lado, as práticas de performances de género podem abarcar formatos graves, como a violência física, emocional e psicológica, por exemplo através da prática da exclusão, do insulto, entre outras formas, logo, no espaço de auto e hétero- regulação, tal como da negociação de poder, as crianças e os jovens tentam alcançar a definição e manter a segurança das fronteiras de masculinidades e feminilidades que são vistas como as desejáveis e normais, onde a heterossexualidade é vista como um sinal de masculinidade e de feminilidade exemplar e saudável.

Alguns autores e autoras defendem que o uso de ofensas homofóbicas pode ser interpretado como performances, e que através delas, os jovens e as crianças afirmam publicamente a sua própria masculinidade e feminilidade que se assume e ostenta como normal (Pereira, 2012).

No contexto escolar o grupo de pares depara-se com uma sua condição de existência mais sólida, como por exemplo, o confronto de opiniões e comportamentos que esclarecem masculinidades e feminilidades plurais, tal como, as normas de controlo social em que se sustentam, porém, estas interações não acontecem livremente, visto que a estrutura, as regras e as normas e as rotinas da escola, delimitam as feminilidades e masculinidades em detrimento de outras normas e também limitam a utilização de recursos materiais e simbólicos que podem ser usados nessa reprodução. Logo, é pertinente referir que quando se analisa as relações entre pares na escola, se tenha em conta o contexto institucional que a regulariza e o seu regime de género, porque o “regime de género de uma escola é o padrão de práticas que constrói diversos tipos de masculinidade e feminilidade entre pessoal e estudantes que os ordena em termos do seu prestígio e poder, e que produz uma divisão sexual do trabalho dentro da instituição” (Maria do Mar Pereira, 2012, p. 66-67). Em todas as

instituições, a vida é estruturada tendo como base representações que são partilhadas socialmente sobre os significados e subentendimentos da diferença sexual, pelo que as escolas não se reduzem à reprodução das representações de género predominantes na sociedade, a cultura e história organizacional gera outro tipo de disparidades e coopera para a formatação de subjetividades genderizadas.

### 3.3A importância de uma Pedagogia igualitária

Atualmente existe uma preocupação assumida com a assunção de uma pedagogia igualitária ao nível de direitos e de oportunidades, ou seja, o desenvolvimento de uma “escola inclusiva”, em que a diversidade deve ser valorizada (Araújo et al, 2005).

Contudo para haver igualdade pedagógica, tem de se legitimar e incorporar a igualdade entre os dois sexos e essa nem sempre é a realidade das instituições em Portugal, nomeadamente as IPSS (Monteiro e Sales Oliveira, 2014). O processo de aprendizagem social das crianças inicia-se nas idades mais prematuras, onde são inseridas pela primeira vez num grupo social mais amplo, num grupo que possui características diferentes do meio familiar.

Tão cedo como 1979 a Comissão da Condição Feminina Portuguesa - organismo integrado na Presidência do Conselho de Ministros, desenvolveu o projeto “Mudança de Atitudes quanto aos papéis femininos e masculinos” que envolveu docentes das múltiplas categorias de ensino, nomeadamente da educação pré-escolar (Araújo, et al, 2005).

As crianças contactam com um grupo social mais vasto e com uma instituição social que possui características completamente diferentes das características do meio familiar, é uma etapa onde ocorrem inscrições intelectuais, sociais e psicológicas, tal como, o contacto com o “outro”, como as educadoras e colegas. É também nessa etapa, que o corpo ganha importância, como os gestos, os movimentos e as posturas que são reconhecidas como socialmente aceites, pois adquirem um lugar e uma imagem segundo os padrões de conduta e dos valores culturais em que se inserem as crianças, onde ocorre uma formatação através do espaço, tempo e práticas construídas a partir do convívio entre as crianças e o meio aderente, como as educadoras e as auxiliares de educação.

É neste espaço social que ocorre relações sociais diferentes de poder, onde se inclui o género, a etnia, a classe e a idade, por exemplo entre grupos tão diversos como as crianças, auxiliares de ação educativa e pais e mães (Vianna & Finco, 2009). Dada estas e mais relações que existem no interior do infantário, é necessário discutir qual a importância que o género detém neste ambiente. Torna-se por isso, um ambiente em que se deve praticar uma educação infantil mais equilibrada e igualitária, sendo que se realiza a introdução de meninos

e de meninas na vida social, o contacto com outras etnias, religiões e classes sociais, com comportamentos distintos.

A educação infantil foca-se muito no corpo da criança e os gestos, a postura e as condutas, têm a influência da cultura e do contacto inicial que as crianças mantêm com adultos logo, vai existir uma conduta que é moldada segundo os parâmetros culturais (idem). Adultos, homens e mulheres, educam as crianças demarcando nos seus corpos diferenças de género, sendo que as características físicas e os comportamentos socialmente esperados segundo o género são reforçados nos gestos e nas práticas do dia-a-dia e na educação infantil, embora, muitas vezes, de forma inconscientemente. Por exemplo, se a família ou a educadora fala com a menina através do uso do elogio, sendo meiga, ou se justifica e aceita uma atitude rude do menino, se pede ajuda à menina para limpar e ao menino pede para que transporte um objeto, nestas situações, as expectativas exigidas segundo o género já a ser acionadas.

Grande parte do que é valorizado para a menina não é apreciado para o menino e vice-versa, logo, o processo de feminilidade e masculinidade dos corpos e dos sentimentos, relacionam-se com as expectativas sociais presentes na nossa cultura. Essas diferenças podem estar também presentes no tipo de brinquedos existentes e disponibilizados no infantário, para que as crianças aprendam de forma não explícita a comportarem-se como meninos e meninas. No meio familiar e na escola é fortalecido essas diferenças de género, através de sanções e recompensas, pois, meninos e meninas são fruto de uma educação diferente (Vianna & Finco, 2009).

### 3.3.1 O papel crítico da Educadora ou Educador

A educação infantil pode ou não desenvolver as capacidades de apropriação e de conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais e éticas da criança, para a formação de indivíduos felizes e saudáveis. A fase da infância e a passagem da criança pelo infantário exprime-se como uma fase muito crítica pois ocorre o desenvolvimento social. Idealmente nesta fase os agentes de socialização devem discutir e trabalhar com as crianças o tema da igualdade de género para que futuramente estas crianças executem uma cidadania mais igualitária.

É crucial que educadoras e auxiliares adequem as atividades lúdicas a esta perspetiva de forma a desenvolver na criança um sentido de igualdade de género no dia-a-dia. As atividades lúdico-pedagógicas devem promover a redução de estereótipos de género. Correntemente grande parte as práticas pedagógicas que ocorrem contêm potencialmente discriminação, pois, derivam de ideias e práticas estereotipadas do pai, da mãe, da educadora, da auxiliar

educativa sobre os diferentes papéis de género, visto que também eles e elas passaram por uma socialização com práticas diferentes segundo o género(Vieira C. M., 2013).

A brincadeira é dos momentos mais importantes do percorrer da infância, pois, é nesta fase que as crianças recriam a partir das brincadeiras situações que expõem papéis como ser mãe, como ser pai, praticando muitas vezes práticas sexistas que estão interiorizadas no próprio seio familiar, logo, é importante que o infantário colabore para o desenvolvimento de crenças e valores nas crianças não discriminatórias, para que estas se preparem para uma vida em comum, perante a sociedade masculina e feminina (Gomes, 2012).

As educadoras e educadores precisam de desenvolver atividades e situações de aprendizagem para o desenvolvimento de aptidão cognitivas, psicomotoras e sócio - afetivas. Porém, segundo Coelho (2004) a formação da criança deve ser vista como um ato inacabado sujeito a novas inserções, recuos e tentativas. Muitos autores defendem que para uma igualdade de oportunidades, os educadores têm de se adaptar(Coelho, 2004) .

Em Portugal, existe uma escassez de bibliografia quanto à temática para a educação pré-escolar. Há falta de formação específica para profissionais que trabalham com crianças entre os zero e os três anos, e uma ausência de igualdade ao acesso de serviços, tal como de resto a ausência de um sistema coerente e coordenado que permita a regulação da educação nesta faixa etária (Coelho, 2004). Os educadores e educadoras necessitam de uma especialização, para um entendimento e para uma formação adequada, para que transmitam experiências de aprendizagem e desenvolvimento às crianças (idem). É muito importante sensibilizar as educadoras para que se pratique uma educação mais igualitária segundo o género, porém, mais importante ainda seria inserir mudanças estruturais para o cumprimento de uma cidadania paritária, e para tal, é essencial existir uma coesão e solidariedade, tal como, proporcionar às pessoas a capacidade para agir com sentido de mudança (Silva, et al, 2005).

A formação de docentes é assim estratégica para o desenvolvimento de uma educação mais igualitária, pois estimula à inovação pedagógica, onde a origem dessa inovação está nos conteúdos programáticos e nas práticas educativas. O projeto “Coeducação” promoveu e desenvolveu materiais pedagógicos para a formação inicial de docentes.

Outro fator importante, é a análise de performances de género de educadores/as e de funcionárias/os, visto que a aparência, as identidades e os estilos pedagógicos são moldados por normas de género. (Maria do Mar Pereira, 2012, p. 70-71).Contudo, é importante ressaltar que não é apenas necessário a sensibilização em profissionais que trabalhem em infantários, alarga-se a outras instituições, como é o caso de escolas de ensino secundário e superior.

Como mencionam Sales Oliveira, Vilas boas e Las Heras (2016), também na universidade essa reflexão é crucial porque a socialização de género vai-se (re) construindo ao longo do percurso educativo. Neste nível final importa perceber de que forma a universidade

concretiza a reprodução tradicional de modelos femininos e masculinos, reproduções estas que podem conduzir a desigualdades de género no mercado de trabalho e nas restantes esferas da vida.

### 3.3.2 Os materiais pedagógicos

Segundo Jeanne Block (1984) os brinquedos direcionados para as meninas, como as bonecas, os conjuntos de cozinha, maquiagens, estimulam nas meninas uma menor criatividade dos brinquedos tradicionalmente de meninos, como os legos, os carros, as bolas, conjuntos de ferramentas, ou jogos. Esta diferença em relação à estimulação cognitiva quanto aos brinquedos, futuramente pode refletir-se de forma diferente em ambos os sexos, por exemplo, pode impactar na capacidade para a resolução de problemas ou na propensão para enfrentar desafios. A autora Isabel André (1999) afirma que um brinquedo não é um objeto neutro, afirma-se como um vínculo de simulação e aprendizagem da vida adulta, e orienta as condutas e as práticas sociais e culturais. Muitos brinquedos, por exemplo, encaminham as crianças para determinados contextos expressivos como a maternidade, para a esfera doméstica, para a tecnologia ou violência. Estudos realizados em Portugal evidenciaram que os materiais pedagógicos, e os manuais escolares vinculam conceções estereotipadas do homem e da mulher, apoiando-se na ideia de que o masculino é neutro e universal.

Nas escolas também se podem observar distinções quanto ao homem e à mulher, nomeadamente, nos livros, nas imagens afixadas nas paredes e até na organização do espaço.

Silva (2013) refere a este respeito que apesar dos espaços da educação pré-escolar não serem sexualmente determinados há a tendência para pares do mesmo sexo demonstrarem preferência por determinadas áreas - meninas pela casinha, meninos pelas construções. Os filmes e as canções podem também assumir estas distinções.

Sendo o infantário um dos primeiros espaços de aprendizagem de cidadania é relevante que os e as profissionais guiem para uma igualdade de oportunidades entre meninos e meninas.

Esta educação dada nas primeiras idades por um corpo de profissionais mais feminizados pode privar as crianças do reconhecimento de igualdade, visto ocorrer uma escassez de educadores e auxiliares do sexo masculino. Uma criança de dois anos indica já uma eleição por brinquedos referidos com o género. A eleição de determinados brinquedos é por vezes esclarecida como sendo um resultado da reprodução e do esforço. Os pais e os educadores têm tendência a intensificar os comportamentos e as brincadeiras dos filhos segundo o estereótipo cultural referente ao sexo da criança. Aos três, quatro anos, as crianças já percebem quais os objetos característicos do seu sexo.

As meninas manifestam preferência por cuidar de bebês ou brincar com uma criança de cada vez enquanto os meninos demonstram gostar de jogos corporais mais violentos e preferência por atividades de grupo. Se por exemplo, os meninos brincarem frequentemente com bonecas, muito provavelmente os pais e os colegas demonstrarão uma reação negativa (Cardona, Nogueira, Vieira, Uva, & Tavares, 2010).

Um dos instrumentos de socialização no espaço pré-escolar são os livros. Muitos dos livros existentes nos infantários ou escolas provêm de um acumular desde que a instituição abriu, o que leva por vezes a encontrar-se livros dos anos sessenta e setenta do século passado que são promotores de estereótipos, não apenas de género, mas de raça, idade ou etnia, o que leva a uma ausência de livros impulsionadores de igualdade de direitos e oportunidades entre os homens e mulheres. Muitos dos livros por exemplo, evidenciam um saber que é quase sempre controlado pelo sexo masculino, ou em que as figuras femininas aparecem como sendo frágeis e desfavorecidas, sendo salvas por figuras masculinas (Araújo, 2005). De resto os designados clássicos da literatura infantil - Branca de Neve, Bela Adormecida ou Capuchinho Vermelho - são verdadeiros mananciais de estereótipos de género, no entanto continuam a ser fortemente divulgados e usados em contexto escolar. Ao mesmo tempo a literatura infantil mais recente mantém a mesma tendência. Isto é evidente nos novos clássicos da Disney onde a figura da princesa e do príncipe continua a ser prevalente e alvo de poucas adaptações àquilo que é hoje a realidade social de homens e mulheres. É importante, porém destacar que existe atualmente literatura infantil alternativa disponível (é o caso das publicações do Planeta Tangerina) contudo a sua disseminação e adoção pelas escolas ainda tarda a acontecer.

### 3.4A educação de educadores e educadoras para a igualdade de género - reflexão sobre um exemplo

Segundo Rêgo (2010) quando falamos sobre a igualdade de género falamos sobre uma nova forma de estar em sociedade pois expõe-se uma nova forma de relacionamento entre homens e mulheres que se respeitem, que se vêem iguais e onde ocorre uma negociação com base na igualdade.

Para a autora, esta igualdade é uma “aprendizagem de cidadania”, sendo que sem esta cidadania, as pessoas não vivem verdadeiramente em liberdade. Tem de se abordar a igualdade de género como uma questão que é transversal no dia-a-dia de todos os indivíduos, o que leva à necessidade de que todas as instituições e agentes sociais encontrem uma definição comum para que possam trabalhar a mudança de uma forma articulada. A intervenção na educação pré-escolar passa por qualificar educadores e educadoras com o objetivo de desenvolver um percurso inclusivo ao nível do pensamento e de atividades que ocorrem em contexto pré-escolar e trabalhar com as crianças atitudes, valores e práticas de cidadania mais igualitárias.

Rêgo organizou oficinas de animação com base em desenhos realizados pelas crianças e interpretados sobre uma perspectiva de género. Estas oficinas proporcionam às educadoras a interpretação e reflexão sobre a educação e de que forma os adultos e os seus comportamentos influenciam as crianças levando a cabo a sensibilização e a descodificação de estereótipos de género e de práticas educativas discriminatórias. A questão “Como falamos com os meninos? E com as meninas? Fazemo-lo de forma igual ou diferente? foi trabalhada em contexto de oficina por forma a desconstruir práticas quotidianas que de forma inconsciente reforçam estereótipos. As crianças também colaboraram neste projeto, desenharam o que queriam ser quando fossem adultas, esta atividade teve como principal objetivo trabalhar estereótipos que possam surgir em relação às profissões. Outra atividade desenvolvida junto das educadoras e auxiliares foi que estas refletissem sobre as prendas do dia da mãe e do dia do pai, que foram feitas ao longo dos últimos cinco anos, pensar em que sentido podem associar-se ao universo doméstico ou de lazer, por exemplo.

Outra esfera trabalhada nas oficinas foram as histórias, o projeto desenvolveu um debate em grupo que incluía pensar sobre as histórias tradicionais, tal como as músicas e trabalhá-las segundo o género. Outra questão que foi trabalhada foi as brincadeiras, através da observação verificou-se que tipo de dinâmicas estabelecem as meninas e os meninos, e a observação de crianças do recreio. O projeto desenvolveu ainda com a comunidade e com as famílias atividades e workshops de linguagem inclusiva, outra atividade foi juntar pais, mães e educadoras e analisarem em conjunto livros de histórias tradicionais e de livros modernos disponíveis na biblioteca e olhar para eles a partir de uma perspectiva de igualdade de género, tendo como objetivo perceber estereótipos enraizados nas histórias, por exemplo, perceber se às personagens masculinas lhe são associadas a força ou a inteligência e depois debater isto em grupo.

Por fim, outras duas atividades desenvolvidas foi desenvolverem uma história, como por exemplo, a história tradicional da Branca de Neve com uma nova versão, que seja mais igualitária segundo o género, sem a presença de estereótipos de género, outra atividade foi a reprodução de atividades em que homens e mulheres participavam, como por exemplo, estacionar o carro na garagem.

# Capítulo 4 A pesquisa empírica e os métodos e técnicas acionadas

## 4.1 A Metodologia qualitativa

De suporte à nossa investigação de campo e devido às especificidades do tema, optei por uma estratégia metodológica qualitativa. As metodologias qualitativas detêm de uma espontaneidade nas suas formas de aplicação, no seu tratamento e no seu estatuto teórico-epistemológico, visto que usufruem de uma grande colaboração das conceptualizações weberianas, em particulares teorias do interacionismo simbólico e das *grounded theories* (Guerra, 2006). Como os objetivos desta investigação se prendem com compreender os contextos de interação no espaço do infântario e em que medida as relações estabelecidas entre crianças e agentes educativos são pautadas pelo género e quais as práticas de educadoras que foram alvo de intervenção formativa na área da igualdade de género, considerou-se que seria necessária uma abordagem de tipo etnográfico, em que a presença da investigadora no terreno fosse prolongada e intensa de forma a conseguir recolher informação profunda e direta sobre as interações sociais que decorrem no terreno.

Na metodologia qualitativa, existem práticas de pesquisa distintas levando assim à existência de um corpo de paradigmas diferentes de interpretação sociológica (Guerra, 2006). Para Jean- Pierre Deslauriers (in Guerra, 2006) a própria expressividade “métodos qualitativos”, não possui um sentido certo em ciências sociais, sendo que estes métodos possuem uma variedade de técnicas interpretativas que descodificam fenómenos sociais que ocorrem naturalmente (Guerra, 2006).

Também na visão de Bento a investigação qualitativa geralmente sucede-se em condições naturais e “foca um modelo fenomenológico, no qual a realidade é enraizada nas perceções dos sujeitos e o objetivo é encontrar significados através das narrativas verbais e de observações em vez de números” (2012, p.1). Era precisamente este tipo de enfoque que necessitávamos para a nossa investigação. Outra especificidade que a investigação qualitativa abrange é a observação de interações o que no caso deste estudo foi a técnica principal de recolha de dados.

Quando a investigação tem como objeto de estudo as crianças, as metodologias acionadas têm de garantir o desenvolvimento de uma explicação interpretativa e a especificidade do objeto de estudo. Manuel Pinto (in Saramago, 2001) destaca que as sugestões recentes para a construção de uma sociologia da infância, são fundamentadas por correntes da sociologia interpretativa, como o interacionismo simbólico e a etnometodologia com predominância de técnicas de carácter extensivo quanto à recolha de informação qualitativa e de técnicas de carácter intensivo. Iremos de seguida detalhar quais as técnicas utilizadas nesta investigação.

## 4.1 Observação não participante

Recorremos à observação direta não participante. Esta observação assenta na procura de informação que é recolhida a partir de um contacto direto com determinada situação específica, onde o observador ou observadora não participa no contexto que está a observar.

Este método torna-se enriquecedor na medida que permite através da observação adquirir uma visão da realidade que se investiga sem interferir na mesma, o que não acontece com técnicas como a entrevista, em que o investigador ou investigadora interfere com a realidade em estudo.

A escolha da observação em ambiente escolar foi fulcral, visto que é neste contexto enriquecedor na medida em que ocorre o contacto com as crianças e onde estas crianças já se encontram inseridas, por exemplo, já se encontram grupadas segundo a idade e o nível de ensino, ou seja, já partilham especificidades comuns. As relações são desenvolvidas de forma espontânea entre pares fornecem informações preciosas sobre marcas dos “mundos sociais vividos”- As identidades das crianças e dos atores educativos(Saramago, 2001, pp. 25-26).

Concretamente observámos interações entre crianças inseridas nos seus grupos, de que forma se organizavam, e de que forma os educadores/as e auxiliares organizam esses mesmos grupos e as práticas diárias no interior da sala.

A observação não participante não manipula nem controla os indivíduos que observa, visto que a observação ocorre num meio onde os indivíduos se comportam genuinamente e a investigadora ou investigador não participa dessa interação. Neste caso concreto essa não participação foi conseguida, mas houve um período inicial de adaptação visto que a investigadora passou a estar presente e visível para as crianças na sala o que temos consciência que teve impacto nas mesmas e também na equipa educativa. A entrada de um elemento novo na instituição e sobretudo nas salas onde decorreu a observação tem que ser considerada como uma mudança com impactos. Foi por essa razão que se planeou um período de observação longo, de forma a dar tempo à aceitação da presença da investigadora e sua consequente neutralização.

Importa ainda destacar que a narrativa das observações por parte do investigador quando o objeto de estudo são as crianças, deve ser sempre praticada a partir de uma atitude de afastamento da “visão de adultocêntricas” do mundo, sendo que as conceções das crianças são diferentes das conceções dos adultos (Saramago, 2001, pp. 25-26). Visa-se com este método, seguir a “linha da investigação fenomenológica para se estudar a infância, deixando de parte os pareceres dos adultos acerca das crianças, permitindo atingir o afastamento entre as ideias pré-concebidas e o conhecimento sociológico, dando credibilidade “à práxis” e à experiência vivida pelas crianças (Saramago, 2001, p. 26).

### 4.1.1 Registo Etnográfico

Ao longo da investigação no terreno utilizou-se um diário de campo para registar todas as observações de tudo o que via ao redor naquelas horas de observação. Inicialmente utilizou-se grelhas de observação com os indicadores do modelo de análise definido, porém, com o tempo e especialmente tratando-se de crianças, onde tudo “ocorre ao mesmo tempo” e muito rápido, decidiu-se optar pela escrita “livre”, mantendo assim uma maior abertura a situações ou temáticas que não estivessem previstas no modelo de análise. Segundo Sílvia Saramago, o registo escrito de interações contextuais entre crianças é uma técnica de grande relevância, esta técnica é inspirada na etnografia. Segundo Pinto esta técnica é relevante na medida em que se “dá voz às crianças” (in Saramago, 2001, p. 25).

A etnografia consiste num método de investigação em que se recolhe de dados com objetivo de “compreender a (i) racionalidade do outro, o outro cultural, o outro submisso (...)” (Caria, 2002, p. 2), tendo de existir uma posição de imparcialidade, ou seja, o não julgamento pelo que estudamos, “pelos outros”. A etnografia é particularmente vantajosa para se abordar o “banal” e o familiar permitindo refletir sobre “o que já pensava conhecer”, tendo que para tal o etnógrafo ou etnógrafa de “viver dentro” do contexto que investiga. Essa “vivência” é “materializada” no diário de campo. O etnógrafo ou etnógrafa deve ser crítico, parcial e consciente, de modo a que ocorra uma distinção entre o senso comum e a ciência.

A etnografia possui uma particularidade, centra-se numa “análise holística ao social”, sendo que é baseada numa “construção social do quotidiano, com rotinas de ação”, “com a negociação de conflitos e de consensos, sobre regras de significação e do uso legítimo de recursos” (Caria, 2002, pp. 3,4). Recorreu-se ao registo fotográfico de materiais - brinquedos, espaços e trabalhos - como facilitador da análise posterior. Foi equacionado o registo fotográfico das interações mas considerou-se preferível não avançar com essa opção por questões éticas e de privacidade da instituição, das profissionais e sobretudo das crianças.

## 4.2 Análise documental

Na minha investigação, analisei alguns documentos importantes para o meu estudo, como a análise de fotografias de trabalhos, brinquedos, do espaço, de brincadeiras e de prendas realizadas para o dia da mãe e do pai, analisei o projeto educativo da instituição, o plano curricular da instituição e o plano de atividades mensal da educadora da sala 1 e da educadora da sala de ATL. Como mencionam os autores Jean Poupart et al (2012) os documentos escritos são uma origem valiosa para qualquer pesquisador nas ciências sociais, pois, são uma recomposição, por exemplo, do passado, sendo em alguns casos de estudo por

vezes, o único testemunho de algumas atividades e acontecimentos que se sucederam num passado recente.

O documento leva à possibilidade de se adicionar a dimensão “tempo” para a compreensão do social. A análise documental contém vantagens importantes, baseia-se na “colta de dados que elimina, ao menos em parte, a eventualidade de qualquer influência a ser exercida pela presença ou intervenção do pesquisador” (Poupart, et al., 2012, p. 295). Contudo, a análise documental também requer algum cuidado, pois, o documento é um utensílio que o pesquisador não domina, onde a informação circula num sentido apenas, o pesquisador não pode exigir do documento precisões suplementares, o documento permanece surdo (Poupart, et al., 2012, p. 296). Um investigador ou investigadora, antes de proceder à análise, deve assegurar a sua credibilidade e representatividade .

Existe uma multiplicidade de fontes documentais, de domínio provado, como por exemplo, documentos de organizações sindicais, de domínio público, embora nem sempre de fácil acesso, como por exemplo, os arquivos governamentais e os documentos pessoais, como as histórias de vida, documentos de família, entre outros.

### 4.3 Entrevista semi diretiva

Segundo Quivy (1995) numa entrevista devem existir os seguintes traços, “ fazer o menor número possível de perguntas; formular as intervenções da forma mais aberta possível; abster de se implicar no conteúdo da entrevista; procurar que a entrevista se desenrole num ambiente e num contexto adequado e por fim, gravar a entrevista” (Quivy & Campenhoudt, 1998, pp. 11-12).

O método da entrevista tem como objetivo a proximidade entre o entrevistado e o entrevistador, que permite a obtenção de informações importantes. Usei a técnica da entrevista semi diretiva que consiste na técnica mais utilizada na investigação social que é constituída por perguntas abertas. A entrevista possui algumas vantagens, como o grau de profundidade que se obtém com os elementos em análise, a flexibilidade e a fraca direividade do presente método que facilita a recolha de testemunhos de análise de conteúdo (Quivy & Campenhoudt, 1998).

Foram efetuadas entrevistas às educadoras responsáveis pelas salas que se observaram. O objetivo desta técnica complementar foi do ponto de vista do objeto de estudo, compreender a visão e a perspectiva das educadoras sobre as suas salas e as suas práticas, trazendo assim informação adicional que pudesse ser confrontada com as observações e análise documental. As entrevistas focaram as seguintes questões:

- 1- Conhecimento da formação “Oficina de formação em educação, género e cidadania” direcionada pela CIG e pela UBI. Motivações para a frequência. Expetativas
- 2- Mudanças nas práticas. Aplicação de conhecimentos
- 3- Projeto educativo do ano letivo. Aplicabilidade de pedagogia igualitária
- 4- Perceção da sala e grupo. Mudanças nesta perceção pós formação.
- 5- Relação entre cultura da instituição e pedagogia igualitária.

Do ponto de vista metodológico o uso de três técnicas possibilitou a triangulação de dados, o que nesta investigação era particularmente importante visto que se pretendia obter a máxima profundidade no entendimento das práticas e dos contextos educativos.

#### 4.4 Descrição da instituição e do procedimento de recolha de dados

A escolha do objeto de estudo ocorreu a partir da reflexão sobre a problemática e tendo em conta a disponibilidade e a facilidade ou dificuldade de acesso às instituições possíveis.

O infantário selecionado localiza-se no Concelho da Covilhã, pertencente à Beira Interior Sul, sendo a sua população de 49 468 habitantes residentes (INE, 2016). Trata-se de um município bastante envelhecido com um índice de envelhecimento que em 2015 atingiu o valor de 218,3 (INE, PORDATA, 2016) mas que ainda assim tem cerca de 23% dos alunos e alunas de ensino não superior da região Beiras e Serra da Estrela.

A escolha da instituição em que se efetuou o estudo baseou-se no facto de ser uma instituição central e de referência na cidade mas sobretudo pelo facto de 2 educadoras de infância e 1 educadora social terem participado nas formações organizadas pela CIG (Comissão para a cidadania e igualdade de género) e pela UBI (Universidade da Beira Interior) “Formação contínua de docentes, oficina de formação em educação género e cidadania” no ano letivo 2014/15. É uma Instituição Privada de Solidariedade Social (IPSS) de cariz religioso.

A instituição está em funcionamento desde 1928 num edifício instalado no nº 140 da rua Marquês d’Ávila e Bolama, cuja construção ata do século XIX. As suas instalações estão apresentadas por 3 pisos: “Piso -1 - duas salas de pré-escolar um vestiário e dormitório wc misto e wc para crianças com deficiência salão polivalente Piso 0 - receção e acolhimento das famílias e crianças quatro salas de creche, três delas equipadas com wc e uma com copa uma sala de pré-escolar e de ATL duas wc para crianças duas wc para adultos sala de atividades extracurriculares secretaria e sala de direção sala multifunções com biblioteca e computador vestiário e wc para as funcionárias arquivo morto despensa para stock de material didático,

átrio com luz natural lavandaria despensa para produtos de higiene e limpeza zona de arrumos acesso ao monta-cargas que faz a ligação com a cozinha, Piso 1 - uma sala de pré-escolar uma sala de prolongamentos três wc, sendo um para crianças e duas para adultos refeitórios de pré-escolar e ATL cozinha, copa e despensa enfermaria sala de costura capela e sacristia”(Conceição, pp. 7-8).

Fez-se investigação no terreno durante 8 meses, numa sala de crianças com idade entre os 4 e os 6 anos de idade, sendo constituída por 16 crianças, 8 do sexo masculino e 8 do sexo feminino, sala pertencente a uma educadora que frequentou a formação e uma auxiliar educativa.

A segunda sala de crianças onde fiz investigação no terreno foi a sala de ATL, com permanência de uma educadora social e duas auxiliares educativas, tendo a educadora social frequentado a formação, uma irmã pertencente ao colégio, e a segunda auxiliar, nesta sala estão crianças dos 6 aos 10 anos de idade, com um total de 30 crianças, sendo 17 do sexo feminino e 13 do sexo masculino. A escolha de duas salas com grupos diferentes de idades assentou sobretudo no facto de ambas as salas serem orientadas por profissionais que participaram nas formações.

No enquadramento teórico deste trabalho não logamos enquadrar com a mesma profundidade os dois contextos educativos porque há muito mais informação disponível sobre a educação pré-primária do que sobre os espaços não formais como os ATL. Ainda assim optámos por prosseguir para a observação no terreno das duas salas porque considerámos que seria enriquecedor confrontar no terreno idades diferentes, o que nos pode levar a outros saberes, comportamentos, interações, pois, a investigação centrada numa só idade, não possibilita investigar “o aspeto dos percursos das crianças enquanto atores sociais” (Saramago, 2001, p. 13). Temos assim a expectativa de poder contribuir um pouco para o enriquecimento do conhecimento sobre a realidade da educação não formal em Portugal de uma perspetiva de género.



*Ilustração 2- Instituição*

#### 4.4.1 Adaptação ao contexto de estudo

Passamos agora a descrever e refletir sobre a presença, relação e adaptação da investigadora com o espaço, com as educadoras e auxiliares educativas, com as crianças, e outras pessoas envolvidas na instituição estudada. A entrada na instituição foi formalmente assinalada por uma reunião com a irmã responsável que se encontra à frente da direção da instituição.

A investigadora foi afavelmente recebida e houve disponibilidade e aceitação para que a investigação fosse realizada. Importa referenciar que ao longo de toda a investigação, a investigadora foi “mencionada” e vista na instituição como sendo uma “estagiária” por parte das irmãs. No primeiro encontro foi mostrado o espaço e a conversa versou sobre as educadoras/ auxiliares que participaram na formação direcionada pela UBI e pela CIG, um dos meus objetivos fulcrais da investigação - a observação das mesmas, tal como das crianças inseridas nas salas que onde essas profissionais desenvolvem o seu projeto educativo.

A partir dessa primeira reunião a investigadora passou a estar presente a instituição todas as semanas, às quartas-feiras. A adaptação ao espaço e com o grupo profissional educativo da sala de infantário foi rápida, foram profissionais que demonstraram grande abertura para a investigação e para a permanência na sala.

Na sala de ATL, a adaptação e relação com as profissionais e com a irmã pertencente a esta valência também foi rápida. Relativamente às crianças a presença enquanto investigadora, olhar e a aceitação das crianças aconteceu de forma sucessiva com o passar das observações.

Na sala das crianças mais novas, destacou-se uma maior aceitação por parte delas. Inicialmente nas primeiras observações foram frequentes os olhares “de curiosidade” pela presença de alguém que não faz parte do ambiente deles do dia-a-dia. Outro ponto interessante dos primeiros dias de observação foi o facto de algumas crianças interpretarem a investigadora como uma “professora” que iria fazer jogos novos com elas -uma menina no terceiro dia de observação colocou diretamente essa mesma questão, ao que se esclareceu que se iria observar as brincadeiras dos meninos e das meninas, o rapidamente se adaptaram e aceitaram.

Todos os dias que entrava de manhã na sala todas as crianças diziam em coro “Olá Andreia”, ou frases como “Hoje é quarta-feira a Andreia veio”, “Andreia estamos a fazer um acampamento”, mal entrava na sala.

Relativamente ao contexto de ATL, a aceitação da presença investigadora foi mais questionada, de referir que são crianças mais velhas com idades entre os cinco e nove anos.

Nos primeiros dias de observação no terreno, meninos e meninas questionavam se estaria a vigiar os seus comportamentos.

Consideramos que para tal teve influência a forma como a auxiliar educativa pertencente à sala de ATL apresentou a investigadora no primeiro dia, dizendo-lhes: “a Andreia vem ver se vocês se portam bem ou mal”, mesmo sendo que se esclareceu depois qual o objetivo da observação. Apesar dessa desconfiança inicial com o fluir das observações, os meninos e as meninas foram-se descontraindo, contudo, de assinalar que surgiram ao longo dos primeiros tempos de observação perguntas (de algumas meninas) se estava a fazer um trabalho para a escola, os meninos eram mais físicos na procura de desvendarem a curiosidade, chegavam perto da investigadora e tiravam-lhe as folhas da mão. Contudo, nos últimos meses já não ocorriam estes questionamentos e curiosidades por parte das crianças, passou para uma fase de aceitação e de pedido por parte das crianças que a investigadora brincasse com elas, por exemplo, numa das observações realizadas no parque exterior da instituição, os meninos e as meninas pediram-me para que fosse júri enquanto brincavam ao “*Got Talent*”<sup>1</sup>. Procurei que as crianças não me julgassem como uma adulta que estaria ali para avaliar o que faziam de bem ou de mal, o que podiam ou não podiam fazer. Segundo Sílvia Saramago é necessário que o investigador ou investigadora gere uma zona de interação com as crianças que não seja assente “no padrão de relacionamento comum entre criança e adulto”, visto que tem na sua base “influências das condutas reguladoras socialmente instituídas” (Saramago, 2001, p. 26).

Procurei criar o meu lugar em ambas salas, neutralizando-me o mais possível, mas de forma a que não fosse percebida como hostil ou indiferente pelas crianças. Isso implicou que interagisse diretamente com elas algumas vezes, mas de forma a não criar demasiada proximidade e sobretudo vínculo, por forma a não pôr em causa a neutralidade axiológica pretendida.

## 4.5 Modelo de análise

Relembramos que os objetivos gerais desta investigação são:

- Perceber como se realiza o processo de socialização de género entre as crianças;
- Perceber qual a atitude da instituição e das educadoras em relação ao género e à socialização de género;
- Analisar as práticas educativas quotidianas das equipas educativas procurando averiguar eventuais contributos da formação das educadoras para a igualdade de género.

---

<sup>1</sup> Programa televisivo

Estes objetivos foram decompostos para maior exequibilidade em objetivos específicos, a saber, procurou-se observar os comportamentos das crianças entre pares e com a equipa educativa; observar e perceber a organização do espaço e os materiais existentes entre os quais as especificidades dos brinquedos direcionados segundo o género; perceber as diferentes perspetivas dos educadores/as e auxiliares; observar como as crianças aceitam as diferenças de género; perceber e observar como as educadoras reproduzem ou evitam conceções estereotipadas de feminilidade e masculinidade; de uma perspetiva de género analisar materiais e trabalhos; as escolhas das meninas e dos meninos; as brincadeiras e a comunicação verbal; observar como as educadoras organizam as atividades; analisar os documentos institucionais compreendendo a missão e os valores da instituição e a sua cultura; perceber as perceções das educadoras sobre as suas salas e sobre a formação frequentada e sobre a socialização de género.

Sendo a nossa investigação de cariz exploratório optou-se por um modelo de análise flexível, assente sobretudo nos objetivos delineados que permitiram elencar dimensões principais de análise que foram sustentadas e operacionalizadas com base na revisão de literatura, mas que deixasse suficiente espaço em aberto para novos indicadores que pudessem surgir e mesmo novas dimensões de análise.

Assim sendo o nosso conceito central é a socialização de género da qual emergem 5 dimensões, uma institucional, duas relacionadas com as educadoras e outras duas com as crianças. Ao nível da instituição interessou-nos compreender os valores desta e a sua cultura bem como as rotinas da instituição, numa vertente mais imaterial daquilo que a instituição é. Paralelamente analisaram-se os espaços e os materiais. Em relação às educadoras temos por um lado a) as práticas educativas e pedagógicas e por outro lado b) as representações; junto das crianças analisou-se c) as interações com as adultas e com os pares e d) as escolhas ou manifestações individuais. Apresentamos em seguida o modelo de análise esquematizado com a inclusão dos indicadores elencados à partida e com a adição, a sublinhado, de indicadores que surgiram da observação:

*Tabela 1- Modelo de Análise*

Educadoras	Instituição		Crianças
Práticas educativas  - normas e diretrizes - atividades planeadas - atividades promovidas - discurso e linguagem	<u>Valores</u> e <u>Cultura</u> <u>institucional</u>		Interações  - escolha de parceiro/a/s - frases - jogos e brincadeiras

<p>Representações</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>sobre a sala</u></li> <li>- sobre as práticas</li> <li>- sobre o seu papel</li> <li>- sobre a igualdade de género</li> <li>- sobre o impacto da formação</li> <li>- <u>sobre a consistência entre os objetivos da educação igualitária e a instituição</u></li> </ul>	<p>Espaços e materiais</p> <p><u>Tempos (rotinas)</u></p>	<p>Socialização de género</p>	<p>Escolhas ou manifestações</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- brinquedos</li> <li>- atividades</li> <li>- cores</li> <li>- roupas</li> <li>- livros</li> <li>- <u>personagens</u></li> <li>- <u>temas desenhos</u></li> <li>- <u>posturas</u></li> </ul>
---	---	-------------------------------	--

# Capítulo 5 Apresentação e análise de dados

## 5.1 Os espaços

### 5.1.1 Sala de infantário

Nesta sala, daqui em diante tratada como sala 1, estavam sempre presentes duas profissionais do sexo feminino, a educadora e a auxiliar educativa. Tanto a educadora como a auxiliar educativa usam bibes de cor azul claro e preto. Aproveitamos para referir que na instituição quer o grupo docente e os e as profissionais não docentes, como pessoal de limpeza, cozinheira, entre outras categorias de profissões são quase todas do sexo feminino, excetuando dois elementos: o senhor que trata da quinta e o professor de educação física. No que se refere ao facto de as educadoras/auxiliares educativas serem todas mulheres, tal fator pode ser explicado por esta profissão em Portugal ser relativamente recente,

“ Ainda que na primeira metade do século XX, e mesmo já nos finais do século anterior, se tenha verificado algum trabalho com crianças no domínio extra-lar e alguma formação específica de profissionais para essa área, só a partir dos anos cinquenta se pode, de facto, falar no surgimento de educadoras de infância”(Sarmiento T. , 2004, p. 99).

A visão social de que os cuidados às crianças pequenas deve ser feita pelas mulheres, tal como a conceção tradicional de que a educação básica seja levada a cabo por mulheres e no meio doméstico, leva a que ocorra um obstáculo na entrada de homens como educadores de infâncias (Sarmiento T. , 2004).



*Ilustração 3- Sala I Vista de Frente*



*Ilustração 4 - Sala 1 Vista do lado direito*



*Ilustração 5 - Sala 1 Vista do Lado Esquerdo*

A sala 1 situa-se no terceiro piso, é uma sala com bastante luz e com uma grande dimensão. A porta visível do lado direito (ilustração 3) dá para o quarto de umas das irmãs. É uma divisão de traça antiga, com pé direito elevado, um teto trabalhado e com duas varandas. É uma sala fria no inverno, e no verão muito quente. Do lado esquerdo da sala logo ao início, está a área da higiene oral, onde existe uma cesta e um balde onde as crianças colocam as suas escovas e pastas de dentes, e ainda garrafa de água e bebedouros de cada criança. Ainda no mesmo lado esquerdo, está o cabide onde as crianças penduram os seus bens pessoais e os seus bibes, por cima está um quadro grande com desenhos de rostos de meninos e de meninas, como se pode ver pela ilustração 5.

Ao fundo da sala, ao pé de uma das varandas, também do lado esquerdo da sala, existe um grande armário de arrumações onde estão guardados vários tipos de materiais que são utilizados no dia-a-dia, e também estão neste lado da sala duas mesas grandes onde as crianças trabalham. Do lado direito da sala, existe um tapete de cor verde, grande onde os meninos e as meninas brincam, e está também presente deste lado da sala a área da “casinha” e o computador. Ao fundo da sala do lado direito ao pé da segunda varanda, está o “cantinho da leitura” com uma mesa pequena com uma toalha cor-de-rosa e cadeiras pequenas e a estante dos livros infantis, como se pode ver na ilustração 3; ao lado desta estante está um armário com algumas arrumações, onde estão os puzzles por exemplo, e

gavetas onde a educadora e a auxiliar arrumam materiais pedagógicos. Também ao lado deste armário estão baldes onde são arrumados as peças de madeira e os carros, jipes, entre outros brinquedos pequenos. Ao fundo da sala, está outro armário grande onde estão arrumadas as capas de trabalhos de cada criança e também outros materiais, como lápis, pincéis, entre outros, como se pode ver na imagem 3.

Destaca-se, portanto, nesta sala a presença de algumas das áreas tradicionais dos jardins de infância - casinha, leitura, jogos, expressão plástica, a que nos últimos anos cresceu a presença da área de computador. Não há uma área de construções bem definida, diferentemente de outras salas de infância contudo há na sala brinquedos referentes a essa área. A importância das áreas é destacada na literatura Oliveira-Formosinho, (2011) e é sublinhado que estas não precisam de ser estanques, podem e devem adaptar-se ao grupo e ao projeto educativo.

### 5.1.2 Sala de ATL

Na sala de ATL o grupo profissional é constituído por uma educadora social, uma auxiliar educativa e por uma irmã pertencente à instituição. A educadora (que frequentou a formação CIG/UBI) veste bibe de cor preto claro, a auxiliar cor rosa-claro e a irmã também veste um bibe de cor rosa-claro. Os bibes ou batas (termo mais usual para designar a peça de roupa quando de adulta) são dados pela instituição e são assumidos pelas trabalhadoras e pela instituição como uniformes profissionais, uma prática corrente nos infantários e pré-escolas.

A sala de ATL é uma sala muito ampla e quente, com muita luz solar. É uma sala que não tem grande quantidade de mobília nem de brinquedos. Ao fundo da sala como se pode ver pela imagem 5, está um armário onde são arrumados alguns materiais e trabalhos das crianças. Há uma mesa usada para os trabalhos de lã e de bordados. No lado direito da sala logo ao início (ver ilustração 7) está presente um armário grande, onde estão arrumados outros trabalhos das crianças, a plasticina, e outros materiais, como por exemplo, folhas. Ao lado deste armário encontra-se uma estante com livros infantis, a sua frente está uma mesa grande onde as crianças costumam fazer os trabalhos de casa, e outros trabalhos e a presença de um lavatório onde as crianças costumam lavar as mãos e materiais. Ao fundo da sala do lado direito, está um tapete grande de cor cinza, onde as crianças, principalmente os meninos passam grande parte do tempo a brincar. Os carros, legos e a pista de carros estão guardados perto do tapete.

Do lado esquerdo do início da sala, temos uma porta que dá acesso ao parque infantil da instituição, onde existe uma pequena mesa de snooker que não está a ser utilizada para esse

fim, mas sim para as crianças porem as suas mochilas da escola e existe também outra mesa grande ( ver ilustração 8).



*Ilustração 6 - Sala 2 Vista de Frente*



*Ilustração 7 - Sala 2 Vista de Lado Direito*



*Ilustração 8- Sala 2 Vista do Lado Esquerdo*

### 5.1.3 Os materiais

Registei em fotografia alguns livros da sala 1 que são importantes de serem discutidos, pois incorporam estereótipos de género como é o caso do livro da “Cinderela”, muito orientado para a mulher como cuidadora do lar, onde as imagens e frases do livro incorporam estereótipos de género. Veja-se a ilustração 9 em que aparece a imagem da mulher a limpar, e na imagem 10 aparece a figura do homem como o salvador o herói- o príncipe. É uma história muito promotora da visão da mulher como apaixonada e cuidadora do lar e o homem como o salvador e herói forte.



Ilustração 9 - Livro Infantil "Cinderela"

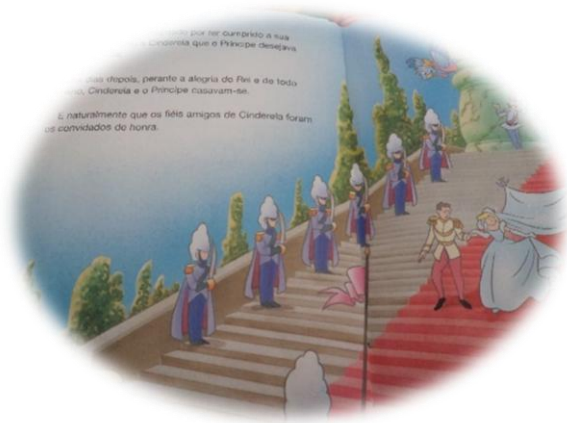


Ilustração 10 - Livro Infantil "Cinderela"

Outros livros infantis que observei na sala 1 são os livros da “Anita”, como por exemplo “A Anita vai ao ballet”, também eles requerem um cuidado especial e desconstrução quanto aos estereótipos de género. Contudo, também os livros direcionados para os meninos mostram a grande ligação do estereótipo de género de que os carros e as motas são para os meninos, vejamos por exemplo a ilustração11, do livro do “MC QUEEN” direcionado para o género masculino, por exemplo, até nas frases encontramos essa especificidade, olhemos a seguinte frase de uma página do livro infantil: “Abrandem aí rapazes”.

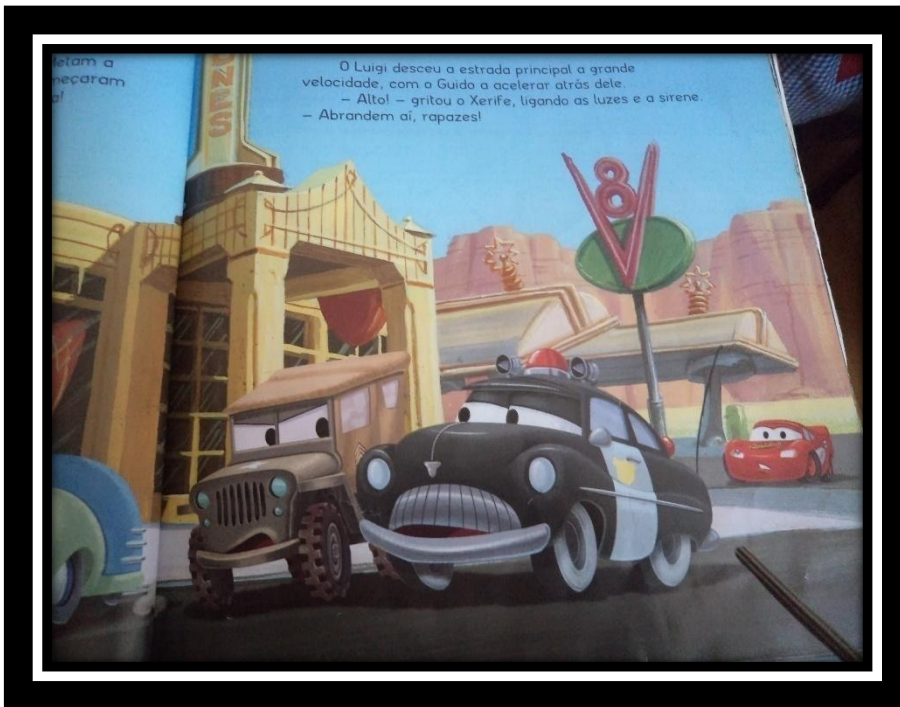


Ilustração 11 - Livro dos "Carros"

Quando fiz o meu registo fotográfico dos livros infantis que existiam na sala 1, verifiquei que o livro "O livro dos porquinhos" de Anthony Browne (ilustração 12) que trabalha a questão da igualdade de género, não se encontrava de fácil acesso para leitura e visualização como os outros, que se encontravam na estante dos livros. Ainda assim destaca-se a sua presença na sala.

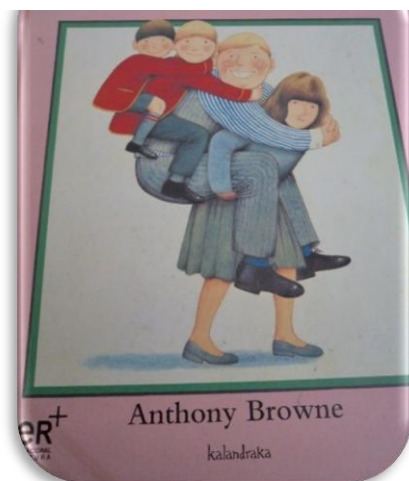


Ilustração 12 - Livro "O livro dos Porquinhos"

Também na sala de ATL se registou fotograficamente alguns livros que estavam presentes na estante dos livros, e em posterior análise do seu conteúdo escrito e de imagem, também nos transporta para alguns pensamentos sobre o género, por exemplo, no livro “vem aí um lobo”, a história contém por exemplo, a imagem do pai como o “homem de coragem” e “voz grossa” que vai à porta ver quem é, como vemos na ilustração 13.



Ilustração 13 - Página do Livro "Vem aí um lobo"

As revistas “Juvenil” têm a forte presença de estereótipos de género, como iremos exemplificar com algumas fotografias.



Ilustração 14 - Revista Juvenil

Na ilustração 15 podemos verificar a importância que a beleza tem para o género feminino, a revista tem uma crónica “Entre raparigas” onde as jovens podem colocar as suas questões, vejamos a seguinte frase exposta pela pessoa que responde às perguntas: “ enquanto tu sentes inveja das tuas colegas que têm cabelos finos, talvez elas sintam inveja por não terem uma cabeleireira como a tua”, também o próprio título nos leva a questão do direccionado de género.



Ilustração 15 - Página de uma revista "Juvenil" direcionada para as meninas

A ilustração 16 também nos leva a pensar na imagem maternal da mulher, com o desenho em que está uma mãe com o filho no médico para levar uma vacina.



Ilustração 16 - Página de uma revista "Juvenil"

Na revista também se encontra o estereótipo do homem forte e dominante vejamos a ilustração 17 que tem como título "és um franguinho com os amigos?", uma crónica claramente dirigida a rapazes.



Ilustração 17 - Página de uma revista "Juvenil" direcionada aos meninos

Encontra-se na presente revista a existência e o reforço do estereótipo de que o homem é mais agressivo e que a mulher deve ser mais meiga, vejamos a frase da ilustração 18, “talvez o teu pai entende o exercício da autoridade como «dureza» em oposição à ternura da tua mãe”.



Ilustração 18 - Página de revista "juvenil"

A presença dos estereótipos de género relacionados com a profissão também estão presentes, como a profissão de engenheiro, de construtor civil, entre outras profissões, apenas em duas profissões aparece a profissão para o género feminino e masculino: “serei comunicador/a”; “Serei engenheiro/a”, o resto das profissões não tem essa referencia aos dois géneros (Ver ilustração 19 e 20).



Ilustração 19 -Páginas da revista “juvenil” sobre as profissões direcionadas para os dois géneros



Ilustração 20 -Profissão direcionada ao género masculino

Nas revistas “Juvenil” que existem na sala de ATL, também se verifica a presença da religião, como podemos ver na ilustração 21, com a imagem do papa e com uma crónica sobre ser padre.

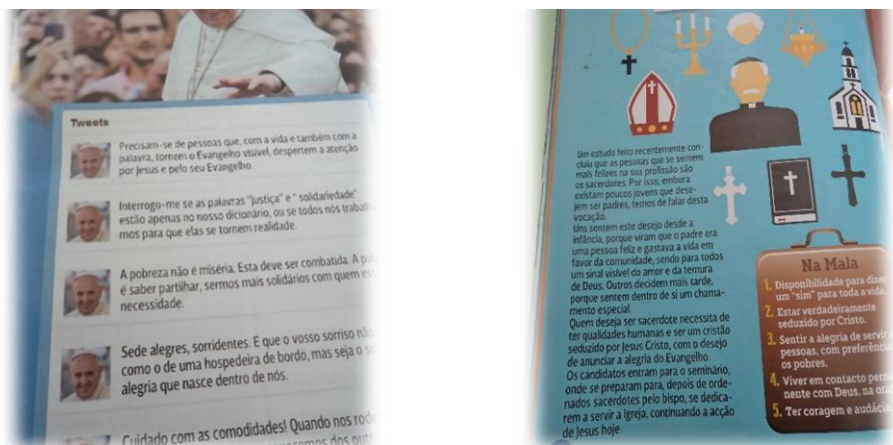


Ilustração 21 - Imagens relacionadas com a religião da revista “juvenil”

Na sala de ATL, como podemos visualizar na ilustração 22, encontramos uma grande quantidade de livros que tradicionalmente são dirigidos para o género masculino, contudo alguns são vinculados para os dois géneros, como o caso da história do urso, da história “ A visita aos avós”, em que a mulher aparece com o avental (ver ilustração22), ou o livro “Rita e Gil no circo”.



Ilustração 22 - Estante dos livros da sala de ATL

## 5.2 O que salta à vista: cores e brinquedos

Na sala 1 é evidente nos bibes dos meninos e das meninas uma distinção segundo o género.

Importa referir que os bibes são os pais e as mães que compram na instituição, ou seja, há oferta de cores distintas por parte da instituição, mas a distinção de género é concretizada pelas mães e pais quando adquirem o bibe. Todos os meninos apresentavam bibes de duas cores, preto ou azul. Tratam-se de cores que tradicionalmente são associados ao género masculino.

Dois meninos têm desenhos, um menino no seu bibe tinha um carro e o outro menino o homem-aranha. Nas meninas, observou-se também exclusividade de duas cores, algumas meninas tinham bibe de cor vermelho claro e outras meninas, bibes cor-de-rosa. As cores mencionadas para crianças e educadoras são as únicas cores que a instituição dispõe, sendo que os bibes são adquiridos na instituição. Uma menina no seu bibe tem o desenho da *Hello Kitty* e a segunda menina tem a o desenho da *Minnie*. Verifica-se, portanto, que na sua indumentária escolar a diferença de género está muito presente, com diferentes cores para meninos e meninas e relativa homogeneidade dentro de cada grupo do mesmo sexo. É importante referir que na sala de ATL os meninos e as meninas não vestem bibes. Na tabela seguinte apresentamos uma lista dos brinquedos disponíveis na sala 1.

Tabela 2- Brinquedos existentes na sala 1

Camas de bebés
Carro de bebés
Tachos
Talheres
Copos
Pratos
Lancheiras
Telefones cor-de-rosa
Roupa de bebés
Lençóis
Carros (jipes, carrinhas, etc.)
Bonecos (alusivos a bandas desenhadas e filmes de animação)
Brinquedos de animais
Legos

Puzzles
Objetos de madeira
Jogos temáticos

Na sala 1 observou-se a existência de brinquedos tradicionalmente direcionados para o sexo feminino e para o sexo masculino. Os brinquedos que socialmente se tende a direcionar para os meninos são por exemplo, carros, bonecos de BD e cinema entre outros. Relativamente aos brinquedos direcionados para as meninas destaca-se a área da “a casinha” e todos os objetos que remetem para a vida doméstica, tal como carros de bebés, bebés e roupa de bebés.

Quanto à arrumação dos brinquedos, o espaço com maior visibilidade é a área do “tapete” onde se encontra a “casinha” como se pode ver na ilustração 23, onde estão guardados os brinquedos referentes a essa área de brincadeira. Os brinquedos direcionados para os meninos como carros, jipes, legos, entre outros já referidos, encontram-se guardados em caixas e em baldes grandes existentes na sala, como se pode verificar na ilustração 24.



*Ilustração 23- “a casinha*



*Ilustração 24 - Balde de arrumação*

Esta diferenciação de brinquedos segundo o gênero deve ser trabalhada com especial atenção por parte da instituição e por parte das educadoras e auxiliares educativas em prol do desenvolvimento cognitivo dos meninos e das meninas, pois segundo alguns autores e autoras, determinados brinquedos, com uma utilidade mais pré-definida como é o caso dos utensílios de cozinha, estimulam sobretudo a conformidade às regras e a reprodução social ao invés da criatividade (Cardona, Nogueira, Vieira, Uva, & Tavares, 2010, p. 10). Os brinquedos são uma via de transporte para possíveis diferenças e disparidades de gênero a longo prazo, como explica Cristina Vieira (2013).

“É ainda de referir que o tipo de brinquedos oferecidos às crianças constitui, sem dúvida, um dos meios, através dos quais, se torna possível promover diferenças, a longo prazo, entre rapazes e raparigas. Essas distinções poderão refletir-se, por exemplo, ao nível da sua orientação para com o mundo e do seu autoconceito ao nível cognitivo onde podemos falar das suas estratégias de interação com os outros e de resolução de problemas, e também ao nível das tarefas que lhes parecem ser da competência dos homens ou das mulheres” (Vieira C. M., 2013, pp. 25-26).

Há, no entanto, fatores que se devem ter aqui em conta: os brinquedos à disposição das crianças na instituição são geralmente brinquedos que já permanecem nas salas de outros anos anteriores e adquirir brinquedos mais igualitários quanto ao gênero, que já existem no mercado pode por vezes ser impossível por questões financeiras.

Paralelamente é possível outra visão perante esta questão, promovendo sobretudo a diversidade: que meninos e meninas tenham acesso livre a todos o tipo de brinquedos e não encarar estes como segmentados pelo gênero. Assim o que importa, mais do que os brinquedos ao dispor na sala, é a atitude de adultos e crianças face a estes, que deverá ser liberdade e incentivo da diversidade. É importante por isso da parte da própria instituição, como por parte das educadoras e auxiliares ocorra uma reflexão sobre a divisão espacial dos brinquedos e a oferta dos mesmos para a concretização de uma pedagogia de gênero mais igualitária e promovendo em todas as crianças experiências diferentes e o mais abrangentes possível.



*Ilustração 25 - Área do tapete*

Na sala de ATL os brinquedos existentes são também bastante tradicionais, como se pode ver na tabela 3.

*Tabela 3- Brinquedos existentes na sala de ATL*

Carros
Pista de carros
Boneco “Jogador de futebol”
Ken
Pista de carros
Bonecos dos legos
Bola de futebol
Mesa de snooker (não usada como tal)
Legos
Carteiras
Brinquedo que abria - Casa
Espelhos
Barbies
Pôneis
Cartas
Telefones
Bola de basquete

Puzzles
Peluches
Bonecos “Smurfs”
Raquetes
Plasticina
Objetos de madeira

Quanto à arrumação dos brinquedos na sala, os brinquedos tradicionalmente direcionados para os meninos encontravam-se na área “maior” da sala “o tapete” (ver ilustração 25), que é a área de brincar, os brinquedos direcionados para as meninas estavam arrumados em prateleiras, a “casa” estava em cima de uma mesa do lado esquerdo da sala e as carteiras penduradas ao início da sala ao pé da mesa de *snooker* que não estava a ser utilizada, servia como mesa para arrumar objetos e mochilas. As barbies estavam sempre arrumadas dentro de sacos de plástico.

## 5.2 O que se faz: brincadeiras, desenhos e atividades

### 5.2.1. As brincadeiras

Ao longo dos 8 meses de trabalho de campo na sala 1 tivemos o privilégio de observar as brincadeiras deste conjunto de meninas e meninos. Constatou-se que há claramente uma divisão por parte das crianças segundo o género nas brincadeiras porque a maior parte das brincadeiras observadas são entre grupos do mesmo género. Os meninos brincam juntos sobretudo nas seguintes brincadeiras: legos, carros, bonecos alusivos a banda desenhada ou cinema, com os objetos de madeira, nas construções, jogos de pistolas e “simulam” que disparam entre eles, futebol e basquetebol, com bolas pequenas e com o Tablet, que importa referir que é trazido de casa, não é fornecido pela instituição. Um facto interessante observado é que os meninos quando brincavam na “zona da casinha” eles utilizavam a mesa para outras finalidades, ou seja, não brincavam com os objetos e tudo o que envolve a “casinha”, mas sim para brincar com os legos e com o Tablet.

As brincadeiras das meninas eram sobretudo com os bebés (roupas, carros de bebé, cama e tudo o que envolve brincar à maternidade), construção de puzzles, jogos temáticos, “fazer de conta que se maquilham” com o uso de objetos diversificados, brincar na “casinha” (tachos, pratos, “fazer comida”), com objetos de madeira, a cantarem as músicas que passam no rádio

da sala<sup>2</sup>, ao jogo das peças de encaixe, brincar ao “mãe e filha”, brincar ao fazer de conta que tiram fotografias com o uso de objetos, às cabeleireiras, com discos voadores dos *Angry Birds*, com bonecas e brincar “ao acampamento”<sup>3</sup>.

Quanto às brincadeiras mistas, ou seja, em que meninos e meninas brincavam juntos/as, destacaram-se: “ao casamento”, em que o menino era o homem-noivo e a menina a mulher-noiva; com puzzles; com os carros, mas sempre com maioria no sexo masculino, por exemplo 5 meninos e 1 menina a brincar com os carros; com os objetos de madeira, com cartas, discos voadores dos *Angry Birds*, legos, “ao comboio”, à “luta com bonecos”. Na área da casinha raramente (apenas 4 observações) se viu meninos a brincar: um dia 2 meninas e 1 menino a brincar na zona da “casinha”; a brincar com a fruta da “casinha” 2 meninos e 2 meninas num dia; com os bebés um menino a vestir e a tirar a roupa ao bebé tendo permanecido muito pouco tempo a brincar e 3 meninas e 1 menino a brincar com os bebés.

Constatou-se por isso que nesta sala as meninas têm preferência para brincar com os brinquedos que as transportam para a maternidade, como o “brincar à mãe e filha”, destacando-se algumas frases ouvidas: “estou a tomar conta do meu filho”, “mãe, recebes-te uma mensagem” e brincar com os bebés, tapando-os nas suas camas ou vestindo e despindo o bebé, dando comida ao bebé, como se pode ver na ilustração 26. Também demonstram apetência pelos brinquedos que as levam para o “mundo doméstico, como os tachos, os copos, as lancheiras, talheres, entre outros, e brincam a algumas profissões geralmente referenciadas ao género feminino, como é o caso de brincarem “às cabeleireiras”, destaca-se algumas frases que algumas meninas diziam enquanto brincavam: “Vamos esticar o cabelo”; “Vou pôr aqui um produto, tsssss”; “Vou pôr um produto para o cabelo ficar mais bonito”.



*Ilustração 26 -Meninas a brincar na “casinha” com os bebés*

Os meninos manifestam grande interesse nos legos, nos carros e nas construções, (ver ilustração 27) e brincam sempre juntos neste tipo de brincadeiras. “Isto é o parque de

---

<sup>2</sup> Ligado com frequência e sintonizado para estações generalistas

<sup>3</sup> Jogo simbólico com a atividade de tempos livres acampar

estacionamento”;“Eu quero um [carro] vermelho”; “É um Toyota olha o meu carro”; “ O meu pai tem Super Músculos”.



*Ilustração 27 - Construção de uma estrada pelos meninos*

A análise destas brincadeiras remete-nos para a interpretação de alguns autores e autoras sobre a procura por parte das crianças de pessoas “iguais a elas”:

“ (...) As crianças preferem brincar com outras do mesmo sexo em virtude de semelhança mútua, ao nível dos estilos de interação (...) Necessidade individual de desenvolvimento da identidade de género que conduz as crianças a procurar contactar preferencialmente, com outras parecidas consigo, isto é, outras que correspondam aos modelos apreendidos do que “é ser rapaz” ou “ser rapariga” (Cardona, Nogueira, Vieira, Uva, & Tavares, 2010, p. 21).

Estas preferências relacionadas com os brinquedos e brincadeiras relaciona-se com o desenvolvimento da sua identidade de género e com a interiorização da criança sobre os papéis de género que são considerados adequados:

“Assim, as meninas expressam preferência por brinquedos considerados ‘femininos’ e os rapazes tendem a gostar, sobretudo, de brinquedos vistos como ‘masculinos’. Esta tendência distinta contribui para a formação dos esquemas de género (Bem, 1981), os quais, por constituírem uma rede de informações cognitivamente associadas ao género, reforçam a preferência da criança por atividades e papéis típicos do seu sexo, levando-a a evitar a exibição de interesses e comportamentos entendidos como típicos do sexo oposto” (Vieira C. M., 2013, p. 27).

Importa referir, que na sala 1 não há nenhuma planificação semanal ou mensal de brincadeiras, as crianças brincam livremente.

Relativamente à sala 2 os gostos e as brincadeiras destas crianças são já mais complexas e já contam com outras especificidades também elas importantes de serem estudadas e abordadas, como por exemplo, a agressividade entre as crianças nas brincadeiras. Também aqui as crianças tendem a brincar juntas em grupos do mesmo sexo mas embora já se note mais presença de brincadeiras mistas entre meninos e meninas. Nesta sala as meninas tendem a brincar “às compras e às lojas”, o que ilustramos com discursos ““O que vai ser?”; “É um livro de receitas”. Brincar “às pinturas e maquilhagem” é muito usual, utilizando objetos que faziam de pintura”, com a plasticina, a dançar, a brincar com barbies e bonecas/princesas, com os legos, “ao fazer rir”, a jogos de palavras, ao “namoro” com as barbies, destacando-se algumas frases ouvidas: “Ele já namora com outra por isso tenho de o esquecer”, “És a namorada dele” “Não sou a ex-namorada dele”.

Os meninos têm tendência a brincarem juntos nas construções, com jogos lúdicos, legos, com os carros, aos “bombeiros”, “às pistolas”, “às corridas”, futebol e dançar Hip-Hop destacando algumas frases interessantes enquanto brincavam: “O Faísca foi assim (faz cambalhotas com o carro) ”, “Chutaaaa” (enquanto jogam futebol), “Queres um popó?”, “Este é descapotável” (enquanto brincam com os carros).

Nesta sala foi possível observar a incorporação da identidade de género e dos papéis de género associados à mulher e ao homem, dando como exemplo a seguinte frase de um menino: “Eu não vou trocar [de boneco/a] porque sou um menino” diz um menino que brincava com as meninas, elas com Barbies e ele com o Ken.

As brincadeiras entre meninos e meninas eram brincar às compras/lojas, com a plasticina, jogos lúdicos, objetos de madeira, “os cafés”<sup>4</sup>, às cartas, com os legos, nos ferros do parque infantil da instituição, a fazer escavações na terra do parque infantil da instituição, e “às escondidas”, embora sendo importante de referir que nestas brincadeiras não havia equilíbrio entre o número de meninos e meninas, predominando sempre o sexo correspondente ao que mais brinca aquele tipo de brincadeira.

Este grupo presente nesta sala demonstra uma maior criatividade nas brincadeiras, por exemplo, “brincar ao fazer rir” e “brincar ao jogo de palavras”. As brincadeiras em que um menino brincava com as meninas, por exemplo, a dançar, ou com as bonecas, o menino não obtinha uma atitude natural, mas sim de “gozo”, na forma física e linguística, como se encontra mencionado mais à frente na análise discursiva. Também nesta sala não há um planeamento ou direcionamento das crianças para as áreas.

## 5.2.2 Trabalhos manuais, desenhos e pinturas

---

<sup>4</sup> Jogo simbólico com a atividade de ir a um estabelecimento comercial e tomar a bebida café

Relativamente aos trabalhos manuais e pinturas, a maior parte dos observados na sala 1 são relacionados com o dia da mãe, o dia do pai, pinturas e colagens, os quais analisamos mais abaixo em maior detalhe. Destaca-se os motivos tradicionais nos trabalhos observados: ovo da Páscoa, gravata para o dia do pai, flor para o dia da mãe. Todas as crianças fazem todos os trabalhos. Os meninos segundo as observações das escolhas, algumas limitadas em certos trabalhos por terem de ser apenas as que estão à disposição, como por exemplo, nas pinturas com os pinceis, as cores que mais escolhem são a azul, amarelo e verde, seguida de menos vezes escolhidas as cores roxo, rosa, castanho e preto. No caso da seleção das meninas, em primeiro lugar estão as cores, verde, laranja e amarelo, seguida das cores com menos eleição: a cor azul, vermelho e castanho.

Relativamente à sala de ATL os trabalhos também são destinados a todas as crianças, sendo que os meninos bordam e fazem ponto cruz. São atividades não *standard* em jardins de infância o que, conjuntamente com o desenho da Irmã Paula (fundadora da instituição e cuja vida é o tema do programa anual de atividades) parece indicar uma orientação específica desta instituição para determinadas atividades de acordo com os seus valores.

De resto as atividades de trabalhos manuais e pinturas desenvolvidas nesta sala seguem a mesma linha da sala 1, uma orientação para as celebrações socialmente consagradas - as festividades da Páscoa, dia da Mãe, dia do Pai, com a seleção de símbolos tradicionais como a gravata por exemplo ou o mealheiro. Estas atividades são definidas pela equipa técnica e as crianças apenas manifestam a sua individualidade na seleção das cores. Destacou-se nos meninos a preponderância das cores vermelha, azul e amarelo em pinturas, colagens e trabalhos de bordar. Referente às escolhas gerais, as cores com mais seleção foram o azul, amarelo, vermelho, verde e cor-de-rosa. Algumas cores como a cor vermelha, segundo o quadro em cima explícito, é muita vez escolhida para a prenda do dia do pai. Interessante destacar aqui algumas explicações das crianças - escolha da cor vermelha para o baú de dia dos avós porque estes são do Benfica (menina) ou a respeito do mealheiro de dia do pai “Pai és o meu herói!” diz uma menina. Sobre o seu próprio desenho da Santa Paula, diz um menino “A Santa Paula está bué feia!”.

### ***5.2.2.1 Processo de construção de prendas***

Na sala 1 a prenda criada para o dia da mãe foi a criação de um alfinete para os casacos, camisas, lenços, com uma flor. Verificámos que a conceção e construção das flores foi responsabilidade da equipa educativa, sendo que observámos semanalmente a auxiliar educativa a trabalhar na construção dessas flores (Ver ilustração 28) que seria entregue dentro de uma caixinha com um postal (ver ilustração 29 e 30).

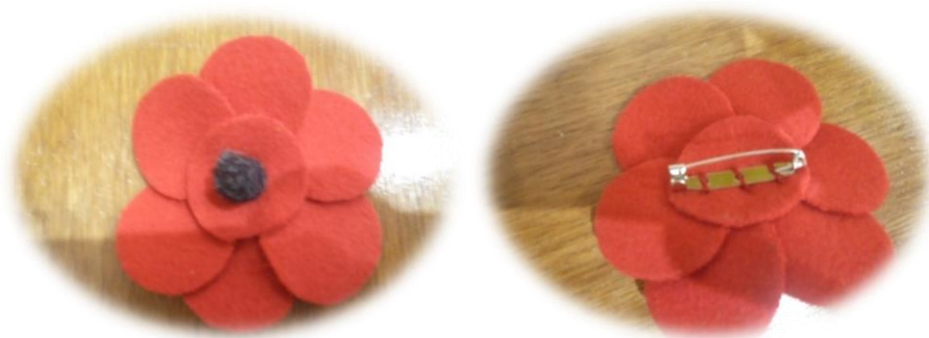


Ilustração 28 - Prenda para o dia da mãe



Ilustração 29 - Postal dia da mãe



Ilustração 30 - Caixa da prenda do dia da mãe

Para o dia do pai, foi desenvolvida a construção de uma gravata em pequeno, que serviria para por os óculos, esferográficas, cartões, entre outros objetos. Não temos registo visual da prenda, mas percebemos que o processo em tudo foi semelhante ao do dia da Mãe, que assistimos posteriormente. A prenda consistia ainda num desenho que tivemos oportunidade de observar (ver ilustração 31 e 32).



*Ilustração 31 - Trabalho realizado por uma menina*



*Ilustração 32 - Trabalho realizado por um menino*

Na sala 2 as crianças também desenvolveram alguns trabalhos alusivos ao dia do pai com mealheiros para oferecerem aos seus pais.

Registámos fotograficamente alguns desenhos que as crianças do ATL desenvolveram sobre o dia da mãe, onde se evidencia a presença de estereótipos de género, na ilustração 33 verificamos a imagem da mãe como a mulher doméstica, o menino desenhou a sua mãe com um aspirador e com a frase “cozinheira simpática”, tal como a imagem da mulher “de afetos” com a frase “A mãe dá-nos mimos”. Verificamos, portanto, a existência de prendas muito genderizadas, a flor para a mulher - dia da mãe, passando a imagem de “beleza” e “tranquilidade” da mulher e a gravata como objeto relacionado com o género masculino - dia do pai, a componente profissional, o pai é associado a símbolos ligados a um quotidiano laboral de gestor/executivo. Também o cartão para o dia da mãe (ilustração 29) tem um texto que também nos leva à reflexão sobre as prendas que se elaboram para a mãe e para o pai, neste envelope, por exemplo, contem a seguinte frase “Mãe o máximo de ternura”, que

nos leva à imagem meiga e maternal da mulher. Também na sala 1 realizaram desenhos do dia da mãe para preencherem o placar da sala, vejamos a imagem 34, que nos leva logo ao pensamento da imagem feminina, com um placar todo cor-de-rosa, com flores e os desenhos de cada mãe.



Ilustração 33 - Trabalho realizado por um menino



*Ilustração 34 - Placar com as imagens dos meninos e das meninas das suas mães da sala 1*

Outros trabalhos manuais que observei foram os trabalhos realizados para o dia dos avós, na sala 1 e na sala de ATL. Na sala 1 cada criança desenhou os seus avós para depois também serem colocados no placar da sala e realizaram vejamos a ilustração 35.



*Ilustração 35 - Placar dos desenhos das crianças dos seus avós da sala 1*

Podemos verificar a forte presença da história religiosa que acompanha este ano letivo “Um tesouro a descobrir” com a presença de um baú, que foram realizados pela educadora e auxiliar para o dia dos avós (Ilustração 36).

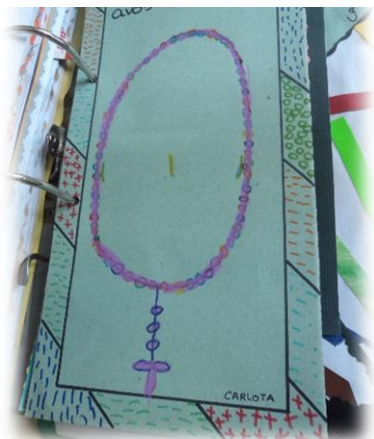


*Ilustração 36 - Baús para o dia dos avós sala 1*

Outros trabalhos que as crianças da sala 1 realizaram para o dia dos avós, consistia em elaborarem desenhos em que diziam o que gostariam de oferecer aos avôs e às avós (Ilustração 37 e 38). Estes trabalhos são muito interessantes na medida em que as crianças neles incorporam o que é socialmente dirigido para a mulher e para o homem, vejamos a ilustração 37, um menino desenha que quer oferecer as suas duas avós uma carteira. Na ilustração 38 uma menina pinta um terço para oferecer aos avós, com a presença aqui da componente religiosa.

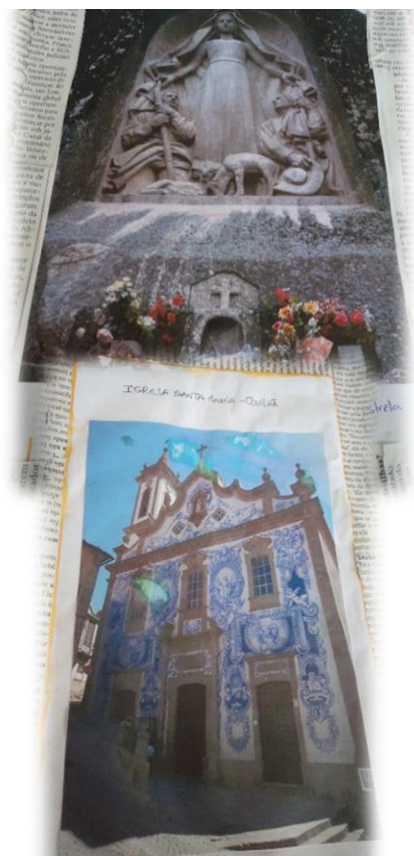


*Ilustração 37 - Desenho elaborado por um menino da sala 1*



*Ilustração 38 - Desenho elaborado por uma menina para os avós da sala 1*

Outros trabalhos manuais, desta vez realizados em conjunto pelos pais e pelas crianças, também se relacionam com a forte presença religiosa (Ilustração 39).



*Ilustração 39 - Imagens religiosas*

Apresentamos de seguida fotografias de desenhos que as crianças na sala 1

Desenhos feitos por uma menina da sala 1:

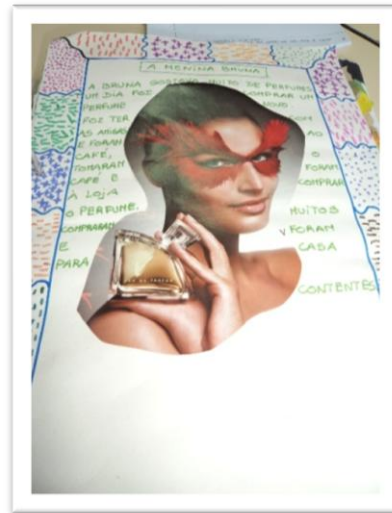


Ilustração 40 - Desenhos realizados por uma menina

Com a visualização destas 6 fotografias verificamos as seguintes questões:

- ✓ A importância da religião, com a história da irmã fundadora da instituição e com o desenho alusivo ao Natal;
- ✓ A presença da imagem de beleza da mulher, com os trabalhos sobre os perfumes, sendo importante de destacar as seguintes frases: “A Bruna gostava muito de perfumes”; “Foi ter com as amigas e ao café e foram comprar à loja o perfume”;
- ✓ A presença da preocupação com tarefas domésticas (embora sem vinculação de género) com o trabalho sobre o Outono, com a seguinte frase “Não podemos pôr a roupa na varanda”.

Desenhos feitos por um menino da sala 1:

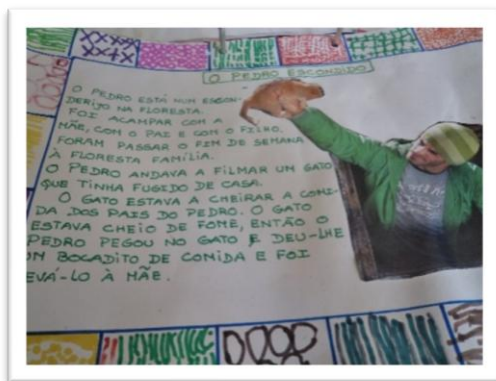


Ilustração 41 - Desenhos realizados por um menino

Com estes quatro desenhos feitos por um menino podemos verificar:

- ✓ A presença da religião com o trabalho;
- ✓ O trabalho da foto nº2 sobre o Outono já não refere a roupa que não pode ser estendida;
- ✓ A cor mais azul dos bibes das educadoras e das auxiliares educativas;

Existem outros trabalhos que registei da sala 1 que consideramos importante também de serem aqui serem debatidos e expostos, feitos por meninos e por meninas:

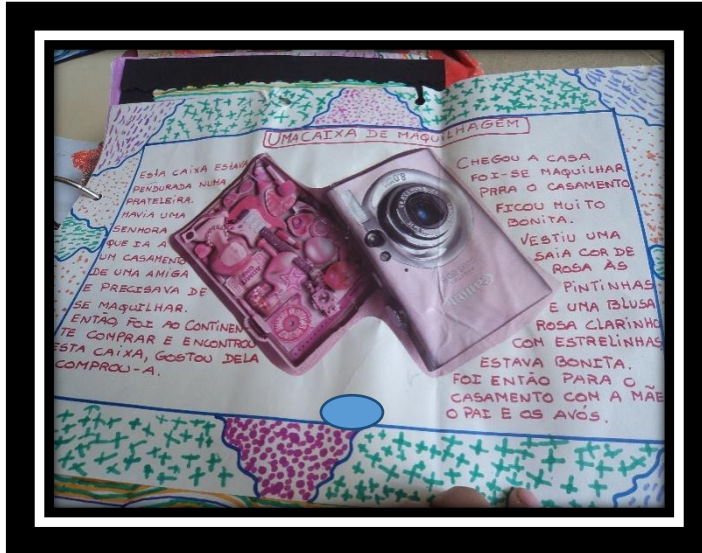
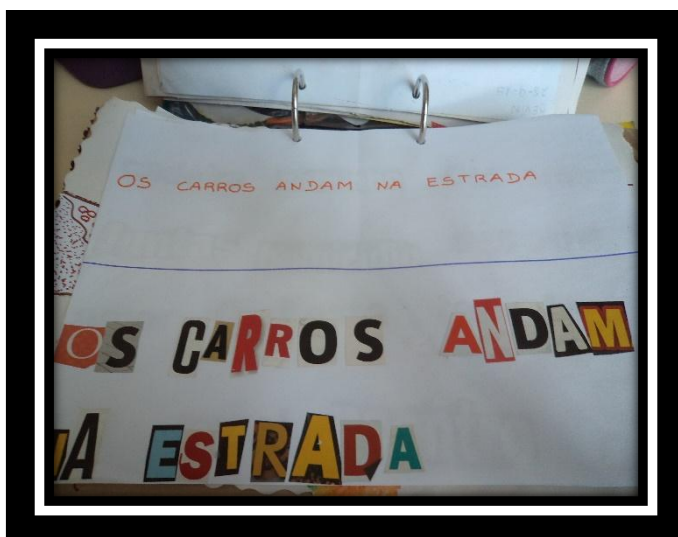


Ilustração 42 - Desenho feito por uma menina da sala 1

Na imagem 42 estamos perante um trabalho realizado por uma menina com ajuda das profissionais educativas, nele podemos encontrar as seguintes constatações:

- ✓ Ao observar verificamos uma grande quantidade de cor cor-de-rosa;
- ✓ O tema do trabalho leva-nos desde logo para o campo feminino “a maquiagem”;
- ✓ As frases presentes no trabalho ligam-se ao campo da beleza e do que uma mulher dever ser tradicionalmente, “Chegou a casa foi-se maquilhar para o casamento ficou muito bonita. Vestiu uma saia cor-de-rosa às pintinhas e uma blusa rosa clarinho (...);”;



*Ilustração 43 - Trabalho realizado por um menino da sala 1*



*Ilustração 44 - Trabalho realizado por um menino da sala 1*

Na ilustração 43 estamos perante um trabalho realizado por um menino, este trabalho relaciona-se com a colagem de letras em que a criança formula a frase inicial, como verificamos é um trabalho que nos fala de carros -brinquedos e o gosto pelos carros que tradicionalmente são associados aos meninos, como também é o caso do trabalho da ilustração 44 realizado por um menino, também ele se relaciona com carros, o menino desenhou vários carros e um menino dentro de um carro.

Em alguns desenhos feitos por meninos também vemos o gosto pelo desporto, pelo futebol, observei ao longo da minha presença no terreno o gosto que os meninos da sala 1 e da sala de ATL têm pelo futebol, da sala 1 observei alguns desenhos sobre os seus jogadores preferidos, vejamos o trabalho da ilustração 45 que registei em fotografia, em que o menino desenhou o Cristiano Ronaldo, o número 7.



Ilustração 45 - Trabalho realizado por um menino da sala 1

Passamos agora para a análise e exposição de alguns desenhos da sala de ATL feitos por meninas e por meninos. Agrupámos por sexo de molde a confrontar os motivos e composições dos desenhos.

Trabalhos feitos por meninas:





*Ilustração 46 - Trabalhos feitos por meninas:*

- Com a ilustração 46 verificamos a presença do mundo “mágico” das princesas nos trabalhos manuais realizados pelas meninas da sala de ATL, e uma grande presença da demonstração de “amizade” para com as colegas, tal como a existência de corações, borboletas e flores.

Trabalhos realizados por meninos:





Ilustração 47 - Trabalhos realizados por meninos:

- Com as presentes imagens de trabalhos realizados por meninos da sala de ATL, verificamos o gosto pela descoberta, aventura, jogos de luta como é o desenho da ilustração 47 em que o menino desenha robôs a “lutarem”, tal como a tecnologia que também está presente, com o desenho do avião.

Na sala de ATL as crianças também realizaram trabalhos que se relacionam com a tradição religiosa da instituição, vejamos o exemplo da ilustração 48, que se refere a um trabalho sobre a irmã fundadora.



Ilustração 48 - Referência religiosa

### 5.2.3 As atividades fora da sala

Neste ponto apenas constam atividades da sala 1. Uma das atividades ao ar livre que tivemos o privilégio de observar foi a atividade numa das hortas pertencentes à quinta da instituição.

O objetivo desta atividade consistia em meninas apanharem ervas para depois se plantarem especiarias, como salsa, cravo poeta, entre outras. Com o decorrer da atividade, constatou-se que as meninas logo de início tiveram a iniciativa de ir logo para a horta extrair as ervas, já os meninos mantiveram-se à margem da horta a observar as meninas, a educadora e a auxiliar a arrancarem as ervas. Apenas o menino mais novo do grupo se entusiasmou e foi arrancar as ervas, os outros meninos não aderiram à atividade. Algumas meninas tinham pequenas pás para arrancarem as ervas da terra enquanto falavam entre elas, já os meninos mantinham-se a observá-las. Alguns meninos foram buscar sachos, porém, não com a finalidade de arrancarem as ervas, foi para brincarem com eles contra o muro, de seguida os sachos foram-lhes retirados porque seria perigoso. A certo momento da atividade, a divisão segundo o género ficou visível a um primeiro olhar, as meninas estavam juntas na horta e os meninos estavam à parte da horta, a conversarem e a apanharem minhocas. Ao longo da atividade salienta-se a grande adesão das meninas para com a apanha das ervas e um grande entusiasmo.

Outro ponto importante é a perceção que as crianças têm sobre os “papéis de género” que são tradicionalmente inculcados ao homem e à mulher, vejamos por exemplo a seguinte frase de uma menina: “A minha mãe tem montes de sacos do lixo”, diz uma menina para a educadora que lhe pediu que fosse buscar um saco para pôr as ervas, ou seja, sabem que a mãe usa na cozinha e para as lidas domésticas sacos do lixo. No fim da atividade, a educadora explica aos meninos e às meninas o que seria plantado e para que serviam essas especiarias, explicando que se pode usar na comida, como por exemplo na sopa, sem qualquer recurso a estereótipos de género, para que depois procedessem ao trabalho dos “registos” da horta (ver ilustração 49 e 50), e a construção de um espaço simbólico sobre a horta, onde se ia registando a evolução da mesma que a educadora organizou no primeiro piso da instituição (ver ilustração 51).



*Ilustração 49 - Registo de uma menina sobre a atividade na horta*



*Ilustração 50 - Registo de um menino sobre a atividade*



*Ilustração 51 - Espaço dos registos da horta*

A segunda atividade exterior que tivemos oportunidade de ir com as meninas e com os meninos da sala 1 foi ao “hospital a brincar”, um projeto desenvolvido por estudantes da faculdade de medicina da UBI. Para esta atividade, os meninos e as meninas tinham de levar um brinquedo, uma boneca, um peluche, etc., para levarem ao hospital num jogo simbólico com o papel de doente/utente desta instituição (ver imagem 52).

As meninas levaram sobretudo “nenucos” os meninos levaram peluches. A deslocação foi em autocarro público, logo pela manhã, para a Faculdade de Ciências da Saúde da UBI. Ao chegar os meninos e as meninas foram logo rececionados e rececionadas por estudantes que desde logo nos encaminharam para o espaço do “hospital a brincar”, no qual meninos e meninas participaram com entusiasmo, de forma igualitária (ver imagem 53).

O momento mais importante de referenciar sobre esta atividade, foi quando os e as estudantes explicaram sobre os cuidados a ter com o sol quando vamos para a praia ou para a piscina, visto que estávamos quase a chegar ao verão, através de um pequeno teatro. A história tinha cinco personagens, a mãe, o filho, a filha, a nadadora e a médica. A mãe tinha um papel fundamental na história, algumas frases que as crianças diziam à mãe: “oh mãe tenho o braço vermelho”; “Não, mamãe”. A mãe leva o filho e a filha à médica que lhes explica a importância do uso do protetor, do chapéu-de-sol, de beber água e de comer maçãs. “Desculpa mãe” - diz o filho à mãe; “Não faz mal desde que não volte a acontecer”, diz a mãe ao filho. Depois os meninos e as meninas cantaram uma música religiosa para os e as estudantes que fizeram o teatro. Esta história tem imbuída a imagem da mãe-mulher “protetora”, “preocupada” e da responsável pela ida ao hospital com a sua prole. O pai está ausente da história, todas as personagens adultas são femininas.



*Ilustração 52 - Brinquedos levados pelas crianças*



Ilustração 53 - As crianças no bloco operatório de brincar

### 5.3 O que se diz - adultas e crianças

Na tabela seguinte apresentam-se algumas frases e respetivos contextos discursivos que são exemplificativas do tipo de discurso e comunicação da sala 2.

Tabela 4 - Frases ouvidas na sala de ATL

Frases	Quem disse	Para quem é dirigida	Tom de Voz
“Vejam lá o piolhinho”	Educadora social	1 Menino que se meteu na conversa da educadora	
“Põe lá a perninha para baixo”	Educadora social	1 Menino mal sentado	
“Andas sempre a procura de presente”	Educadora social	Para 1 Menino com a camisola do avesso	
“Ok amanhã é toda minha depois é da mãe”	Educadora social	Para a mãe de uma menina que tem de acabar o trabalho do dia do pai	Tom normal e meigo
“Oh menina Ana pinta”	Educadora social	Para uma menina que está a pintar	Tom mais alto
“Uma cor que o teu pai	Educadora	Para uma menina sobre	Tom normal

goste muito?” “Gosta de verde?”	social	a prenda do dia do pai; “Gosta de azul”	
“Tens de aprender a costurar”	Irmã	Para uma menina	Em tom convicção
“Tens de estudar rapazinho”	Irmã	Para um menino que não quer fazer os T.P.C	Em tom de convicção
“Grande mecânico”	Irmã	Para um menino que constrói monta um carro	
“Kiko não queres ir jogar a bola com o Gonçalo?”	Auxiliar	Para o menino que não queria ir para a rua estava a brincar Monopólio	Tom de admiração
“Ai que bom hoje tenho um cabeleireiro”	Irmã	Para um menino que lhe mexe no cabelo	Tom alegre
“Oh menina põe lá o número e faz a conta não sejas preguiçosa”	Educadora social	Para uma menina que faz os trabalhos de casa	Tom de firmeza
“Não se ponham de rabo para o ar”	Educadora social	Para as meninas que estavam mal sentadas	Tom normal
“Olha fica todo admirado quando o pai o vem buscar”	Educadora social	Para um menino	Tom normal
“Eu vou dizer ao seu pai que está a ser teimosa”	Irmã	Para uma menina eu não quer sair dos ferros do parque	Tom nervoso

“Aqui não há pistolas” “Quero paz”	Irmã	Para os meninos que andavam a brincar “às pistolas”	Tom chateada
“Pshht amigo, brincaste agora tens de arrumar”	Irmã	Para um menino que não queria arrumar os brinquedos	Tom chateado

Relativamente à comunicação da equipa formativa com as crianças desta sala, consideramos que a educadora que participou na formação direcionada pela CIG e pela UBI, não usa frases nem palavras que levem a estereótipos ou desigualdades de género. A maior parte das apreensões teve relação com os trabalhos de casa ou o seu comportamento na sala.

Por exemplo a frase *“Olha fica todo admirado quando o pai o vem buscar”* tem que ser interpretada no seu contexto, a educadora procurava precisamente desconstruir o facto de ser menos o pai a vir buscar o menino.

Já na situação de perguntar a uma menina qual a cor preferida do seu pai (avançando a cor verde), a menina responde que é a cor azul e pintou o trabalho dessa cor, nesta questão a igualdade poderia ser trabalhada, por exemplo, debatendo com a menina a questão das cores e da sua diversidade. Importa referir que há nesta sala um tempo muito reduzido ou quase nulo de trabalhar e conversar com as crianças, ou destas brincarem mais, porque passam grande parte da tarde a fazer trabalhos de casa.

A chamada de atenção da irmã para o menino arrumar os brinquedos, a ênfase na paz e o envolvimento do pai e não da mãe quando a menina “está a ser teimosa” são bons exemplos de uma postura aberta por parte da irmã. Já quando diz para a menina “tens de aprender a costurar” e para o menino “grande mecânico” aparentemente estão a ser reforçados os papéis tradicionais de género. Denota-se por isso uma postura mista, resultado do esquema de valores e visão do mundo destas profissionais.

Tabela 5 - Frases ouvidas na sala 1

Frases	Quem disse	Para quem é dirigida	Tom da Voz
“De nada meu amor”	Educadora	Para 1 Menina	Voz meiga
“Oh Carlos tu paras com a cantoria”; “Podes cantar e trabalhar ao mesmo tempo	Educadora	Para 1 Menino	Tom de autoridade
“Patrícia vais desenhar a irmã com as amigas”	Educadora	1 Menina para ir desenhar	Tom normal
“Pintaaaaaa”; “Contorna tudo Carlos”	Educadora	1 Menino que está a desenhar	Tom alto e de autoridade
“Nós temos 2 mãos para trabalhar! Trabalhas com uma e descansas com a outra então?”	Educadora	Para 1 menino que estava a desenhar	Tom de autoridade; um pouco alto
“Pronto tinha de fazer igual a ela só porque disse que estava bem assim”	Educadora	Para uma menina que imitou o desenho da colega	Tom de chateada
“Oh Mafalda hoje não quero pastelices no refeitório”	Auxiliar	Para uma menina	Tom um pouco mais alto e de autoridade
“Obrigado amor”	Educadora	Para um menino	Tom meigo
“Patrícia o que estás aí a fazer sentada?” “O que está aí a fazer a cadeira?”	Educadora	Para uma menina  Que foi buscar a cadeira do computador	Tom chateado
“Para com os nervos Sara”	Educadora	Para uma menina que tem tiques nervosos enquanto brinca	Tom alto e autoritário
“Espera Paulozinho espera aí”	Educadora	Para um menino enquanto espera que a educadora lhe dê o trabalho	Tom meigo e calmo
“Ohh Sara” “Aquela rapariga”	Educadora	Para uma menina	Tom hostil
“Tu tratas a mãe por Clarinha?” “Aiii que fino”	Educadora	Para um menino que responde que sim	Tom alto
“Oh Patrícia quando é que tu tomas juízo?”	Educadora	Para uma menina que picou um colega	Tom maçado
“Hoje vens todo janota”	Auxiliar	Para um menino-sobre a roupa que tem vestida	Tom alegre
“Oh Mafalda sai daí”	Auxiliar	Para uma menina que está sentada em cima de uma mesa	
“Os meninos que se acusam uns aos outros são uns tristes”	Auxiliar	Para as crianças que estão a fazer queixas dos colegas	Tom robusto
“Para ti tem de ser rosa não é?”	Auxiliar	Para uma menina sobre a cor da prenda do dia da mãe	Tom de certeza
“Vais usar lentes e arranjar uma namorada”	Auxiliar	Para um menino que usa óculos	Tom de brincadeira

“Então vai à outra mesa tens de te habituar”	Auxiliar	Para um menino que pede uma cor de lápis	Tom de autoridade
“Não sejas cabeça no ar”	Auxiliar	Para uma menina	Tom forte
“É uma feitosa”	Auxiliar	Para uma menina sobre o seu trabalho	Tom de entusiasmo
“Estás uma trapalhona Cláudia”; “Agora vais pintar de rosa e verde”	Educadora	Para uma menina sobre o seu trabalho do dia dos avós	
“Nono veste o bibe amor”	Auxiliar	Para uma menina que chegou à sala	Tom meigo
“Vai contornar, fazer olhos, depressa”	Educadora	Para uma menina que está a desenhar	Tom forte
“O que é que se está aqui a passar meninas?”	Auxiliar	Para 2 Meninas que se desentenderam	Tom de autoridade
“Oh Sara tens de te acalmar, tens de desculpar os amigos vamos lá”	Auxiliar	Para uma menina que chora porque se desentendeu com a colega	Tom alto
“Vais para alguma festa hoje?”	Educadora	Para uma menina que traz um vestido	Tom entusiástico
“Meninos que vão para a escola não têm uma conversa de jeito?” “Por amor de Deus” “Parecem tolinhos”	Educadora	Para as crianças que estão sentadas no tapete	Tom forte de repreensão
“Oh Joana diz a mãe que a fada põe-te lá o dinheiro na mesma”	Educadora	Para uma menina que anda a procura do seu dente	Tom meigo
“Vá-se sentar hipocondríaca”	Educadora	Para uma menina que se queixava do joelho	Tom forte
“Olha agora está o colega a falar faz favor de respeitar”	Educadora	Para uma menina que falava enquanto o seu colega falava para onde ia de férias	Tom autoritário
“Sara cruza as pernas não consegues tar quieta como os outros”	Educadora	Para uma menina	Tom forte
“Tem aqui coisas para assinar está bem?”	Educadora	Para um pai que responde “Está bem depois a minha assina está bem?”	Tom normal
“Dona Anabela é uma flor”	Educadora	Para uma menina	A cantar
“Tens de levar um cowboy”	Educadora	Para um menino que fala do boneco que vai levar para o Dia da visita no Hospital a brincar	Tom normal
“Meninos vamos arrumar a sala”	Auxiliar	Para as crianças	Tom alto
“Mas tens de lavar se não, não és uma boa dona de casa”	Auxiliar	Para uma menina que não lavou bem os	Tom de firmeza

		pincéis	
“Pareces um doutor ficam-te muito bem”	Auxiliar	Para um menino que começou a usar óculos	Tom normal
“Nós mulheres não percebemos nada disto ela é que anda sempre na moda, nós não sabemos”	Fátima	Para uma menina que mostra a cor das suas unhas	Tom de brincadeira
“Olha os sapatos da Francisca”	Educadora	Para a auxiliar	Tom normal
“Com aqueles sapatos parece uma Cinderela”	Auxiliar	Para a educadora	Tom normal
“Quanto mais práticas forem as capas melhor” “Vês agora esta menina vai lá por que as mulheres são práticas”	Auxiliar	Para a educadora	Tom normal e a rir
“Rui senta-te como deve ser não é de um menino que vai para a escola	Educadora	Para um menino	Tom de repreensão
“Oh Madame sai lá da cadeira, preciso da cadeira”	Auxiliar	Para uma menina	
“Não há aqui choro! Só as raparigas é que andam sempre nisto”	Auxiliar	Para uma menina que se chateou com as colegas e ficou a chorar	Tom de repreensão
“Isto é mesmo coisas de mulher não é?” (choro e de se chatearem)	Auxiliar	Para mim, eu não respondo.	Tom normal a rir
“Ainda não passaste daí?”	Educadora	Para uma menina enquanto lhe dá com a mão na cabeça	Tom exasperado
“Oh meninas sentem-se lá como deve ser”	Auxiliar	Para as meninas sentadas no tapete	Tom normal
“Francisco engoliste algum gravador?”	Auxiliar	Para um menino que estava a falar	Tom normal
“Não quero ninguém de cabelo solto” “As meninas claro”	Educadora	Para as crianças devido aos piolhos	Tom normal
“Mesmo quando vais para o pai eu quero o cabelo atado ouviste Sara?”	Educadora	Para uma menina	Tom normal
“Pareces um bebé valha-te deus”	Educadora	Para uma menina	Tom chateado
“Carlos cruza as pernas à chinês”	Auxiliar	Para um menino	Tom normal
“Ajudar os amigos”	Auxiliar	Para uma menina que não queria ajudar a arrumar	Tom chateado

Quanto às frases ouvidas por parte da educadora e da auxiliar educativa da sala 1, importa refletir sobre algumas delas. Começando pela educadora infantil, de uma maneira geral as repressões dadas aos meninos e as meninas, não recorriam a estereótipos de género.

Contudo, a linguagem e tom de voz de algumas frases são interessantes, por exemplo, a seguintes frases referente a tabela 5: “vais para alguma festa hoje?” “Olha os sapatos da Carla” “Nós mulheres não percebemos nada disto ela é que anda sempre na moda, nós não sabemos”, são frases ditas pela educadora para meninas, o que passa a imagem feminizada da mulher e que apenas as mulheres gostam de se vestir bem para ir a uma festa, ou seja, está presente a ideia tradicional do que a mulher deve ser, de como se deve vestir segundo o seu sexo.

A ideia da prevalência da mãe no cuidar também é explorada na seguinte frase dita pela educadora: “Oh Sara diz à mãe que a fada põe-te lá o dinheiro”, esta situação refere-se a uma menina que perdeu o seu dente enquanto brincava. Outra frase interessante é “Não quero ninguém de cabelo solto, as meninas claro”, nela está incutida estereótipos de género, tal como, o que socialmente é aceitável para meninos e meninas a nível corporal e visual, meninas com cabelos compridos e meninos com cabelos curtos. Referente à conceção de “meiguice” e de fragilidade das mulheres e de robustez para os homens, dou o exemplo das seguintes frases: “Dona Adriana é uma flor” face a “Tens de levar um cowboy” e “Vais usar lentes e arranjar uma namorada”. Em relação à auxiliar desta sala é muito clara a presença de estereótipos de género no seu discurso, por exemplo, de que o cor-de-rosa é das meninas, e da imagem da mulher ser dócil, frágil e que o seu papel de género deva ser relacionado com a vida doméstica: “Para ti tem de ser rosa não é?”; “Com aqueles sapatos parece uma Cinderela”; “Mas tens de lavar se não, não és uma boa dona de casa”, “Não há aqui choros só as raparigas é que andam sempre nisto”, “ Isto é coisas de mulher não é?”. São estas questões que importa trabalhar para que se consiga obter uma educação escolar mais igualitária e de forma a

“Questionar essa dicotomia, que separa homens e mulheres, atribuindo papéis, de acordo com o sexo, é perceber que as representações do “feminino” e do “masculino”, não são determinadas biologicamente, mas sim, pelas relações sociais. Nesse sentido, a educação de meninos e meninas tem um papel basilar na formação de valores e da cultura de género, construídos essencialmente por meio das instituições como família, igreja e escola. Como nos aponta Cisne e Brettas: “essas instituições alimentam um conjunto de valores conservadores sobre o comportamento de homens e mulheres - engendrado por meio da educação familiar, religiosa e escolar” (Nascimento, 2014, p. 260).

Outro ponto relevante é o uso de uma linguagem promotora da igualdade entre mulheres e homens por parte do grupo profissional envolvente, citando a seguinte frase proferida pela auxiliar educativa: “Meninos vamos arrumar a sala” em que se admite

“Sem dificuldade que o género masculino “engloba” o feminino, como é o caso da utilização frequente das expressões “o Homem” ou “os homens” como sinónimos de “a Humanidade”. Tomando a parte pelo todo, identificam-se os homens com a universalidade dos seres humanos” (Abranches, 2009, p. 11).

A utilização de uma linguagem neutra é particularmente complexa nas línguas românicas em que só a formulação dupla pode dar resposta à neutralização do género (Abranches, 2009, p. 18). É por essa razão que, apesar de existirem já diretrizes e manuais de linguagem neutra ou inclusiva (Abranches, 2009; Sales Oliveira e Vilas Boas, 2012) a mesma tem sido difícil de generalizar em Portugal

As conservas ouvidas entre crianças na sala 1 foram muito enriquecedoras para a investigação, constatei que nestas frases e conversas que as crianças mantêm entre elas são fortemente possuidoras da incorporação da identidade de género, bem como do que é socialmente aceite para uma menina e para um menino, tal como, os gostos as cores, a forma de vestir, os comportamentos e as profissões que são tradicionalmente associadas a cada género e dos papéis de género da mulher e do homem em sociedade.

Em relação às cores foi possível ver que os meninos e as meninas têm tendência a escolher as cores que estão tradicionalmente direcionadas para o sexo feminino e masculino, ora vejamos por exemplo: “ Calhou castanho queria vermelho” (menino, sala 1); “*ya*, calhou a cor vermelha” (menino, sala 1); “ Sim porque a minha mãe adora rosa” (menina, sala 1); “ Esta cor rosa é bonita não é Telma? (menina, sala 1).

Outra situação que importa analisar, são os pedidos que os meninos e as meninas faziam à educadora/ auxiliar infantil, também elas demonstram os seus interesses, escolhas e preocupações. Em relação a pedidos feitos por meninas: “Posso ir brincar à casinha quando acabar?”; “Posso ir para a casinha?”; “Podemos brincar com o bebé no carrinho. Os desejos de brincadeiras são mais notórios nas meninas, os meninos não têm tendência a pedir, iam logo para o tapete brincar com os legos, carros, entre outros o que evidência uma atitude diferenciada entre umas e outros perante a autoridade e as regras da sala. Por fim, ouvimos outras frases com incorporação de estereótipos de género, por meninos: “Primeiro são as meninas depois os rapazes”; “Primeiro passam as meninas”; “Tu tens meias cor-de-rosa (menino para outro menino, em tom de não gostar da cor) ”; “Tive de férias porque a minha

mãe teve”. Outras conversas que os meninos tinham era sobre carros, aviões e de irem juntos para a ginástica: “O avião explodiu na areia e na água”.

Relativamente às meninas, algumas frases interessantes: “A minha mãe disse que quando for às festas tenho de fazer dieta”; “ Eu tenho um anel”; “Vou para cabeleireira, baby-sitter e tratadora de animais”; “Isto é um alicate eu sei porque o meu pai usa para os trabalhos”, nesta frases temos presente a ideia de feminização da mulher, do vestir bem, de usar acessórios, a ideia das profissões direcionadas tradicionalmente para as mulheres, e a imagem do homem como o executante de trabalhos mais manuais. Outras conversas das meninas era sobre os cabelos, o jantar, os vestidos novos para o verão, as pulseiras e anéis - expressão tradicional de feminilidade em que “as mulheres não são automaticamente femininas. [...] A feminilidade é uma aparência ou forma de conduta que é cuidadosamente construída e representada [performed] em público”(Pereira, 2012, p. 121).

Tabela 6 - Conversas entre meninos e meninas na sala de ATL

Frases	Quem disse	Para quem é dirigida	Tom de Voz	Repreensões / Respostas
<p>“Eu nunca fui muito arrumado”;</p> <p>“Eu já pus”;</p> <p>“ A minha mãe diz que não tenho idade”</p>	1 Menino	Para a Irmã enquanto arrumavam os livros e o seu material escolar	Tom normal	<p>“Então e a tua mãe quando chega cansada trabalho?”;</p> <p>“Tens de ajudar a tua mãe”; “ Tens de perguntar a mãe se quer que tu ponhas a mesa”; “Tens de dizer a tua mãe que já tens idade”</p>
“Papaaaá”	1 Menina	Para o pai que a veio buscar	Tom contente e dá-lhe a mão	
“Não me assustas”	1 Menina	Para um colega que lhe deu com uma folha na cabeça com intenção	Tom agressivo	
Falam sobre a Benfica TV	Meninos	Falam entre eles	Normal e de entusiasmo	

“O meu pai chateou-se com a minha mãe”	1 Menino	Para a irmã		
“Vou levar as chuteiras novas”	1 Menino	Para os colegas	Tom de alegria	
“O menino que ser fadista”	1 Menino	Para um colega que está a cantar enquanto faz os T.P.C	Tom de gozo	
“Aleluia”	1 Menino		Tom alto - está a cantar	
“Benficaaa”	1 Menino		Tom alto	
Falar de motas	Meninos		Tom alto enquanto fazem os T.P.C	
“Paraaa Paulo”	1 Menina	Para 1 Menino	Tom de chateada porque o colega mexeu no seu estojo	
“Eu quero temos pena”	1 Menino	Para 2 Meninas que estão a brincar com a plasticina mas as meninas não deixam	Tom autoritário	
“Esta cor fica bem (amarelo) porque a minha avó é menina”	1 Menina	Para a colega da mesa de trabalho sobre a cor do baú para o dia dos avós	Tom de convicção	
“Olha o meu cabelo tem madeixas”; “Foi na cabeleireira, pintei, lavei e sequei”	1 Menina	Para mim	Tom de alegria	
“Ola aqui a minha mamoca”	1 Menino	Para os colegas, fez uma bola com	Tom de gozo	

		plasticina		
“EHHH o Paulo fez o da princesa”	1 Menino	Para um colega que desenhava	Tom de gozo	
“Tu és um menino tem de estar a jogar futebol”	1 Menina	Para um menino enquanto decidem o que vão brincar	Tom de convicção	
“Sou uma tartaruga ninja”	1 Menino	Para os colegas enquanto brinca	Tom eufórico	
“Carloos anda para aqui brincar comigo”	1 Menino	Para um colega	Tom alto e de entusiasmo	
“Podemos jogar a bola?”	1 Menino	Para Guida	Tom de euforia	
“Opahh Miguel dá cá a minha coroa”	1 Menina	Para um menino	Tom chateada	
“Eu sou o Batman”	1 Menino	Para o seu colega	Tom de euforia	

Na sala Zouvimos frases muito exemplificativas como a seguinte, de um menino para a Irmã: “Eu nunca fui muito arrumado”; “A minha mãe diz que não tenho idade”, remete-nos para a ideia de que os homens não são arrumados, cabendo às mulheres esse saber que está ligado ao contexto doméstico, contudo, a Irmã desmistificou esta ideia com o menino, dizendo-lhe que tinha de ajudar a mãe, pôr a mesa e perguntar a mãe se precisa de ajuda e dizer-lhe que já tinha idade. Os meninos também conversam sobre o futebol, sobre os clubes, os jogadores e tudo o que envolve o mundo futebolístico: “Vou levar as chuteiras novas”; “Podemos jogar à bola?”. As meninas também tendem a incorporar sobretudo as brincadeiras que lhes é aceitável socialmente segundo o seu género, vejamos a seguinte frase dita de uma menina para um colega que queria brincar com elas: “Tu és menino tens de estar a jogar futebol”.

Outras frases que marcam fortemente a socialização de género e o estilo de vida contemporâneo: “ Olha, o meu cabelo em madeixas”; “ Foi na cabeleireira, lavei, pintei e sequei”, diz uma menina, “Está cor fica bem (amarelo) porque a minha avó é menina”, diz uma menina sobre a cor que escolheu para fazer a prenda do dia dos avós, “Ehh, o Paulo fez o da princesa”, diz um menino a gozar com um colega porque este estava a desenhar um

Castelo das princesas, “Sou uma tartaruga ninja”, “Eu sou o Batman” dizem dois meninos enquanto brincam. Estas são apenas algumas frases mas ilustrativas das conversas dos meninos e das meninas e que a nosso ver, são importantes de serem trabalhadas para a concretização de uma pedagogia mais igualitária de género sendo refletir sobre “qual o papel que o/a educador/a pode assumir? Para começar tem que estar atento/a ao que dizem as crianças, às suas sugestões, questionar os motivos que condicionam as suas escolhas e os seus comportamentos.

Este é o ponto de partida para a organização de um ambiente educativo integrador” (Cardona, Nogueira, Vieira, Uva, & Tavares, 2010, p. 69).

## 5.4 Como se diz e faz - a agressividade

Tabela 7 - Observações de agressividade física das crianças na sala 2 (ATL)

Atitudes	Repreensões	Castigos	Queixas
Meninos atiram brinquedos	Vários dias a educadora repreende as crianças todas devido ao mau comportamento	Meninos vão de castigo para outras salas devido ao mau comportamento e de não quererem fazer os T.P.C (Numa observação a educadora pega no braço de um menino para o levar para outra sala)	Uma menina queixa-se à educadora social porque o seu colega lhe deu um pontapé na barriga
Três Meninos andam “à bulha por um lápis	Menino é repreendido por riscar a mesa	Menino de castigo vai fazer uma cópia	
Menino dá com uma folha na cabeça da sua	Menina é repreendida porque esconde o pão do lanche	Três Meninos ficam de castigo	

colega com intenção ofensiva	em baixo dos lápis		
Menino “goza” com um colega porque traz um castigo para fazer da escola		Menino fica de castigo	
Menino é agressivo com um colega fisicamente, os colegas vão separá-los			
Menino “goza” com o colega dizendo que tem os dentes podres			

Ao longo da presençano terreno, deparou-se-nos um elemento que consideramos importante de referir na presente investigação: a agressividade entre as crianças, física e verbal.

Verificou-se que os meninos são mais agressivos com colegas, no caso das meninas tal não se verifica com tanta intensidade. Os meninos atiram com os brinquedos, são agressivos com os seus e as suas colegas. Presenciamos “zangas” entre meninos, que acabaram em desentendimentos físicos, ou seja, agressões físicas. Quanto às repreensões por parte das auxiliares educativas nesta sala em relação às atitudes, tal ocorre mais esporadicamente, talvez, porque, é uma sala constituída por muitos meninos e meninas o que torna mais difícil a intervenção.

*Tabela 8 - Atitudes agressivas entre crianças na sala 1*

Atitudes	Repreensões	Castigo	Queixas das crianças às educadoras/ auxiliares:	Resolução das queixas por parte das educadoras/auxiliares
Menino e Menina	Não ocorre	Menina está	Menina faz	Não ocorre

andam à bulha		de castigo porque pôs uma colega a chorar	queixas sobre a sua colega	
Menina manda o trabalho do seu colega para o chão com intenção	Não ocorre		Menina queixa-se que a sua colega não lhe pediu “ se faz favor”	“Tu exiges dos outros o que não fazes?” “Mas que educação vem aqui?” (educadora)
Meninos atiram afias um ao outro	Não ocorre		Menina faz queixas que o seu colega está a “comer macacos do nariz”	Educadora manda o menino trabalhar (Observou-se que já estava concentrado a trabalhar e a queixa era falsa)
			Menina queixa-se que as colegas não arrumam os brinquedos	Não ocorre

Segundo as observações na sala 1, comparado com a sala de ATL as atitudes e frases mais ofensivas entre as crianças, são pouco frequentes e infantis, como a queixa que uma menina faz à educadora do seu colega “que come macacos do nariz”, embora o menino estivesse a trabalhar atentamente, ou quando uma menina atira o trabalho do seu colega para o chão com intenção. É curioso constatar que as meninas nesta sala estão mais presentes nos episódios de agressividade, denotando-se por exemplo mais ofensas entre elas. Contudo é necessário relativizar esta observação visto que é influenciada pelo facto de existirem duas meninas na sala 1 que são as principais praticantes destas frases e atitudes.

*Tabela 9 - Agressividade das meninas para as colegas*

Frases de Meninas para os/as colegas	Tom de voz/ Expressões físicas	Repreensões Observadas
“Depois vais à minha casa?” “Vais pirosa?”	Tom agressivo enquanto brincam	Não ocorre

Tabela 10 - Agressividade verbal dos meninos para os/as colegas

Frases de Meninos para os/as colegas	Tom de Voz/ Expressões físicas	Repreensões Observadas
“Temos pena”	Tom agressivo e de “gozo”	Educadora repreende como fala
“Eu sei oh bacana”	Tom agressivo	“Então estás a chamar banana a ti próprio” (educadora)
“Parraaaaa”	Tom alto e nervoso	Não ocorre
“Oh Venâncio és mesmo burro”	Tom de convicção	Não ocorre
“Senta-te não te podes levantar”	Tom alto	Não ocorre
“Dá cáaaa”	Tom chateado	Não ocorre
“Dou-te com isto na cabeça”	Tom agressivo; Manda com o lápis à colega	Não ocorre
“É um totó”	Tom de “gozo”	Não ocorre
“É um cabrão”	Tom agressivo	“O quê? Mal-educado” (uma colega)

Na sala 2 e a partir da tabela 9 e 10, podemos verificar que a linguagem mais agressiva ocorre por parte dos meninos, por parte das meninas quase não ocorre. Os meninos usam uma linguagem mais agressiva entre eles e para com as meninas, vejamos por exemplo as seguintes frases de meninos para meninos: “É um cabrão”, “Oh Venâncio és mesmo burro”, para com as meninas: “ Eu sei ohh bacana”, “temos pena”. Não se podem tirar conclusões com tão poucas ocorrências, mas aventamos dizer que a agressividade parece ser superior entre meninos enquanto dos meninos para as meninas predomina a ironia.

Também neste tipo de agressividade a ocorrência de repreensões é limitada, embora as observadas foram sem qualquer recurso a estereótipos de género. Contudo importa reforçar mais uma vez a ideia de que tal pode ter influência devido ao grande número de crianças e pelo facto de as auxiliares estarem sempre em movimento para ajudar as crianças nos trabalhos da escola, tal como as especificidades de algumas crianças, por exemplo, na sala de ATL há um menino com autismo ligeiro, meninos com problemas familiares e uma menina que brinca sempre sozinha possuidora de uma enorme dificuldade em se inserir com o grupo.

Não se pode nunca perder de vista que a diversidade das crianças pode e deve ser acompanhada e analisada. Nos grupos observados verificou-se essa especificidade, nomeadamente o caso de duas meninas, uma em cada sala, que não se inserem no grande grupo. As situações são porém muito distintas porque num caso (sala 1) há comportamento agressivo por parte da criança e é a agressividade que causa a sua exclusão enquanto que no caso da sala 2 não há presença de agressividade. Tal como nos indica Hay a

“Aceitação pelos pares é afetada por muitos fatores da vida da criança, tais como suas relações em casa com seus pais e irmãos, a relação entre os pais e os níveis de apoio social da família. No entanto, a aceitação pelos pares é mais diretamente afetada pelo comportamento da própria criança. Os estudos mostram que crianças muito agressivas não são aceitas pelos pares, mas isso pode depender do gênero. Além disso, pode ser a ausência de comportamento pró-social, e não a presença de agressão, que promove a rejeição pelos pares.” (Hay, 2005, p. 3).

## 5.5 Análise das entrevistas

Foram realizadas duas entrevistas com as educadoras de ambas as salas. O principal objetivo foi a triangulação de dados, pretendendo-se confrontar as percepções e representações destas profissionais com a observação das salas e com a análise documental. Nas entrevistas focou-se não apenas a dinâmica das salas e a questão do género nestas mas também a ligação à oficina de formação frequentada e o uso dos guiões.

Segundo a análise da entrevista a educadora infantil da sala 1 teve conhecimento da oficina de formação através da educadora social da sala 2 e o que a motivou para participar na formação “foi a curiosidade o interesse e perceber como se deve lidar com algumas situações que surgem”. Relativamente à aplicação quotidiana das aprendizagens a educadora infantil considera que

*“No dia-a-dia não porque há coisas demasiado enraizadas que inconscientemente a gente ainda faz sem aperceber (...) “ mas geralmente quando estamos a tratar determinados assuntos tento que as coisas sejam equilibradas para ambos os sexos e que não haja discriminação” (entrevistada 1)*

Contudo, a educadora da sala 1 refere ainda que quando trabalha determinados temas tenta trabalhar com as crianças para que não ocorram estereótipos de género. No seu projeto educativo deste ano procurou ir envolvendo o tema visto que “ (...) é um tema muito vasto que se pode tratar de quinhentas maneiras e pronto tentei trabalhar com as crianças um

*modo diferente do que se tinha feito até aqui tentando igualar as situações que foram aparecendo para as crianças”.*

Quanto à forma como a profissional vê a sua sala depois de ter participado na formação, e que ideia tem sobre ela em termos de género e cidadania, a educadora infantil, menciona que passou a ver de forma diferente e que considera que as crianças têm algumas especificidades bem enraizadas, ora são estas mesmas que importam ser trabalhadas

*“É óbvio que tem de se ver as coisas de maneira diferente não é, eu noto que as crianças ainda trazem enraizado a diferenciação quer em brincadeiras quer em atividades quer no manuseamento de materiais que eles ainda acham que as meninas fazem determinadas coisas e os meninos fazem outras coisas e não podemos de maneira nenhuma impor mas fazer e ver e explicar que só assim é que eles percebem porque é que todos usufruímos de tudo o que está ao dispor independentemente do sexo ou não”.*

Por fim, relativamente à prática educativa mais igualitária segundo o género numa instituição religiosa, a educadora refere que *“apesar de estarmos numa instituição religiosa temos perfeita autonomia para explorarmos o que quisermos (...) este tema de igualdade de género não vai de maneira nenhuma contra aquilo que se pratica”.*

A educadora social teve conhecimento da oficina de formação em educação, género e cidadania direcionada pela CIG e pela UBI, por ser aluna de Sociologia da UBI e sentiu-se motivada profissional e pessoalmente porque a temática sempre a interessou. A educadora social diz que fez algumas mudanças no campo profissional, no sentido de ter mais cuidado relativamente à linguagem, estar mais atenta ao que os meninos e meninas dizem e as suas atitudes, as brincadeiras e observações que eles já praticavam, e o que falavam da família. A educadora social diz que esta perspetiva e este cuidado já estava presente na sua vida, não estava era com a mesma acuidade, e sente que a partir da formação levou a repensar algumas questões:

*“ (...) Quer dizer não é que na minha vida profissional isso não estivesse já presente, só que não era com este tipo de cuidado a partir daí, dessa formação realmente, levou-me a pensar e a repensar algumas coisas e em termos, em ter atitudes diferentes, pronto acho que foi uma mais-valia e foi muito benéfico para a minha vida profissional e até mesmo pessoal, como mãe pronto”.*

Relativamente ao projeto educativo do passado ano letivo, a educadora social menciona que o projeto é pouco desenvolvido devido à carga horária das crianças, e menciona que não deu para aplicar verdadeiramente essa pedagogia:

*“ (...) Por causa do período letivo das crianças, eu estou a trabalhar no ATL o projeto educativo é pouco desenvolvido no dia-a-dia, é mais desenvolvido nas interrupções letivas pronto, como o ano passado também os horários mudaram radicalmente das crianças ainda menos deu para conseguir aplicar verdadeiramente o que nós aprendemos na formação (...) ”*

Outra justificação que a educadora social apresenta para o não desenvolvimento no que aprendeu na oficina de formação, foi a ausência dos guiões que não lhes foram entregues, contudo, no fim a educadora afirma que podem ter acesso a esses guiões na internet mas na verdade *“houve pouco tempo livre durante o dia nas minhas horas de serviço”* e *“confesso que muitas vezes eu tinha vontade de ir ver os guiões para poder aplicar e que já não conseguia mesmo eu já não tinha capacidade física nem mental para poder ver isso pronto e espero que este ano consiga”*. A educadora focou assim a problemática da conciliação e do facto dos aspetos burocráticos do trabalho já muitas vezes ocupar trabalho extra em casa o que se traduziu no seguinte balanço que faz *“Tentei aplicar uma pedagogia mais igualitária sobre o género dentro daquilo que eu fazia com eles diariamente até rotinas, agora tive pena foi de não conseguir aplicar mais e ter tempo de ler no dia a dia”*.

Ou seja, a educadora social sente que no dia a dia aplica e está atenta a questões de desigualdades de género, mas que devido ao horários e devido a parte burocrática das instituições, não consegue desenvolver mais atividades e outras questões que trabalhou na oficina de formação, contudo, há questões, como desenhos por exemplo, as cores escolhidas pelas crianças, que passíveis de serem conjugadas no dia-a-dia destas crianças, embora importa referir, que as crianças da sala de ATL passam muito tempo a fazer os trabalhos de casa, contudo, segundo o meu trabalho de campo e registos fotográficos que realize, estas crianças também trabalham muito a parte artística e plástica, sendo está uma área importante e interessante para o desenvolvimento de trabalhos que direcionem as crianças para a propensão da igualdade de género.

Em relação à forma como vê a sua sala, a educadora explica que por vezes lhe *“apetece mudar tudo”*, e que depois que se apercebeu de algumas práticas, como por exemplo, as prendas para o dia do pai e da mãe que são diferentes, é sempre azul para os pais e cor-de-rosa para as mães. Destaca-se uma postura muito consensual e pragmática:

*“ (...) Às vezes apetecia-me mudar, realmente ser um pouco radical e mudar tudo porque sempre senti, por exemplo, quando fiz a prática da dessa formação (...) eu realmente tinha induzido as crianças numa coisa tão simples a fazermos os presentes para os pais e o da mãe a uma coisa, azul para os pais (...) principalmente para o pai toda a gente se inclina para o azul (...) também não podemos mudar tudo radicalmente não podemos chegar ali e dizer meninos vocês agora só usam rosa ou só as meninas o azul”*.

Relativamente à relação entre o cariz religioso da religião e a pedagogia igualitária é desenvolvida uma argumentação que agrupa o género nas preocupações com a igualdade de oportunidades e a não discriminação em geral:

*“ (...) As irmãs elas já têm uma certa idade mas elas aceitam todas as crianças independentemente da raça, da religião, de tudo, até da alimentação (...) e no fundo isto está induzida a prática mais igualitária elas não fazem diferença entre as crianças e eu acho que sim, que é possível ser desenvolvida nesta instituição (...)”*

Conclui-se portanto, que a educadora social sente que desenvolve algumas especificidades que aprendeu, como o estar mais atenta ao que as crianças dizem, tal como nas suas atitudes, mas que não consegue desenvolver outras atividades e práticas educativas devido aos horários que as crianças tinham o ano passado e devido a falta de tempo, pois, a parte burocrática ocupa-lhe algum tempo fora das suas horas de trabalho, porém, há atividades, por exemplo, histórias, desenhos que as crianças desenvolveram relacionados com o tema do ano passado, entre outras questões do projeto educativo que podiam e eram benéficas de desenvolverem uma pedagogia mais igualitária segundo o género, ou que chamassem a atenção para essa especificidade, verificamos por exemplo, que os trabalhos para o pai e para a mãe obtinham diferenciação segundo o género, e trabalhos que as crianças elaboraram que obtinham estereótipos de género.

## 5.6 Análise documental

Foram analisados os documentos institucionais disponíveis para esta investigação, a saber o projeto educativo e o projeto curricular da instituição para o ano letivo da investigação e dois exemplares de planos de atividades das duas salas observadas. Enquanto os dois primeiros documentos estão disponíveis no *site* institucional em acesso livre, os segundos são de acesso restrito e foram disponibilizados no quadro da investigação em curso.

### 5.6.1. Projeto educativo

Segundo o documento da instituição, o projeto educativo da mesma baseia-se em conhecimentos provenientes das ciências da educação e da pedagogia do evangelho. Os agentes educativos desta instituição estão envolvidos num processo de estudo e reflexão da sua prática e de documentos de referência em educação básica.

Verificámos que na história desta instituição ocorreu uma separação segundo o sexo era uma instituição feminina.No percorrer da explicação presente no documento da instituição sobre as suas valências, constata-se que a educação é mista, sem qualquer restrito segundo o género.

Quanto às instalações uma área da instituição é restrita para a residência das irmãs e as seguintes para as três valências em funcionamento - creche, jardim de infância e ATL. Ao longo do documento constatou-se que os conceitos de educação e os valores desta instituição são fortemente influenciada pela religião e pelos ensinamentos da irmã fundadora. É portanto uma instituição fortemente marcada pela presença feminina, iniciando na irmã fundadora até toda a composição da instituição, sendo os agentes da ação educativa quatro mulheres, na equipa pastoral também quatro mulheres e uma diretora técnica licenciada na área das ciências sociais e humanas, as educadoras e auxiliares educativas e as professoras de inglês e de ciências, estando apenas presente a imagem masculina no senhor que trata da quinta da instituição e do professor de educação física.

Trata-se portanto de uma repartição de funções muito condicente com a lógica patriarcal tradicional, com a exceção da figura da diretora técnica, que sendo uma função de direção é mais frequentemente ocupada por homens. Sabemos, porém, que ao nível das instituições de solidariedade social a presença de mulheres neste cargo é mais frequente que em outras organizações (Monteiro e Sales Oliveira, 2014). Também no que se refere ao projeto dos agentes da ação educativa está ausente o tema da igualdade de género, destaca-se a temática do “educar para a dimensão humano-cristã da relação entre as pessoas” e o “o educar para a escola inclusiva” (Conceição, p. 16). Esta última perspetiva poderia ser uma porta de entrada para as questões da cidadania e igualdade de género.

Quanto aos princípios fundamentais da educação da infância também não ocorre explicação ou o assunto do género, apenas quais os objetivos, como por exemplo, “ as crianças aprendem através de um envolvimento ativo em situações de jogo” (Conceição, p. 15).

Conclui-se portanto, que no documento do projeto educativo da instituição não ocorre referência ao género ou a tentativa de elaboração de uma pedagogia virada para uma maior igualdade de género, temos presente uma educação muito vincada e dirigida pela religião.

É importante a reflexão e introdução da igualdade de género no projeto educativo:

*“O aprender a usar as “lentes de género” tem sido, talvez, o aspeto mais realçado pelos diferentes profissionais de educação que têm estado envolvidos em atividades formativas recentes (Oficinas de Formação para aplicação dos Guiões de Educação Género e Cidadania), nas quais tenho estado envolvida como formadora, e que cruzam as temáticas da educação, do género e da cidadania. E esta tomada de consciência individual de profissionais de ambos os sexos é, certamente, o primeiro passo para a conceção de boas práticas, assentes no princípio estruturante da criação de igualdade de oportunidades para raparigas e rapazes, na escola, na família e em todos os outros contextos educativos” (Pinto, 2014, p. 8).*

### 5.6.2 Projeto curricular da instituição

O documento sobre o projeto curricular tem também uma presença forte da religião e dos ensinamentos da irmã fundadora, o próprio subtítulo do documento leva-nos logo de início ao pensamento da história da instituição: “Um tesouro a descobrir uma história a agradecer”, sendo a educação com base numa educação evangelizadora.

O tema do ano letivo da investigação foi sobre a marca pedagógica da fundadora instituição, no primeiro trimestre seria “descobrir o tesouro que nasce”, muito ligado ao Natal, o segundo trimestre seria “descobrir o tesouro que se dá”, com objetivo de levar às crianças bases para o “ser”. O terceiro trimestre relaciona-se com “descobrir o tesouro que se reparte”, fortemente relacionado com a história de Jesus. Ao longo da explicação sobre a metodologia destes três trimestres e sobre os domínios de intervenção, relacionam-se com os saberes da irmã fundadora. Ao analisar os objetivos referentes às três valências, também não encontramos a exposição de objetivos relacionados com uma pedagogia igualitária.

A reflexão e a importância deste tema é muito importante que ocorra nas instituições e no ambiente educativo diário, pois *“partindo do princípio que a questão de género está dependente do contexto, propomos transformar os “espaços das crianças, em espaço de múltiplas possibilidades” (Cardona, Nogueira, Vieira, Uva, & Tavares, 2010, p. 119).*

### 5.6.3 Análise dos planos de atividades

No planeamento de atividades mensal de janeiro da sala 1 é possível apurar a ausência do uso de linguagem neutra. Temos a forte presença do “uso exclusivo do género gramatical masculino para designar o conjunto de homens e mulheres” (Abranches, 2009, p. 11). Todos os conteúdos programáticos têm na sua base a religião e a tradição religiosa, como por exemplo, a ligação aos “reis magos”, às janeiras, e à “formação humana e cristã”, importando referir que o presente plano de atividades relaciona-se com o tema deste ano letivo “Um tesouro a descobrir uma história a agradecer”.

O primeiro exemplar do planeamento mensal da sala 1 que analisámos era do mês de outubro, o tema era “Um tesouro a descobrir uma história a agradecer” e o sub-tema, “Casa e Escola”.

Estão presente as diferentes áreas de domínios, como a expressão motora, a expressão dramática, entre outras. Quanto aos objetivos importa referenciar o “tomar conhecimento das regras de interação na família”. Temos aqui fortemente presente a ideia de aprendizagem dos papéis sociais desempenhados e do aprender de como cada pessoa, mulher e homem os deverá desempenhar. Os conteúdos também nos levam para a necessidade de reflexão, sendo que alguns são “vivência no seio familiar”; “O meu papel na família”; “Canções sobre a família” estamos perante questões muito importantes para o trabalho de uma pedagogia mais igualitária segundo o género. As atividades segundo o documento desenvolvido pela educadora da sala 1 são “explorar a existência de diferentes composições familiares através da apresentação de diapositivos de uma história de família”; “dramatizar vivências familiares”; “recolher canções que falam da família”, temos portanto, a presença de atividades com uma expressão e composição muito importantes para a exploração da igualdade de papéis de género estereótipos de género, contudo, não foi possível observar no terreno estas atividades visto que o planeamento a que tivemos acesso foi anterior ao trabalho de campo. A expressão plástica também aqui possui um papel fundamental, pois uma das atividades propostas pela educadora foi a construção de uma árvore genológica e representar a família no papel, tal como na parte do “conhecimento do mundo”, segundo a educadora um dos conteúdos é “valores e regras numa família”.

O segundo plano de atividade que analisámos foi referente ao mês de dezembro, onde o tema é o Natal e o sub-tema: “Vida em família (Maria, Jesus, José)”. Um dos conteúdos referentes à formação social e pessoal é a “vida em família” onde uma das atividades mencionadas pela educadora foi a leitura do livro “Nasceu Jesus”. Relativamente à área de expressão e comunicação, um dos objetivos consistia em “Jesus e sua família”, na expressão dramática, uma das atividades mencionada no documento foi a preparação para a representação na festa de Natal, e quanto à área de conhecimento do Mundo, um dos objetivos foi a promoção de situações de descoberta: família, Natal e Jesus. Nesta análise destaca-se a forte tradição

religiosa nas atividades e nos objetivos referentes às diversas áreas que foram desenvolvidas no mês de Dezembro.

Por fim, o terceiro documento de análise é o plano de atividades para o mês de maio, que está fortemente ligado ao dia da mãe, da criança e dos avós, sendo o tema deste mês “Um tesouro a descobrir, uma história a agradecer”. Importa referir que a prenda do dia a mãe desenvolvida na sala 1 foi um alfinete com uma flor para oferecer às mães.

A análise dos presentes planos de atividades transporta-nos para a inexistência do desenvolvimento de uma pedagogia que desenvolva a igualdade de género, porém como já foi referido nem sempre é fácil o desenvolvimento desta educação por parte do grupo profissional, pois temos a forte presença religiosa ao longo das atividades, contudo algumas atividades são vantajosas para se por em prática o espírito crítico sobre a igualdade de género:

“Aprender a pensar de forma crítica requer que se esgrimam argumentos, que se ouçam pontos de vista divergentes, que se avaliem respostas, que se reflita sobre as causas e consequências de uma determinada decisão, que se ponderem valores e atitudes, que se formem consensos e que se tentem encontrar soluções para problemas partilhados. Ora, todas estas estratégias são primordiais para fomentar desde muito cedo o questionamento das estereótipas em rapazes e raparigas, através de atividades educativas que eles e elas consigam acompanhar em função da sua crescente maturidade física e intelectual” (Vieira C. M., 2014, p. 9).

## 5.7 Reflexões finais

Com a presente dissertação pretendemos efetuar uma reflexão sobre a questão da socialização de género e a promoção da igualdade de género a partir das idades mais precoces e neste contexto a importância que a formação profissional pode adquirir para as e os profissionais que trabalham estas faixas etárias. Neste sentido, iniciámos a nossa pesquisa com as seguintes questões de partida: como se processa a socialização de género na infância e de que forma a formação profissional nesta área se repercute nas práticas educativas? Na revisão de literatura realizada, constatou-se que a escola tem um papel fundamental na contemporaneidade, contudo é reprodutora de desigualdades, visto que é moldada pelo contexto social que a circunda e pelo processo de socialização do seu corpo de profissionais (Sales Oliveira, Vilas Boas e Las Heras, 2016). Ao mesmo tempo o género permanece um fator central de definição da identidade individual e social na nossa sociedade e apesar de todas as mudanças sociais das últimas décadas, permanecem desigualdades e discriminações de género

bem como um modelo predominantemente patriarcal na organização daquilo que são os papéis sociais de homens e mulheres e as suas esferas de atuação (Vieira, 2014).

Nesta investigação e perante os questionamentos e inquietações que o *status quo* nos levantava, procurámos averiguar em que medida e com que contornos a socialização na infância reproduz ou contraria as tendências indicadas. Concretamente procurou-se perceber se num cenário em que as profissionais que trabalham com crianças até aos dez anos de idade, tendo frequentado uma formação especificamente orientada para a intervenção em igualdade de género, com uma forte componente prática, efetivamente promovem este valor nas suas práticas educativas. De uma maneira geral consideramos ter atingido os objetivos a que esta pesquisa se propôs.

Conseguiu-se perceber como se realiza o processo de socialização de género observando e analisando as interações entre as crianças bem como a sua relação com a equipa formativa.

Evidenciou-se a relevância da relação interpares do mesmo e a sua importância na construção de uma identidade de género que se pauta por ser de acordo com o modelo dominante.

Logramos também compreender a atitude da instituição e das educadoras em relação ao género e à socialização de género mediante a análise das práticas educativas quotidianas das equipas educativas procurando averiguar eventuais contributos da formação das educadoras para a igualdade de género. Percebemos aqui que a instituição em análise tem uma cultura institucional muito específica, fortemente marcada pela sua história e pela doutrina religiosa que professa. Evidenciou-se que o interesse pela temática da igualdade de género é relativamente recente nesta instituição e a sua origem tem relação com os interesses de alguns elementos da equipa educativa. Afigura-se-nos importante esta abertura da instituição e das pessoas que nela trabalham à temática, não obstante verificámos que a mesma ainda não se constitui como um valor estruturante do projeto educativo. O papel das educadoras que frequentaram a oficina de formação em género, educação e cidadania é importante enquanto agentes catalisadoras da mudança institucional e tal motivação ficou clara nas entrevistas realizadas a estas profissionais. Não obstante compreendemos que obstáculos se levantam à prossecução desta missão: o excesso de carga administrativa e a alteração dos horários da escola formal dificultam o processo de planeamento das atividades a desenvolver com as crianças. Isto é particularmente complexo na sala de ATL. Este cenário conduz à rotinização de procedimentos como tónica dominante no plano de atividades das salas, com a predominância de atividades “confortáveis” porque recorrentes e socialmente consensuais. É o exemplo da celebração dos Dias do Pai, da Mãe ou dos Avós em que impera uma visão tradicional da representação destas relações familiares e onde a própria margem para a expressão livre das crianças é diminuta.

Fazendo agora um balanço da nossa estratégia metodológica, consideramos que as opções tomadas foram bastante produtivas. A observação prolongada no tempo permitiu entrar no quotidiano da instituição e ver de perto as práticas e interações. Houve algumas limitações: nunca assistimos à chegada e acolhimento das crianças da sala 1 porque nos foi indicado que entrássemos apenas às 9:45h. Ainda assim a nossa permanência prolongada em ambas as salas permitiu não só tomar contacto com os contextos sociais em análise como conhecer de perto as e os protagonistas e registar etnograficamente um conjunto de observações bastante completo. As técnicas complementares acionadas - análise documental e entrevistas semidiretivas permitiram complementar a observação com informação adicional que, no caso particular das entrevistas, foram particularmente importantes por nos darem a dimensão de percepção das educadoras sobre as suas salas e a reflexão feita por ambas relativamente ao confronto entre a formação frequentada e o seu quotidiano profissional.

Chegadas a este ponto gostaríamos de destacar duas considerações que nos apraz fazer sobre o fenómeno social observado.

### 5.7.1 Resistências e continuidades

A realidade observada faz-nos reiterar as palavras de Prates e Marchão

“ (...) Continuam a atribuir-se diferentes papéis se a criança for do sexo feminino ou do sexo masculino - os estudos que existem são unânimes em associar a fragilidade o feminino e a agressividade/ força ao masculino; e tendem a atribuir diferentes tarefas a rapazes e a raparigas” (Prates & Marchão , 2015, p. 89).

As continuidades de práticas tradicionais por um lado e os obstáculos à mudança por outro são duas faces da mesma dificuldade em implementar a igualdade de género como um valor transversal. É importante destacar que muito provavelmente a uma iniciativa mais assumidamente promotora da igualdade de género por parte das educadoras/formandas, as resistências sociais estarão sempre presentes e manifestar-se-ão na voz dos pais e mães ou das dificuldades logísticas (o que se evidenciou no caso de apenas determinadas cores estarem disponíveis para confeção dos bibes. Os equipamentos para a infância, mesmo quando públicos ou IPSS, como é o caso da instituição estudada, necessitam ter em conta o público-alvo a que se destinam.

No contexto específico, a instituição estudada procura conciliar o seu programa educativo que se pauta pelos valores e cultura institucionais, com as necessidades e interesses das famílias que lhes confiam os seus filhos e filhas. Foi nesse sentido que se realizou, no ano da nossa investigação, uma palestra de sensibilização para a temática da igualdade de género, direcionada para pais, mães e outros e outras encarregados e encarregadas de educação.

Percebemos portanto que é uma causa à qual a instituição está sensível mas cujo caminho se faz paulatinamente por razões que são simultaneamente internas e externas: internas porque a equipa técnica tem um contacto recente com a temática e porque a cultura institucional se estrutura em torno de uma orientação de cariz religioso muito enraizada que, não sendo necessariamente contraditória com os princípios da igualdade de género e da pedagogia igualitária, dão primazia a outros processos e valores; externa no sentido dos contextos familiares e institucionais que circundam e se relacionam com a instituição estudada, com destaque para a escola formal no caso da sala de ATL. Os limites da atuação de cada sala evidenciam-se na sua necessidade de se conciliar com estes contextos porque não só a educação pré-primária e primária não formal promovem esta articulação como por razões organizacionais se tratam de atores que são estratégicos para a missão da instituição.

### 5.7.2 Janelas de oportunidade

Da nossa presença na instituição e sobretudo das entrevistas realizadas às educadoras, consideramos que há uma interessante janela de oportunidade para esta instituição. O facto de ter uma equipa formativa envolvida e interessada em atualizar-se profissionalmente, sensibilizada e atenta à temática da igualdade de género, que realizou com sucesso atividades internas de promoção da temática (duas atividades constantes dos guiões da CIG para a pré primária e para a primária e ainda uma sessão de sensibilização para pais, mães e encarregados e encarregadas de educação, é um indicativo de um alerta para temática que certamente produzirá os seus frutos ao longo do tempo.

O facto de ambas as educadoras demonstrarem não utilizar estereótipos de género na sua comunicação com as crianças e a sua capacidade reflexiva sobre os seus conhecimentos na área e a medida em que estão ou não estão a implementar os conhecimentos, são indicativos de um perfil que indicia a sua capacidade como agentes da mudança social em prol de uma sociedade mais igualitária. Percebe-se, todavia, que para este processo ter continuidade, estas duas profissionais necessitarão de mais algum apoio. Tornou-se para nós evidente que esta possibilidade de aferição dos resultados a médio prazo da formação pode trazer a estas duas profissionais valiosas informações e pistas para consolidarem a sua sensibilidade à igualdade de género. Nesse sentido, alguns dos alertas mencionados nos nossos resultados afiguram-se-nos especialmente pertinentes como indicativos para a reflexão destas profissionais. Podemos dar como sugestões um aumentar do diálogo e problematização com as crianças em redor de determinadas escolhas, a atualização dos materiais evitando os que são promotores de estereótipos e favorecendo os promotores de uma pedagogia igualitária, uma maior diversidade nas atividades estruturadas e o uso dos recursos disponíveis para a promoção da igualdade de género nestas faixas etárias.

Consideramos ainda importante destacar aqui outras potencialidades: da análise documental e observação da composição social das salas constatou-se que a instituição está especialmente aberta à inclusão social. Tal deve-se ao seu cariz religioso e também a protocolos estabelecidos com determinadas entidades, por exemplo a Universidade da Beira Interior, no sentido de acolher crianças oriundas de famílias com carências ou especificidades. Esta característica pode ser acionada no sentido da articulação com as preocupações feministas e ou da igualdade de género, ou seja, a promoção da igualdade de género pode ser acolhida pela instituição como um valor estruturante desde que os seus princípios sejam devidamente estabelecidos e incorporados na cultura da instituição.

Finalmente gostaríamos de destacar aquilo que se nos evidenciou como “o outro lado da tradição”. Se a tradição foi já aqui mencionada como um obstáculo porque recetáculo de rotinização e resistência à mudança social, foi evidente para nós que a tradição, neste caso a religiosa, pode também ir ao encontro daquilo que são as preocupações da educação igualitária: o facto de se realizarem atividades como bordar ponto cruz para todas as crianças, rapazes e raparigas ou a promoção de uma cultura de paz e não-violência, estruturante nas preocupações atuais do combate ao *bullying* e violência escolar, evidenciam no cerne da cultura religiosa desta instituição janelas de oportunidade para a prossecução da promoção dos valores da cidadania, igualdade de género e de oportunidades.

## Bibliografia

- Abranches, G. (2009). *Guia para uma linguagem promotora da igualdade entre mulheres e homens na administração pública*. Lisboa: CIG.
- Amâncio, L. (1993). Género representações e identidades. *Sociologia Problemas e Práticas*, 127-140.
- Apei. (s.d.). *Associação de profissionais de educação de infância*. Obtido de apei.pt: <http://apei.pt/educacao-infancia/breve-historia/>
- Azevedo, S. C. (2011). *O papel da creche na adaptação da criança ao contexto do jardim-de-infância*. Castelo Branco: Instituto politécnico de Castelo Branco .
- Books, S. (2010). Tecendo os fios da infância . Em L. B. Andrade, *Tecendo os fio da infância* (pp. 48-77). São Paulo: UNESP.
- Cardona, M. J., Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M., & Tavares, T. C. (2010). *Guia de educação género e cidadania, educação pré-escolar*. Lisboa: CIG.
- CFIUTE. (6 de junho de 2015). *CFIUTE*. Obtido de wordpress.ubi.pt: <http://wordpress.ubi.pt/cfiute/cursos/formacao-de-docentes/educacao-genero-e-cidadania/>
- Clarinda, P., Balça, Â., Conde, A. F., García, A. M., Nogueira, C., Vieira, C., . . . Tavares, T. C. (2012). *Guião de educação género e cidadania 2º ciclo*. Lisboa: Comissão para a cidadania e a igualdade de género.
- Coelho, A. M. (2004). *Educação e cuidados em creche conceptualizações de um grupo de educadoras*. Aveiro: Universidade de Aveiro departamento de ciências da educação .
- Conceição, F. I. (s.d.). Projeto educartivo. pp. 1-21.
- Durkheim, É. (1984). *Sociologia Educação e Moral*. Porto: Rés.
- Finco, D. (2008). *Socialização de género na educação infantil*. Florianópolis: Feusp.
- Fontes, R., & Ferreira, M. M. (2008). A criança e o adolescente como atores sociais: fomentando o "kidpower". *Millenium* , 107-117.
- Giddens, A. (2002). *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Giddens, A. (2010). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gomes, V. R. (2012). *A promoção da igualdade de género com recurso à atividade lúdica - uma experiência com crianças de educação pré-escolar*. Castelo Branco: Instituto politécnico de castelo branco.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo*. Estoril: Principia.
- H.Caria, T. (2002). A construção etnográfica do conhecimento em Ciências Sociais. Em T. H.Caria, *Experiência etnográfica em ciências sociais* (pp. 9-20). Porto: Afrontamento.
- Hay, D. F. (2005). Relações entre pares na infância seu impacto sobre o desenvolvimento das crianças. *Enciclopédia sobre o desenvolvimento na primeira infância*, 1-5.

- Instituto da segurança social, I. (2 de Dezembro de 2014). Guia prático licenciamento da atividade dos estabelecimentos de apoio social . pp. 2-15.
- Jerónimo, G. (2014). *Perceção da agressividade na família e na escola*. Covilhã: UBI.
- Matias, T. P. (2013). *Educação não formal a importância das salas de estudo* . Lisboa: Escola Superior de educação João de Deus.
- Miranda, P. (2008). A construção social das identidades de género nas crianças: um estudo intensivo em Viseu. *VI conferência português de sociologia mundos sociais: saberes e práticas* (pp. 1-12). Lisboa: Universidade Nova de Lisboa Faculdade de ciências sociais e humanas.
- Monteiro, A., & Sales, C. (2014). Intervenção em igualdade de género no terceiro setor: organizações que discutem a sua própria mudança . *Atas da do VIII congresso da APS*.
- Nascimento, A. C. (2014). Divisão sexual dos brinquedos infantis: uma reprodução da ideologia patriarcal. *O social em questão*, pp. 257-276.
- Nunes, M. T. (2009). *O feminino e o masculino nos materiais escolares - (in) visibilidades e (des) igualdades*. Lisboa: Comissão para a cidadania e igualdade de género.
- Oliveira, C. S., & Boas, S. V. (2012). *Manual de imagem institucional igualitária da UBI*. Covilhã: UBI.
- Pereira, M. d. (2012). *Fazendo género no recreio A negociação do género em espaço escolar*. Lisboa: Imprensa da ciências sociais.
- Pinto, T. (janeiro-junho de 2014). coeducação percursos e desafios. *Trajetos da cig em breve retrospectiva*, pp. 5-9.
- Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrière, A., Mayer, R., & Pires, Á. (2012). *A pesquisa qualitativa enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis : editora vozes.
- Prates, M., & Marchão , A. d. (2015). Estudo das concepções de género presentes num jardim-de-infância da cidade de Ponte de Sor: as concepções das crianças, das educadoras e dos/as encarregados/as de educação. *Revista da Escola Superior de Educação nº 36*, 86-101.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva.
- Reis, N. d., & Pinho, R. (Janeiro/Abril). Género não-binários, identidades, expressões e educação. *Revista reflexão e ação, Santa Cruz do Sul, V.24 , 7-25*.
- Rodrigues, L. M. (2009). *A criança e o brincar*. Brasil: Universidade federal rural do rio de janeiro.
- Sales-Oliveira, C., Boas, S. V., & Las-Heras, S. (2016). Estereótipos de género e sexismo em docentes do ensino superior. *Revista iberoamericana de educación Superior Núm.19 Vol. VII, 22- 41*.
- Saramago, S. S. (2001). Metodologias de pesquisa empírica com crianças. *Sociologia, problemas e práticas nº35, 9-29*.

- Sarmento, M., & Sarmento, A. B. (2004). *Perspetivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa.
- Sarmento, T. (2004). Correr o risco: Ser homem numa profissão "naturalmente feminina". *Sociedades contemporâneas : Reflexividade e ação* (pp. 1-9). Braga: Atelier: Género.
- Scouten, M. (2011). *Uma sociologia de género*. Vila Nova de Famalicão: Húmus.
- Seabra, T. (2000). *As crianças em casa e na escola: Textos e contextos cruzados*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- silva, A. d., Araújo, D., Luís, H., Rodrigues, I., Alves, M., Rosário, M., . . . Tavares, T. C. (2005). *A Narrativa na promoção da igualdade de género. Contributos para a educação pré-escolar*. Lisboa: Comissão para a igualdade e para os direitos das mulheres.
- Silva, L. J. (2011). *Ser educador de infância numa profissão eminentemente feminina*. Madeira: Universidade da Madeira ciências da educação.
- Silva, M. I., & Núcleo de educação pré-escolar. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da educação Departamento da educação básica.
- Strey, M. N., Wilke, M. V., Rodrigues, R. d., & Balestrin, V. G. (2008). *Encenando Género Cultura, Arte e Comunicação*. Porto Alegre: edipucrs.
- Torres, M. G., Mouta, C., & Meneses, A. L. (2002). Profissão, profissionalidade e profissionalização dos educadores de infância. *Cadernos de educação de infância*, 1-14.
- V.Bento, A. (2012). Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade? *Revista JA*, 40-43.
- Vianna, C., & Finco, D. (2009). Meninas e meninos na educação infantil uma questão de género e poder. *cadernos pagu*, 266-283.
- Vianna, C., & Finco, D. (2009). *Meninas e Meninos na Educação infantil: uma questão de género e poder*. Universidade de São Paulo: cadernos pagu.
- Vieira, C. M. (2013). *Educação familiar estratégias para a promoção da igualdade de género*. Lisboa: CIG.
- Vieira, C. M. (Janeiro- Junho de 2014). A educação como o tesouro mais valioso para a construção de um mundo melhor. *Coeducação: Percursos e desafios*, pp. 7-9.

## **Anexos**

- 1- Projeto educativo Imaculada Conceição;
- 2- Projeto Curricular da Fundação Imaculada Conceição;
- 3- Planificação mensal mês de Outubro, Dezembro e Maio da educadora da sala 1;
- 4- Plano de ação anual de atividades 2015/2016;
- 5- Plano de Atividades ATL nº4 da educadoras social.



# Projeto Educativo

Fundação Imaculada Conceição

– Irmãs Doroteias –

## Índice

1. Introdução .....	3
2. Caracterização da Fundação Imaculada Conceição .....	4
• Enquadramento jurídico-administrativo .....	4
• Valências .....	6
• Tipo de instalações .....	7
• População abrangida .....	8
• Agentes de ação educativa .....	9
3. Caracterização do meio envolvente .....	11
• Caracterização demográfica, económica e social da freguesia de Santa Maria .....	12
– População .....	12
– Problemática socioeconómica .....	12
4. Opções básicas - O que é educar .....	13
• A nível da Congregação .....	13
• A nível da educação da infância .....	14
5. Princípios orientadores da ação .....	16
• Relativos aos processos gerais de ensino/aprendizagem .....	16
• Relativos à adaptação ao contexto, à estrutura organizacional da escola e seu funcionamento .....	16
• Relativos ao desenvolvimento profissional dos seus agentes .....	16
• Relativos à criação de uma cultura de escola .....	17
6. Regulamento Interno .....	17
7. Projeto Curricular .....	17
8. Plano de Ação .....	18
• Plano Estratégico .....	18
• Plano de Atividades .....	19
9. Dinâmica de Formação dos Agentes da Ação Educativa .....	19
10. Avaliação das atividades, planos e projetos .....	20
11. Avaliação do desenvolvimento das crianças .....	20
12. Avaliação da qualidade educativa .....	21

# 1. Introdução

O projeto educativo da Fundação Imaculada Conceição assenta nos conhecimentos provenientes das ciências da educação e da pedagogia do Evangelho.

Existe uma aspiração, por parte das Irmãs Doroteias, de que as instituições sob a sua orientação trabalhem com projetos educativos que, ao mesmo tempo, integrem o que existe de mais atual no campo da educação, e o que é mais genuíno na tradição do modo de educar das Irmãs de Santa Doroteia.

No caso das instituições com valência de Jardim de Infância é o Ministério de Educação que manifesta o desejo de uma expansão deste nível de educação, acompanhada de altos níveis de qualidade, que, segundo Katz (1998)<sup>1</sup>, deve ter em conta as mais diversas perspetivas: *de cima para baixo* – que tem em conta a necessidade da criação de espaços e materiais adequados para desenvolver uma ação educativa de qualidade e de boas condições de trabalho para os agentes educativos; *de baixo para cima* – que tem em conta a perspetiva da criança, que faz com que esta se sinta acolhida e participante; *de fora para dentro* – que integra a perspetiva dos pais e encarregados de educação, que se devem sentir igualmente acolhidos e participantes; *de dentro* – que contempla a perspetiva dos agentes da ação educativa, que sentem necessidade de um trabalho em cooperação; *de fora* – que abrange o contributo da sociedade que mobiliza os meios ao seu alcance, nomeadamente políticos e legislativos, que sirvam a educação das crianças.

Os agentes educativos desta Instituição têm estado envolvidos, nos últimos anos, num processo de estudo e reflexão da sua prática e de documentos de referência em educação básica, o que facilita a elaboração do projeto educativo de escola (P.E.E).

Parte-se da convicção de que um projeto se elabora com a participação de todos os intervenientes da ação educativa. Na elaboração deste documento participaram, para

---

1 Katz. L. (1998). Qualidade e Projeto na Educação Pré-escolar, Ministério de Educação, Departamento da Educação Básica, Núcleo da Educação Pré-escolar, pp. 15-37.

além da direção da Instituição, os educadores e os auxiliares de educação.

## **2. Caracterização da Fundação Imaculada Conceição**

### **Enquadramento jurídico-administrativo**

Desde 5 de janeiro de 1928 que funcionamos neste edifício, na Rua Marquês d'Ávila e Bolama, nº 140, na Covilhã, como Instituição Educativa pertencente à Congregação das Irmãs de Santa Doroteia.

Em 1930 funcionavam em paralelo o Colégio de Nossa Senhora da Conceição para educar raparigas de classes sociais mais abastadas e o Patronato Nossa Senhora da Conceição para raparigas com escassos recursos económicos.

Com o encerramento do Colégio em 1960, e em acordo com a Direção-Geral do Ensino Básico ficou a funcionar uma escola oficial de 1º ciclo<sup>2</sup>, sempre com a direção das Irmãs Doroteias. Em 1963, o Patronato Nossa Senhora da Conceição com estatutos<sup>3</sup> próprios aprovados pelo Ministério da Saúde e Assistência segundo regulamentação do Decreto-Lei nº 278 – 3ª Série de 27 de novembro de 1963 passa a reger-se em conformidade com os estatutos das Instituições Particulares de Solidariedade Social de acordo com o Decreto-Lei nº 519 – G2/79 de 29 de dezembro, e portanto sem fins lucrativos.

Foi ainda aprovado o regulamento do Jardim de Infância do Patronato Nossa Senhora da Conceição pelo Ministério da Saúde e Assistência em 23 de março de 1971.

Com uma nova alteração e aprovação de estatutos<sup>4</sup>, a instituição passou a denominar-se Obra Social Nossa Senhora da Conceição e foi registada na Direção-Geral da Segurança Social no dia 8 de novembro de 1982, com inscrição 57/82 folhas 122 e verso do livro nº 1 das Fundações de Solidariedade Social.

---

<sup>2</sup> escola nº 4 da Covilhã

<sup>3</sup> estatutos publicados no Diário do Governo nº 278, 3ª série de 27 de Novembro de 1963 e aprovação pela autoridade eclesiástica e ereção canónica a 12 de novembro de 1963

<sup>4</sup> aprovação pela autoridade eclesiástica e ereção canónica a 12 de junho de 1982

Com o Jardim de Infância a funcionar em pleno foi encerrada a escola oficial de 1º ciclo no ano letivo 1990/1991.

Entretanto, após a mudança de denominação, começam a ser celebrados acordos de cooperação, sempre com a missão de dar resposta às necessidades da população:

- Dia 1 de janeiro de 1982 oficializa-se o primeiro acordo para a valência pré-escolar celebrado entre o Centro Regional de Segurança Social de Castelo Branco e a Obra Social Nossa Senhora da Conceição, para uma capacidade de 100 utentes.
- Dia 1 de setembro de 1988 o primeiro acordo para a valência de ATL<sup>5</sup> celebrado entre o Centro Regional de Segurança Social de Castelo Branco e a Obra Social Nossa Senhora da Conceição, para uma capacidade de 50 utentes.
- Dia 1 de Setembro de 1998 o primeiro acordo para a valência de Creche celebrado entre o Centro Regional de Segurança Social de Castelo Branco e a Obra Social Nossa senhora da Conceição, para uma capacidade de 10 utentes.

Em 1997 e no prosseguimento da Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro, Lei-quadro da Educação Pré-Escolar, após acordo bilateral do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade foi assinado acordo para a valência pré-escolar ficando esta na dependência do Ministério da Educação.

Em 28 de Outubro de 2010 foram aprovados pela autoridade eclesiástica os novos estatutos, posteriormente registados na Direção-Geral da Segurança Social a 21 de janeiro de 2011, averbamento nº 1 à inscrição 57/82, folhas 122 e verso do Livro nº 1 das Fundações de Solidariedade Social. Estes estatutos apresentam alterações a nível de organização e denominação mas nunca do carisma referente à pedagogia de Santa Paula Frassinetti, nem da sua personalidade jurídica.

---

<sup>5</sup> actividades de tempos livres

A instituição ficou assim a ter a denominação de Fundação Imaculada Conceição – IPSS<sup>6</sup>, CAE<sup>7</sup> 88910 (atividades para crianças sem alojamento), pessoa coletiva religiosa – com sede na Rua Marquês d’Ávila e Bolama, nº 140 na cidade da Covilhã.

## Valências

Na instituição existem três valências distintas.

A *Creche* a funcionar nas salas 3, 4, 5 e 7, para crianças de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os quatro meses e os dois anos e meio, com capacidade para 52 crianças e horário de funcionamento das 8H00 às 18H30.

O *Jardim de Infância* a funcionar nas salas 1, 2, 6 e 8, para crianças de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os três e os seis anos, com capacidade para 100 crianças e horário das 7H30 às 19H00.

As *Atividades de Tempos Livres* a funcionar na sala 6, para crianças de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os seis e os dez anos, capacidade para 50 crianças e horário das 7H30 às 19H00.

VALÊNCIAS	SALAS	SALAS	SALAS	SALAS
CRECHE	Sala 3 Berçário (Creche I)	Sala 7 Transição (Creche I)	Sala 4 Marcha (Creche II)	Sala 5 2 Anos (Creche III)
JARDIM DE INFÂNCIA	Sala 1 (3/4 anos)	Sala 2 (4/5 anos)	Sala 6 (5/6 anos)	Sala 8 (4/5/6 anos)
ATL	Sala 6 (6 anos)	Sala 6 (7 anos)	Sala 6 (8 anos)	Sala 6 (9 anos)

<sup>6</sup> Instituição Particular de Solidariedade Social

<sup>7</sup> código atividades económicas

## Tipo de Instalações

A Instituição funciona, na Covilhã, desde 1928 num edifício situado no nº 140 da Rua Marquês d'Ávila e Bolama, cuja construção data do século XIX.

Desde o início do funcionamento da instituição, a casa tem sofrido muitas alterações para responder às normas legais de funcionamento das nossas valências, de modo a poder responder adequadamente às necessidades das crianças e suas famílias.

Pode considerar-se que a casa se divide em partes sendo uma área destinada a residência da Comunidade das Irmãs<sup>8</sup> e a outra ao serviço das três valências que reúne as seguintes condições:

Piso -1 – duas salas de pré-escolar  
um vestiário e dormitório  
wc misto e wc para crianças com deficiência  
salão polivalente

Piso 0 – receção e acolhimento das famílias e crianças  
quatro salas de creche, três delas equipadas com wc e uma com copa  
uma sala de pré-escolar e de ATL  
duas wc para crianças  
duas wc para adultos  
sala de atividades extracurriculares  
secretaria e sala de direção  
sala multifunções com biblioteca e computador  
vestiário e wc para as funcionárias  
arquivo morto  
despensa para stock de material didático  
átio com luz natural  
lavandaria  
despensa para produtos de higiene e limpeza  
zona de arrumos  
acesso ao monta-cargas que faz a ligação com a cozinha

---

<sup>8</sup> Parte do piso 1 e 2

Piso 1 – uma sala de pré escolar  
uma sala de prolongamentos  
três wc, sendo um para crianças e duas para adultos  
refeitórios de pré escolar e ATL  
cozinha, copa e despensa  
enfermaria  
sala de costura  
capela e sacristia

A Instituição dispõe também de espaços exteriores para recreio das crianças das várias valências. No piso 0 encontra-se o Parque I, com piso sintético, equipado para crianças da creche I e II. No piso -1 existem dois parques com piso sintético, o Parque II coberto e vedado, equipado para crianças mais velhas da creche e o Parque III equipado para crianças de pré-escolar e ATL, com uma parte coberta e outra parte ao ar livre, com duas caixas de areia onde numa delas existe uma estrutura lúdica. Neste espaço exterior existe wc.

Fora da área vedada dos parques há um jardim e pequenas hortas a que as crianças têm acesso para realizarem projetos e experiências de desenvolvimento no contacto com a natureza circundante.

A Instituição tem ainda uma pequena quinta onde um trabalhador agrícola cultiva produtos hortícolas que dão uma pequena ajuda à sustentabilidade da instituição.

### **População abrangida**

A prioridade da Instituição, com base no carisma pedagógico de Santa Paula Frassinetti e pelo facto de ser uma IPSS, é a educação de crianças provenientes de famílias com carências socioeconómicas, no entanto, são também admitidas crianças provenientes de outros estratos sociais para o seu equilíbrio financeiro e consequente sustentabilidade.

Os utentes pertencem, na sua maioria, às freguesias urbanas e uma minoria às freguesias rurais do nosso concelho.

## Agentes da Ação Educativa

A Direção da Fundação Imaculada Conceição, nas suas vertentes Administração, Supervisão Pedagógica e Orientação dos Serviços, são da responsabilidade da *Província Portuguesa do Instituto das Irmãs de Santa Doroteia* que tutela a Instituição e nomeia o Conselho de Administração constituído por Presidente, Secretário e Tesoureiro.

A instituição possui organograma (anexo 1) com todas as funções definidas hierarquicamente, por funções, valências e salas, para cada ano letivo.

O pré-escolar tem uma *coordenadora pedagógica*, desde 2010, nomeada pelo Conselho de Administração, cujas funções passam pelo apoio à direção, articulação entre docentes e não docentes do pré-escolar, organização de ações de conjunto, assim como, representar este setor tanto a nível interno como externo.

Atualmente, existe uma *equipa diretiva* composta pela presidente da direção, a técnica administrativa e a coordenadora pedagógica do pré-escolar, com a finalidade de agilizar a liderança, planeamento e estratégia da instituição e uma *equipa pastoral* composta por uma Irmã Doroteia, e três educadoras, com a finalidade de reforçar a vertente humana e cristã segundo a pedagogia de Santa Paula Frassinetti.

Existe também uma *diretora técnica* licenciada na área das ciências sociais e humanas a quem compete coordenar os recursos humanos, organizar e selecionar a admissão de novas crianças, fomentar e reforçar a participação das famílias, colaborar na organização do plano estratégico.

As educadoras de infância pertencem a dois grupos etários, sendo um grupo mais maduro e outro mais jovem, no entanto, na generalidade, estas profissionais caracterizam-se pela abertura à inovação, pelo entusiasmo, espírito crítico e participação na formação contínua.

As ajudantes de ação educativa, os trabalhadores auxiliares, a porteira, o trabalhador

agrícola, todos fazem parte de uma equipa de agentes de ação educativa, unidos por um fio condutor que é anualmente reforçado e motivado por ações de formação organizadas pelas Irmãs Doroteias.

FUNÇÕES	Agentes de ação educativa		
	Creche	Pré-Escolar	ATL
<b>Educadoras de Infância</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	
<b>Educadora Social</b>			<b>1</b>
<b>Técnica de ATL</b>			<b>1</b>
<b>Ajudante Ação Educativa</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>2</b>
<b>Serviços Gerais</b>	<b>8</b>		
<b>Portaria</b>	<b>2</b>		
<b>Trabalhador Agrícola</b>	<b>1</b>		
<b>Administrativa</b>	<b>1</b>		

A instituição sempre privilegiou o ensino da música e daí a integração, desde sempre, do ensino desta disciplina nas atividades extracurriculares; também o ensino do inglês se assumiu como necessário e está implementado desde há mais de dez anos; a atividade de expressão físico-motora (que abaixo designamos de movimento) só foi implementada há cerca de três anos com resultados muito positivos; a atividade de ciência já tinha existido anteriormente, foi novamente implementada no ano letivo 2011/2012. Qualquer um destes agentes educativos são anualmente integrados no fio condutor da nossa pedagogia educativa.

AEC Atividades Extracurriculares	Agentes externos de ação educativa		
	Creche	Pré-Escolar	ATL
Projeto Remy (música)	1	1	1
Projeto Muvy (movimento)		1	
Projeto Espy (ciência)		1	
Projeto Remy (inglês)		1	

### 3. Caracterização do meio envolvente

A Fundação Imaculada Conceição situa-se no centro urbano da cidade da Covilhã pertencendo à freguesia de Santa Maria, considerada a zona mais antiga da cidade.

O nosso edifício encontra-se perto das principais instalações da U.B.I (Universidade da Beira Interior), onde tem sido possível participar em várias iniciativas e atividades propostas por esta instituição, nomeadamente as atividades promovidas pelo Museu dos Lanifícios e pelo Departamento de Desporto, que têm enriquecido as experiências e aprendizagens das crianças do pré-escolar e das atividades de tempos livres; perto de nós está também a escola básica nº 1 de S. Silvestre, onde funcionam duas salas de pré-escolar, do ensino público; também está perto o Jardim de Infância e escola de 1º ciclo do Conservatório de Música da Covilhã que pertence ao ensino particular e cooperativo. Da APPACDM (associação de pais e amigos de crianças deficientes mentais) com quem temos feito intercâmbio de algumas atividades que muito têm contribuído para a interiorização de valores de tolerância e aceitação da diferença (inclusão).

Estamos muito perto do centro histórico da cidade e da Câmara Municipal.

Embora em anos transatos estivéssemos inseridas no seio de todo o comércio principal da cidade, hoje em dia, o local onde estamos tem basicamente só serviços porque a atividade comercial foi desviada para a zona mais baixa da cidade, onde

cresceu uma grande área de construção habitacional e grandes superfícies comerciais.

## *Caracterização demográfica, económica e social da freguesia de Sta. Maria*

### **População**

À data dos Censos de 2011, a população da Covilhã contava com 51 797 habitantes. A freguesia de Santa Maria, contava com 3 220 residentes, sendo 1 449 indivíduos do sexo masculino e 1 771 do sexo feminino, o que corresponde a 6,21% da população da Covilhã. A população mais jovem, nesta freguesia, (0/14 anos) tem 366 indivíduos, que corresponde a 11,4% da população, dos 15 aos 24 anos apresenta 288 indivíduos que corresponde a 8,95% da população, sendo este o grupo menos numeroso. No grupo etário dos 25 aos 64 anos existem 1 721 indivíduos, sendo este o grupo mais numeroso, correspondendo a 53,45% da população, por último a faixa etária dos maiores de 65 anos possui 845 indivíduos que correspondem a 26,20% da população. Verificámos que os grupos mais numerosos são entre os 25 e 64 anos e os maiores de 65 anos.

A densidade populacional desta freguesia é de 1 628,4 habitantes por Km<sup>2</sup>.

A expansão da Universidade da Beira Interior provocou um aumento substancial da população jovem o que justifica os valores dos censos 2011.

### **Problemática socioeconómica**

A Instituição está localizada numa das 4 freguesias urbanas da cidade, uma das mais movimentadas, com acesso ao centro histórico e ao edifício central da Câmara Municipal, uma vez que a maioria da atividade comercial, com o crescimento da zona urbana, deslocou-se para a zona sul da cidade onde proliferam as grandes superfícies comerciais e novas zonas de habitação.

Com as alterações económicas, neste concelho, como consequência do encerramento de muitas das indústrias de lanifícios e empresas de confeção, levando a altas taxas de desemprego, fez com que a população tenha mais dificuldades financeiras para procurar ensino particular para seus filhos. Se agregarmos a esta condição o aumento de oferta de Jardins de Infância, é para nós hoje um desafio cada vez maior uma aposta na qualidade da nossa ação educativa, por forma a fazermos “a diferença” numa oferta cada vez mais diversificada.

## 4. Opções básicas – O que é educar

### A nível da Congregação

O conceito de educar, para as Irmãs Doroteias, expressa-se do seguinte modo:

“Educar, para nós significa deixar-nos possuir pela pedagogia do Evangelho que leva o homem a descobrir que é amado por Deus, a acreditar nesse amor e a crescer como pessoa até à plenitude da maturidade em Cristo”<sup>9</sup>, e ainda:

“Com a nossa ação educativa pretendemos que pessoas e comunidades cresçam, como tal, numa resposta de fé que se expressa num modo de ser e de agir marcado pela *simplicidade*, pelo *espírito de família* e pelo *espírito de serviço*, segundo Jesus Cristo, Caminho Verdade e Vida, através de um processo comunitário em que todos vivam uma dinâmica de experiência – reflexão em permanente confronto: Vida/Evangelho, Cultura/Fé, para que se tornem agentes de “transformação do mundo na família de Deus”, construída na “justiça e fraternidade universal”<sup>10</sup>.

Tudo o que se realiza e se promove em cada instituição e centro educativo das Irmãs Doroteias deve ser marcado pelo espírito de Paula Frassinetti, sua Fundadora, segundo o qual “pela via do coração e do amor se pode conseguir tudo”<sup>11</sup>, cientes de

---

<sup>9</sup> Constituições das Irmãs de Santa Doroteia, Artigo 26

<sup>10</sup> Doc. Linhas de Força da Nossa Ação Educativa, Irmãs Doroteias, Província

<sup>11</sup> Santa Paula Frassinetti, carta 663,6

que se “conquista a confiança com a doçura, a bondade e a justiça”<sup>12</sup>, e que “a firmeza deve ser temperada com a suavidade nos modos e nas palavras”<sup>13</sup>.

## A nível da Educação da Infância

Segundo as mais recentes investigações das ciências da educação e de todas as outras áreas do saber científico, que se cruzam neste campo (nomeadamente, Psicologia, Psiconeurologia, Sociologia e Antropologia), existe já hoje um consenso sobre os ***fatores que influenciam a aprendizagem da criança dos 0 aos 10 anos:***

- a construção social da aprendizagem;
- o desenvolvimento individual visto no contexto das diversas influencias culturais, ambientais e sociais;
- a importância da interação do adulto no desenvolvimento e aprendizagem da criança;
- as competências da criança enquanto ser presente e em desenvolvimento.

Estes conhecimentos revelam que as crianças:

- se mostram espontaneamente entusiasmadas por aprender;
- naturalmente confiantes nas suas capacidades;
- apresentam uma tomada de consciência crescente de que são seres pensantes e capazes de realizar ações;
- são interessadas e curiosas em explorar tudo o que as rodeia;
- tem necessidade da ajuda do adulto para a sua segurança pessoal;
- necessitam da ajuda dos adultos para desenvolverem as suas aprendizagens;
- apresentam um rápido desenvolvimento dos aspetos físicos e competências motoras, cognitivas e sócio emocionais;

---

<sup>12</sup> Constituições de 1851 de Santa Paula Frassinetti, p.68,3

<sup>13</sup> Santa Paula Frassinetti, carta 801, 14

- têm interesse e curiosidade natural por tudo o que se refere à família, os amigos à comunidade e meio próximo envolvente.<sup>14</sup>

Assim, para a Instituição, os *princípios fundamentais da educação de infância* são os seguintes:

- as crianças, a partir da sua experiência e do meio em que estão envolvidas, constroem os seus próprios conhecimentos e concepções da realidade, ao mesmo tempo que vão descobrindo os seus interesses e motivações;
- as crianças aprendem através de um envolvimento ativo em situações de jogo;
- as crianças rapidamente dão sentido às experiências sensoriomotoras e através destas constroem atributos e relações;
- as crianças aprendem melhor quando estão intrinsecamente motivadas;
- as crianças desenvolvem-se e aprendem quando interagem com adultos interessados e interessantes;
- as crianças aprendem de uma forma mais efetiva quando as experiências de aprendizagem são significativas, têm sentido e refletem a natureza da sua aprendizagem;
- as crianças aprendem quando estão lado a lado com a família, a escola e a comunidade;
- as crianças aprendem quando o meio ambiente é flexível e acessível;
- a diversidade de experiências permite pontos de partida múltiplos para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.<sup>15</sup>

## **5. Princípios orientadores da ação educativa**

Relativos aos processos gerais de ensino/aprendizagem:

---

<sup>14</sup> Adaptado de “Characteristics of Young Children” in A Statement of Principles to Guide the Education of Children in the Early Years of School in Australia and New Zealand, 1996

<sup>15</sup> Adaptado de Preschool Curriculum Guidelines, 1996, Queensland School Curriculum Council

- experiência-reflexão-avaliação;
- participação;
- criatividade.

**Relativos à adaptação ao contexto, à estrutura organizacional da escola e ao seu funcionamento:**

- experiência de gestão participada

**Relativos ao desenvolvimento profissional dos seus agentes:**

O projeto de formação dos agentes da ação educativa integra experiência, reflexão e avaliação nas seguintes áreas de formação:

- educar para a dimensão humano-cristã da relação entre as pessoas;
- educar para desenvolver hábitos de partilha do ter e do saber;
- educar para o sentido da justiça e da fraternidade;
- educar para a criatividade;
- educar para a liderança;
- educar para o espírito científico;
- educar para o gosto pela beleza enquanto fator de equilíbrio e harmonia;
- educar para desenvolver hábitos saudáveis de alimentação, saúde, higiene e segurança;
- educar para desenvolver atitudes de abertura e hábitos de diálogo com outras culturas;
- educar para a cidadania;
- educar para a escola inclusiva.

**Relativos à criação de uma cultura de escola:**

Que faça contracorrente:

- ao vazio de sentido;
- à indiferença;
- ao comodismo;
- ao egocentrismo/individualismo;
- à concentração do “poder”;
- ao sistema de injustiças e marginalização;
- ao domínio do “mais forte”;
- à competição;
- às leis do consumismo.<sup>16</sup>

## 6. Regulamento Interno

O regulamento interno (anexo 2, 3 e 4), devidamente aprovado pelo Conselho de Administração, estabelece as normas de ingresso e funcionamento para cada valência, com direitos e deveres dos agentes da ação educativa, crianças, famílias e voluntários.

## 7. Projeto Curricular

No projeto curricular (anexo 5) consta a planificação de todas as atividades letivas e não letivas, que se desenvolvem na instituição e cujos destinatários são as crianças, nomeadamente a planificação anual do currículo de cada turma, tendo por base o *Projeto Educativo*, as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*<sup>17</sup> e as *Metas de Aprendizagem para o Pré-Escolar*<sup>18</sup> no que respeita a fundamentos e conteúdos.

---

<sup>16</sup> Adaptação do documento: “Linhas de Força da Nossa Ação Educativa, Irmãs Doroteias.

<sup>17</sup> Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, Ministério da Educação, 1997

<sup>18</sup> Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional, Ministério da Educação, 2009

A periodicidade deste projeto é anual.

## **8. Plano de Ação**

A partir da avaliação permanente e sistemática, no final de cada ano letivo, identificam-se os problemas e as potencialidades de tudo o que se realiza na Instituição, em todas as dimensões (na perspectiva dos agentes educativos, das crianças, das famílias e da comunidade) e determinam-se as prioridades de ação, que se baseiam, como já foi referido, em todas as áreas do saber relacionadas com a educação de infância e na pedagogia de Evangelho, vivida ao jeito de Santa Paula Frassinetti.

Este plano diz respeito à operacionalização do projeto educativo e do projeto curricular e contém um plano estratégico e um plano de atividades, elaborado com a colaboração de toda a equipa da instituição.

### **Plano Estratégico**

O plano estratégico (anexo 6) é elaborado pelo Conselho de Administração, Equipa Diretiva e Diretora Técnica, com a finalidade de alinhar prioridades futuras, ações, sua implementação e avaliação, sempre num diagnóstico prospetivo.

Traça as metas, objetivos específicos “SMART”<sup>19</sup> com as ações a desenvolver e a análise “SWOT”<sup>20</sup> das forças e fraquezas internas e externas.

A periodicidade deste plano é bianual.

---

<sup>19</sup> Específicos, Mensuráveis, Atingíveis, Realistas e Temporalizados

<sup>20</sup> Strengths, weaknesses, opportunities and threats (forças, fraquezas oportunidades e ameaças)

## Plano de Atividades

O plano de atividades (anexo 7) é elaborado pelo Conselho de Administração, Coordenadora Pedagógica e pelas Educadoras de Infância, como orientador da vida da escola e agentes educativos. Envolve a planificação da *ideia força* que corresponde ao objetivo anual da instituição que constará nos projetos curriculares dos grupos descrevendo:

- ações educativas a realizar;
- modos de as realizar;
- meios e recursos;
- equipas responsáveis;
- calendarização.

Este plano integra também a planificação:

- das reuniões periódicas dos agentes da ação educativa;
- das propostas de ações para conhecimento do meio, tais como visitas de estudo/passeios;
- da investigação/ação;
- dos intercâmbios entre instituições, a nível da cidade;
- das atividades extracurriculares

A periodicidade deste plano é anual.

## 9. Dinâmica de Formação dos Agentes da Ação Educativa

Do projeto educativo da Instituição são selecionadas para cada ano letivo áreas específicas de formação<sup>21</sup>, de acordo com as necessidades educativas da escola, do desenvolvimento pessoal e profissional dos agentes da ação educativa e das transformações e exigências do meio envolvente.

---

<sup>21</sup> Ver ponto 5

A formação no âmbito da fé, para os agentes da ação educativa e das estratégias de transmissão desses mesmos valores às crianças e às famílias, são programadas anualmente pela entidade tutelar da instituição e algumas desenvolvidas pela equipa da pastoral, dando especial relevo à intuição pedagógica de Santa Paula.

## **10. Avaliação das atividades, planos e projetos**

A avaliação das atividades, planos e projetos tem como objetivo permitir um feedback sobre os processos utilizados na ação educativa e sobre os seus resultados, de modo a verificar se se deve ou não reorientar a ação e em que sentido. Esta avaliação realiza-se sempre e após concretização de ações conjuntas, quer com os serviços de apoio, quer com as equipas das salas, bem como no final de cada trimestre e de cada ano letivo.

Com os pais é feita uma avaliação anual de todo o processo da ação educativa institucional.

## **11. Avaliação do desenvolvimento das crianças**

A avaliação do desenvolvimento de cada criança tem por objetivo permitir um melhor conhecimento das crianças e uma planificação curricular mais adequada às mesmas, bem como informar os pais, encarregados de educação e os agrupamentos para onde transitam as crianças no final do pré-escolar, a fim de se integrarem no 1º ciclo do ensino básico, facilitando assim, a transição da criança para a escolaridade obrigatória.

Esta avaliação qualitativa baseia-se num processo contínuo de observação e registo da mesma, em relação a cada criança em contexto das atividades diárias de creche,

pré-escolar e A.T.L, planeadas por si própria ou propostas pelo educador, através de alguns instrumentos, de observação e registo, o COR (Child Observation Record), publicado em 1992 pela High/Scope Press, começou por ser um instrumento base, com o tempo os educadores passaram a usar listas de verificação ou de controlo e escalas de estimacão.

Desde 2010 e com o início da Implementacão do Sistema de Gestão da Qualidade foram elaboradas novas grelhas de avaliacaão semestral, já de acordo com as novas metas de aprendizagem do pré-escolar, com a denominaçaão de PDI<sup>22</sup>, para cada crianca e que vieram reforçar as grelhas de avaliacaão já existentes para final de ano letivo. Todos estes documentos estão disponíveis no processo individual de cada crianca.

## **12. Avaliacaão da qualidade educativa**

Para a avaliacaão da qualidade educativa institucional dão-se passos de estudo com os educadores, com base nos instrumentos de observacão do ambiente educativo das salas de aula e de os espaços que fazem parte do ambiente educativo; com a escala ECERS-R (Early Childhood Environment Rating Scale – Revised Edition) de Harms, Clifford e Cryer (1998), publicado pela Teachers College Press, para o Jardim de Infância.

**Nota:** Este projeto foi redigido com base no novo acordo ortográfico.

---

<sup>22</sup> Plano de Desenvolvimento Individual

**Projeto Curricular**  
**da**  
**Fundação Imaculada Conceição**

Um tesouro a  ESCOBRIR  
Uma história a AGRA  ECER

AGRA  ECER  
**IRMÃS**  
**DOROTÉIAS**  
150 ANOS  
EM PORTUGAL  
**1866 • 2016**

**Covilhã, 2015/2016**

# Índice

## PARTE I

Prefácio.....	3
Introdução .....	4
Caracterização .....	5
Estrutura Organizacional .....	8
Organograma .....	10
Calendário Escolar .....	11
Horário Letivo de Funcionamento Escolar .....	11
Plano de Ação Anual de Atividades .....	13
Opções Metodológicas.....	14
Domínios de Intervenção .....	15
O Que Pretendemos .....	16
Avaliação .....	18

## PARTE II

Planos Curriculares	
Creche.....	21
Pré Escolar .....	25
ATL .....	30
Conclusão .....	34
Bibliografia .....	35

# PARTE I

## PREFÁCIO

A Fundação Imaculada Conceição é um centro educativo tutelado pela Província Portuguesa das Irmãs de Santa Doroteia.

Esta congregação que nasceu como Instituto das Irmãs de Santa Doroteia foi fundada em Quinto – Génova na Itália em 1834 por Paula Frassinetti.

Assim, como escola católica, a nossa instituição tem como carisma a Educação Evangelizadora expressa do seguinte modo pela fundadora desta congregação:

*“Educar, para nós significa deixar-nos possuir pela pedagogia do Evangelho que leva a pessoa a descobrir que é amada por Deus, a acreditar nesse amor e a crescer como pessoa até à plenitude da maturidade em Cristo”. (Const. 26)*

Esta dimensão que é a nossa marca de família Doroteia é a base onde assenta o nosso Projeto Educativo de Escola, assim como o Projeto Curricular e o Plano Anual de Ação.

## INTRODUÇÃO

O Projeto Curricular de Escola (PCE), na sequência das linhas orientadoras e das metas traçadas no Projeto Educativo, é um instrumento de operacionalização do mesmo, adaptando o currículo nacional (Orientações Curriculares) à realidade da instituição e do meio na qual interage, bem como ao nosso carisma e tema anual comum a todos os centros educativos tutelados pela Província Portuguesa das Irmãs de Santa Doroteia em Portugal.

Servirá de ponto de partida à elaboração de todos os Projetos Curriculares de Sala e estes terão em atenção as especificidades da cada grupo e, conseqüentemente o importante papel de encontrar as melhores vias para o sucesso de todos os intervenientes no processo de ensino e aprendizagem.

Este projeto tem por objetivo estruturar todas as valências da nossa instituição, assim como as respetivas áreas curriculares e o ambiente educativo, onde se realizam as atividades que proporcionam aprendizagens significativas.

Também tem a preocupação de apresentar os funcionários, as famílias e encarregados de educação e as crianças que frequentam a nossa Instituição, o tema que vamos viver ao longo deste ano letivo e o seu desenvolvimento sempre com o carisma da Educação Evangelizadora do modo de educar de Paula Frassinetti.

## CARACTERIZAÇÃO

Desde 5 de janeiro de 1928 que funcionamos neste edifício, na Rua Marquês d'Ávila e Bolama, nº 140, na Covilhã, como Instituição Educativa pertencente à Congregação das Irmãs de Santa Doroteia.

Em 1930 funcionavam em paralelo o Colégio de Nossa Senhora da Conceição para educar raparigas de classes sociais mais abastadas e o Patronato Nossa Senhora da Conceição para raparigas com escassos recursos económicos.

Com o encerramento do Colégio em 1960, e em acordo com a Direção-Geral do Ensino Básico ficou a funcionar uma escola oficial de 1º ciclo<sup>1</sup>, sempre com a direção das Irmãs Doroteias. Em 1963, o Patronato Nossa Senhora da Conceição com estatutos<sup>2</sup> próprios aprovados pelo Ministério da Saúde e Assistência segundo regulamentação do Decreto-Lei nº 278 – 3ª Série de 27 de novembro de 1963 passa a rege-se em conformidade com os estatutos das Instituições Particulares de Solidariedade Social de acordo com o Decreto-Lei nº 519 – G2/79 de 29 de dezembro, e portanto sem fins lucrativos.

Foi ainda aprovado o regulamento do Jardim de Infância do Patronato Nossa Senhora da Conceição pelo Ministério da Saúde e Assistência em 23 de março de 1971.

Com uma nova alteração e aprovação de estatutos<sup>3</sup>, a instituição passou a denominar-se Obra Social Nossa Senhora da Conceição e foi registada na Direção-Geral da Segurança Social no dia 8 de novembro de 1982, com

---

1 escola nº 4 da Covilhã

2 estatutos publicados no Diário do Governo nº 278, 3ª série de 27 de Novembro de 1963 e aprovação pela autoridade eclesiástica e ereção canónica a 12 de novembro de 1963

3 aprovação pela autoridade eclesiástica e ereção canónica a 12 de junho de 1982

inscrição 57/82 folhas 122 e verso do livro nº 1 das Fundações de Solidariedade Social.

Com o Jardim de Infância a funcionar em pleno foi encerrada a escola oficial de 1º ciclo no ano letivo 1990/1991.

Entretanto, após a mudança de denominação, começam a ser celebrados acordos de cooperação com o Centro Regional de Segurança Social, sempre com a missão de dar resposta às necessidades da população.

Em 1997 e no prosseguimento da Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro, Lei-quadro da Educação Pré-Escolar, após acordo bilateral do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade foi assinado acordo para a valência pré-escolar ficando esta na dependência do Ministério da Educação.

Em 28 de Outubro de 2010 foram aprovados pela autoridade eclesiástica os novos estatutos, posteriormente registados na Direção-Geral da Segurança Social a 21 de janeiro de 2011, averbamento nº 1 à inscrição 57/82, folhas 122 e verso do Livro nº 1 das Fundações de Solidariedade Social. Estes estatutos apresentam alterações a nível de organização e denominação mas nunca do carisma referente à pedagogia de Santa Paula Frassinetti, nem da sua personalidade jurídica.

A instituição ficou assim a ter a denominação de Fundação Imaculada Conceição – IPSS<sup>4</sup>, CAE<sup>5</sup> 88910 (atividades para crianças sem alojamento), pessoa coletiva religiosa – com sede na Rua Marquês d’Ávila e Bolama, nº 140 na cidade da Covilhã.

Hoje, a instituição promove a educação integral, pautando-se por uma oferta pedagógica inovadora e de qualidade, que acompanha de uma forma individualizada cada criança e sua família. Pratica uma pedagogia de

---

<sup>4</sup> Instituição Particular de Solidariedade Social

<sup>5</sup> código atividades económicas

projeto centrada nos interesses da criança e suas aprendizagens. Oferece experiências chave para o desenvolvimento, valorizando o sentido estético e a criatividade, através de atividades lúdico-expressivas: música, dança, drama e artes plásticas. Promove a iniciação à língua inglesa, à investigação e à ciência, à expressão motora. Em parceria com as famílias, desenvolve nas crianças competências que conduzam à aquisição de valores cristãos, cultivando o acolhimento, a solidariedade, a verdade, a simplicidade, promovendo a educação para a interioridade e as relações interpessoais.

## **ESTRUTURA ORGANIZACIONAL**

### **ENTIDADE TITULAR**

A Fundação Imaculada Conceição é tutelada pela Província Portuguesa do Instituto das Irmãs de Santa Doroteia.

A entidade tutelar nomeia a presidente da direção e os elementos da mesma, e esta por sua vez nomeia a equipa diretiva, coordenadora pedagógica e a equipa de animação pastoral que desenvolvem funções de coordenação e planificação nos domínios, administrativo, pedagógico, humano e religioso.

### **CONSELHO DE ADMINISTRAÇÃO**

É o órgão de reflexão, acompanhamento e coordenação de toda a ação educativa da Instituição.

A este órgão compete assegurar a concretização do Projeto Educativo, do Projeto Curricular e do Plano de Ação Anual, o cumprimento do Regulamento Interno, a Qualidade Pedagógica e o funcionamento dos órgãos e estruturas educativas e administrativas.

### **EQUIPA DIRETIVA**

É formada pela presidente da direção, a técnica administrativa e a coordenadora pedagógica e tem como finalidade agilizar a liderança, o planeamento e estratégia da Instituição.

## **COORDENAÇÃO**

A coordenação pedagógica é feita por uma educadora de infância dentro das competências que lhe são atribuídas:

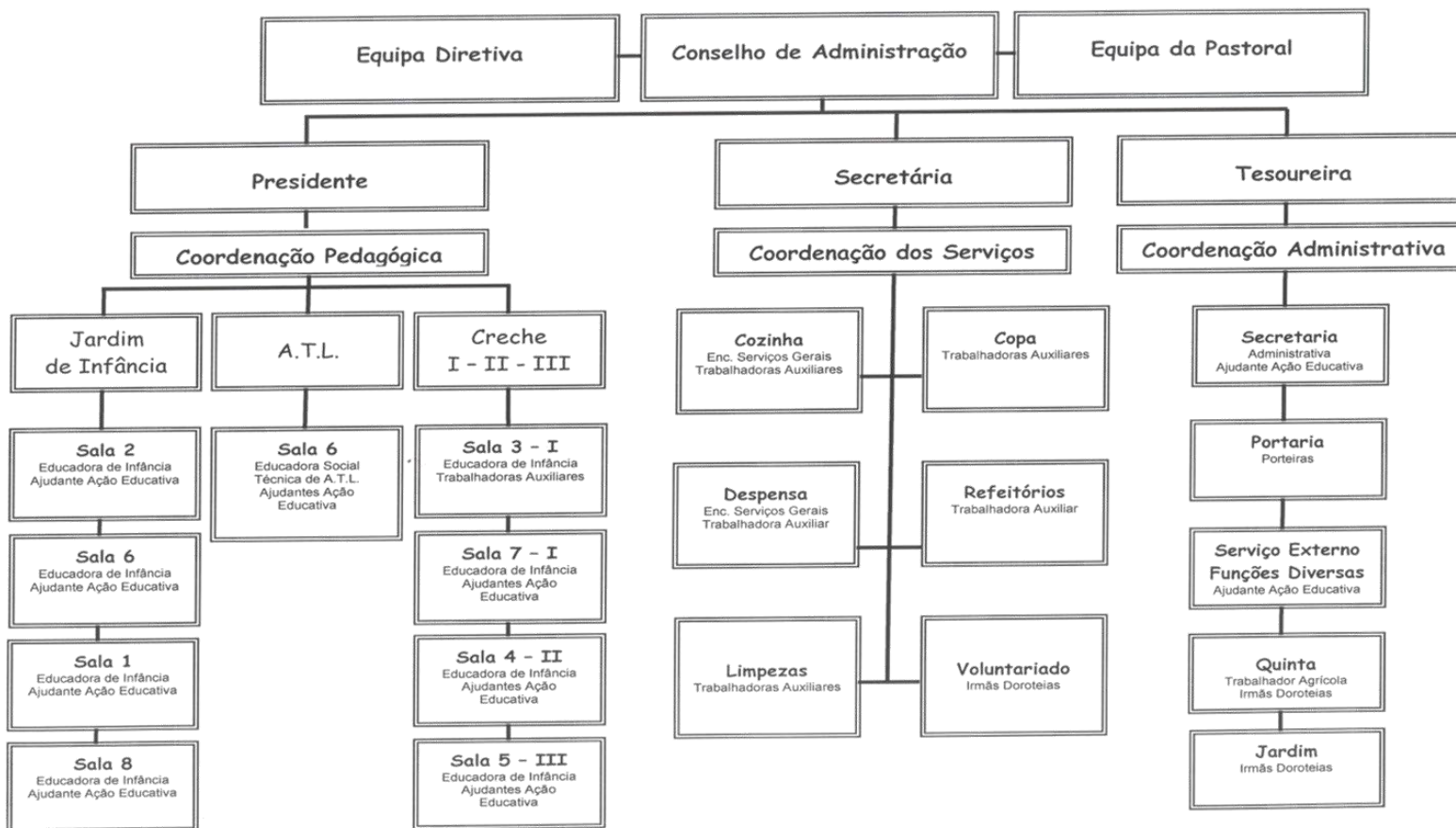
- estabelece a relação entre o funcionamento das valências e as orientações da direção;
- organiza o calendário anual de reuniões do pessoal docente;
- reúne-se periodicamente com a equipa diretiva.

## **EQUIPA DE ANIMAÇÃO PASTORAL**

Composta por uma irmã Doroteia e três Educadoras de Infância com a finalidade de reforçar a vertente Humana e Cristã segundo a pedagogia de Santa Paula.

**Congregação das Irmãs de Santa Doroteia**

Fundação Imaculada Conceição



## CALENDÁRIO ESCOLAR

<b>1º TRIMESTRE</b>	
De 1 de setembro a 28 de dezembro	Instituição encerrada dias 24 e 31 de dezembro de 2015
<b>2º TRIMESTRE</b>	
De 3 de janeiro a 1 de abril	Instituição encerrada dias 9 de fevereiro e 24, 25 e 28 de março de 2016
<b>3º TRIMESTRE</b>	
De 7 de Abril a 30 de Julho	Instituição encerrada dia 31 de julho encerrada aos utentes para reuniões de planificação e organização do novo ano letivo

## HORÁRIO LETIVO DE FUNCIONAMENTO ESCOLAR

A Instituição desenvolve as atividades curriculares e extracurriculares no período correspondente ao horário letivo e as atividades livres de prolongamento no restante horário correspondente ao horário de funcionamento da Instituição.

<b>HORÁRIO</b>		
Da Instituição	7h 30m	19h
Letivo	9h às 12h	14h às 16h

## **Horário geral da Instituição**

7H30 – 19h00

---

### **Creche**

8H00 - 18H30

---

### **Jardim de Infância**

Componente de apoio à família

8H00 - 9H30 || 16H00 - 19H00

Componente letiva

9H30 - 16H00

---

### **Atividades de Tempos Livres**

7H30 – 9H00

13H00 – 14H00

16H30 – 19H00

---

### **Refeições**

Almoço

1º turno - 11H00

2º turno - 11H30

3º turno – 11H45

4º turno – 12H50

Lanche

16H00 - 16H30

## PLANO DE AÇÃO ANUAL DE ATIVIDADES

O tema que vamos viver este ano letivo e que tem a marca pedagógica de Paula Frassinetti é:

Um tesouro a ESCOBRRIR  
Uma história a AGRA ECER

**Objetivo:** Este ano letivo vamos procurar conhecer e descobrir o *tesouro* que é a história da chegada das Irmãs Doroteias a Portugal e agradecer a Deus todo o bem que realizaram ao serviço da Educação Evangelizadora em Portugal e no Mundo.

**1º Trimestre** – Descobrir o *tesouro* que nasce

Continuar a construir caminhos de proximidade com a vida de Santa Paula para encontrar o segredo do *tesouro* que leva ao essencial da Festa de Natal, que é Jesus.

**2º Trimestre** – Descobrir o *tesouro* que se dá

Aprofundar com os intervenientes so processo educativo para trabalhar aspetos de interioridade dando, às crianças, bases para “*ser*”, ensinando que estas não se compram mas se constroem, como fez Jesus.

**3º Trimestre** – Descobrir o *tesouro* que se reparte

Criar laços de pertença enraizados na escola de Santa Paula, a educar com firmeza, ternura e solidez, partilhar a vida com simplicidade e crescer sempre, com o amigo Jesus.

Para os trimestres estão planeadas várias ações e respetivas atividades com as crianças, algumas com as famílias e outras alargadas à comunidade envolvente, que estão no Anexo (Plano Anual de Atividades 2015/16)

## OPÇÕES METODOLÓGICAS

Tendo presente as três valências em funcionamento nesta Instituição (Creche, Pré Escolar e ATL) procuramos:

- concretizar um projeto global, que tenha em conta os objetivos gerais das Orientações Curriculares para a Educação Pré Escolar;
- encontrar um equilíbrio entre a promoção de atitudes e valores e o domínio de aptidões, competências e conhecimentos;
- privilegiar uma pedagogia em que a *“criança desempenhe um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem”*; (O.C.P.E.P.E., pag. 19)<sup>6</sup>
- utilizar metodologias ativas e inovadoras em que se estabeleça a relação entre *“saber”* e *“saber fazer”* de forma lúdica, a fim de desenvolver a capacitação da criança na sua autonomia e desenvolvimento pessoal e social.;
- adotar a prática de uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, que inclua todas as crianças, aceite as diferenças, apoie a aprendizagem, responda às necessidades individuais.. (O.C.P.E.P.E., pag. 19)

É nossa intenção favorecer oportunidades para que as crianças realizem experiências de aprendizagens **ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras** que garantam o desenvolvimento global e equilibrado de cada criança.

---

<sup>6</sup> Orientações Curriculares para o Ensino Pré Escolar.

## DOMÍNIOS DE INTERVENÇÃO

Assumindo o Projeto Educativo como um dos princípios orientadores da nossa ação ***"Viver experiências do que significa ser DOM gratuito e aprender de Santa Paula a valorizar as coisas pequenas do dia-a-dia"***, dão corpo ao Projeto Curricular da nossa Instituição.

### **Com as crianças:**

- desenvolver a autoestima, valorizando os pontos fortes e apoiar as dificuldades de cada um;
- sensibilizar as crianças para ajudar *"o outro"*;
- promover ações simples de voluntariado dentro e fora da Instituição;
- participar com gosto nas atividades de conjunto;
- sensibilizar para atitudes de proteção, preservação e conservação do ambiente.

### **Com a comunidade educativa:**

- fazer mensalmente um momento de oração/reflexão com todo o pessoal (docente e não docente) para descobrir e aprofundar como Paula Frassinetti foi ***dom*** para os outros;
- envolver todas as funcionárias nas festas de Natal e Fim de Ano, como parte importante de uma comunidade que está aberta a aceitar o outro e servi-lo.

### **Com os pais e encarregados de educação:**

- apresentar na primeira reunião o tema do ano e respetivos objetivos;
- entregar o desdobrável com a calendarização de todas as ações, atividades de conjunto, reuniões e passeios;
- envolver as famílias nas ações concretas de voluntariado, e de solidariedade.

## O QUE PRETENDEMOS

Pretendemos que todos os agentes educativos – Irmãs, educadores, ajudantes, crianças e famílias se mantenham unidos em função dos objetivos comuns, participando na vida da Instituição no âmbito das suas responsabilidades e disponibilidades.

Nas relações interpessoais valorizamos e desenvolvemos as seguintes atitudes:

- a atenção e o respeito a cada um e a todos;
- o diálogo e a troca de ideias e experiências numa linha de complementaridade e enriquecimento mútuo;
- a participação responsável de cada um, segundo o papel que lhe cabe, na concretização dos objetivos dos Projetos Educativo e Curricular;
- a avaliação das ações e compromissos educativos de/e entre todos os elementos da comunidade educativa.

Assim, é nosso desejo contribuir para a construção de uma comunidade educativa aberta, fundada na cultura do mundo de hoje e inserida na realidade social do nosso meio e do nosso país.

A intuição pedagógica de Santa Paula tem-se mantido viva nos nossos Centros Educativos, incarnada nas *“condições novas que a História impõe”*

com uma Marca de Família que podemos sintetizar nas seguintes características:

PROPORCIONAR a cada educando(a) um ambiente familiar em que, pela *“via do coração e do amor”* se estimula uma atenção personalizada com *“firmeza e suavidade”* para desenvolver talentos *“de inteligência e graça”* com responsabilidade e liberdade, em ordem a atingir a *“excelência”* das potencialidades de cada um;

TECER laços de relação e de convivialidade, que leva os(as) alunos(as) a experienciar desde cedo, atitudes de amizade, de interajuda, de gestos concretos de solidariedade, capacitando-os(as) para uma cooperação válida na construção da cidadania;

OPTAR por um espírito de serviço pondo a render as aquisições de saber, de capacitação a todos os níveis, de bens de qualquer ordem, para a construção de um mundo mais justo e fraterno;

SELAR toda a vida com *“a bela simplicidade”* que escolhe sempre o caminho mais direito, que não cede a tentações de aparência e mentira, que *“só tem Deus como fim das suas ações”*. Esta marca da Simplicidade é a que mais identifica o modo carismático de *ser-educar* de Paula Frassinetti, assumido pelas Irmãs Doroteias e por todas as pessoas que *fazem seu* este dom de educar e o põem em prática em todas as instituições educativas tuteladas pela congregação.

## **AVALIAÇÃO**

A avaliação como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, permite verificar o cumprimento do currículo, diagnosticar insuficiências e dificuldades ao nível das atividades e das aprendizagens e (re)orientar o processo educativo.

Através dela, os docentes podem verificar o progresso dos alunos e do grupo, assim como, das estratégias implementadas. Neste sentido entende-se que a avaliação é um instrumento importante de observação e registo para aferir a qualidade da prática pedagógica.

Importa salientar que a avaliação comporta vários momentos: planificação, recolha e interpretação da informação e adaptação das práticas e processos que serão objeto de reformulação sempre que necessário.

A avaliação, considerada uma componente integrada do currículo da Educação Pré-Escolar, envolve momentos de reflexão e decisão sobre o projeto pedagógico/curricular.

Tendo como principal função a melhoria da qualidade das aprendizagens, a avaliação implica, no quadro da relação entre a família e a escola, uma construção partilhada.

Escolher e dosear a utilização de técnicas e instrumentos de observação e registo, tendo em atenção as características de cada criança, as suas necessidades e interesses, bem como os contextos em que desenvolvem as práticas.

Considerando que a avaliação é realizada em contexto, qualquer momento de interação, qualquer tarefa realizada pode permitir ao educador a recolha de informação sobre a criança e o grupo.

Comunicar aos pais e encarregados de educação, bem como aos educadores/professores o que as crianças sabem e são capazes de fazer, através de uma informação global escrita das aprendizagens mais significativas de cada criança, realçando o seu percurso, evolução e progressos.

Em relação à avaliação do Projeto Curricular de Escola (PCE), será alvo de alterações em cada final do ano letivo, de modo a atualizá-lo. Essa avaliação consistirá numa reflexão das estratégias implementadas, de forma a melhorar e a potenciar a concretização, prática do Projeto Educativo.

Para facilitar esta avaliação do (PCE) introduzimos os seguintes parâmetros:

- recetividade do projeto;
- coerência/sentido do projeto;
- articulação entre intenções individuais e o projeto comum;
- rentabilização dos recursos da equipa;
- consequência na melhoria das práticas e na qualidade pedagógica;
- consequências na formação dos agentes educativos;

No início de cada ano letivo o projeto será reestruturado pela direção e pela equipa diretiva.

# PARTE II

## PLANOS CURRICULARES

### CRECHE

*“A sorte da maior parte das crianças é terem sido bem abraçadas muitas vezes. Com base nisso ganham confiança num mundo amigável”*

D. W. Winnicott (1978, pp. 62-63)

A Creche da Fundação Imaculada Conceição, para crianças dos 4 aos 36 meses, assegura a prestação dos seguintes serviços:

1. Adulto de referência / cuidador para cada criança;
2. Cuidados de higiene;
3. Cuidados de saúde;
4. Alimentação;
5. Repouso;
6. Atividades de carácter lúdico e pedagógicas adequadas ao desenvolvimento de cada criança que frequenta a Creche, às suas necessidades, em conformidade com o Projeto Educativo e com o Plano de Atividades definido anualmente;
7. Educação para a interioridade (estabelecer uma boa relação consigo própria, com os outros, com a natureza e com o transcendente);
8. Música.

<b>Crianças de Creche – 42</b>				
<b>Salas</b>	<b>Berçário A</b> <b>5 Bebés</b>	<b>Sala de Transição</b> <b>4 Crianças</b>	<b>Sala da Marcha</b> <b>12 Crianças</b>	<b>Sala 2/3 anos</b> <b>14 Crianças</b>
<b>Equipa Educativa</b>	<b>1 Educadora</b>		<b>1 Educadora</b>	<b>1 Educadora</b>
	<b>2 Auxiliares</b>	<b>2 Auxiliares</b>	<b>1 Auxiliar tempo inteiro</b>	<b>1 Auxiliar tempo inteiro</b>
			<b>1 Auxiliar meio tempo</b>	<b>1 Auxiliar meio tempo</b>

Para que os bebés e as crianças pequenas aprendam é necessário que todas as componentes da aprendizagem ativa estejam presentes – materiais para explorar com o corpo e com os sentidos; oportunidades de comunicar descobertas e sentimentos e o apoio sensível e constante dos adultos e da sua confiança que recorrem a um conjunto de linhas orientadoras denominadas experiencias-chave, que enquadram o conteúdo das primeiras aprendizagens e do desenvolvimento precoce, equilibrado e integral das nossas crianças mais novas.

## **EXPERIÊNCIAS CHAVE PARA BEBÉS E CRIANÇAS ATÉ AOS 3 ANOS**

### **Sentido de si Próprio**

- Expressar iniciativa
- Distinguir “eu” dos outros
- Resolver problemas com que se depara ao explorar e brincar
- Fazer coisas por si próprio

### **Relações Sociais**

- Estabelecer vinculação com a educadora responsável
- Estabelecer relações com outros adultos
- Criar relações com os pares
- Expressar emoções
- Mostrar empatia pelos sentimentos e necessidades dos outros
- Desenvolver jogo social

### **Representação Criativa**

- Imitar e brincar ao “faz de conta”
- Explorar materiais de construção e de expressão artística
- Responder a e identificar figuras e fotografias

### **Movimento**

- Movimentar partes do corpo (virar a cabeça, agarrar, dar pontapés)
- Movimentar o corpo todo (rebolar-se, deslocar-se, andar, correr, fazer equilíbrio)
- Movimentar objetos
- Sentir e expressar batimentos regulares

### **Música**

- Ouvir música
- Responder à música
- Explorar imitar sons
- Explorar sons e tons vocais

### **Comunicação e Linguagem**

- Ouvir e responder
- Comunicar não-verbalmente
- Participar na comunicação dar-e-receber
- Comunicar verbalmente
- Explorar livros de imagens e revistas
- Apreciar histórias, lengalengas e canções

**Explorar Objetos**

- Explorar objetos com as mãos, pés, boca, olhos, ouvidos e nariz
- Descobrir a permanência do objeto
- Explorar e reparar em como as coisas podem ser iguais ou diferentes

**Noção Precoce da Quantidade e do Número**

- Experimentar “mais”
- Experimentar a correspondência de “um” para “um”
- Explorar o número das coisas

**Espaço**

- Explorar e reparar na localização dos objetos
- Observar pessoas e coisas sob várias perspectivas
- Encher e esvaziar, pôr dentro e tirar para fora
- Desmontar coisas e juntá-las de novo

**Tempo**

- Antecipar acontecimentos familiares
- Reparar no início e final de um intervalo de tempo
- Experimentar “depressa” e “devagar”
- Repetir uma ação para fazer com que algo volte a acontecer, experimentando a sua causa e efeito

## **PRÉ-ESCOLAR**

*“Quem educa são pessoas verdadeiras, e não as personagens ideais. Não se educa com teorias mas com princípios, conceitos e preconceitos adquiridos na experiência e no convívio do grupo familiar e comunitário.”*

*João dos Santos (1991, p. 22)*

O Jardim de Infância da Fundação Imaculada Conceição, para crianças dos 3 aos 6 anos, assegura a prestação dos seguintes serviços:

Atividades de carácter lúdico e pedagógicas adequadas ao desenvolvimento e às necessidades das crianças desta valência, em conformidade com o Projeto Educativo e com o Plano de Atividades definido anualmente:

1. Cuidados de higiene;
2. Cuidados de saúde;
3. Alimentação;
4. Repouso (até aos 4 anos);
5. Educação para a interioridade (estabelecer uma boa relação consigo próprio, com os outros, com a natureza e com o transcendente);
6. Música;
7. Expressão física e motora;
8. Inglês (Finalistas 5, 6 anos);
9. Ciências (Finalistas 5, 6 anos);
10. Visitas de estudo;
11. Outras atividades.

A Fundação Imaculada Conceição tem ainda como documentos orientadores as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e as Metas de Aprendizagem para o pré-escolar.

A Instituição assume os objetivos da educação pré-escolar expressos na Lei nº 5/97, Lei-Quadro da Educação, a saber:

1. Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania;
2. Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
3. Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
4. Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;
5. Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
6. Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
7. Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e coletiva;
8. Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;
9. Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração.

Os diversos contextos de educação pré-escolar são espaços onde as crianças constroem a sua aprendizagem, de forma a: *“Favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança”*.(O.C.P.E.P.E, p. 18)

Para a nossa Instituição é importante uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico, exigindo que o educador planeie o seu trabalho e avalie o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças.

A construção articulada do saber implica a abordagem das diferentes áreas de conteúdo de uma forma globalizante e integrada, proporcionando à criança não apenas a aprendizagem de conhecimentos, mas igualmente, atitudes e saber fazer.

<b>Crianças de Pré Escolar - 76</b>				
<b>Salas</b>	<b>Sala 1 2/3 anos</b>	<b>Sala 2 3/4 anos</b>	<b>Sala 8 3/4/5 anos</b>	<b>Sala 6 5/6 anos</b>
	<b>22 crianças</b>	<b>21 crianças</b>	<b>15 crianças</b>	<b>18 crianças</b> 1 criança sob vigilância da Intervenção Precoce 1 criança NEE
<b>Equipa Educativa</b>	1 Educadora 1 Auxiliar	1 Educadora 1 Auxiliar	1 Educadora 1 Auxiliar	1 Educadora 1 Auxiliar

Nesta tabela podemos ver a distribuição das crianças pelas salas do pré-escolar. Nelas existem duas crianças com NEE<sup>7</sup>, incluídas num dos grupos e beneficiando das oportunidades educativas que são proporcionadas a todos mas, com o apoio educativo individualizado através da Equipa Local de Intervenção (ELI) Precoce da Covilhã.

<sup>7</sup> Necessidades Educativas Especiais

Este apoio traduz-se na área da Psicologia (ELI), na Terapia da Fala/Psicologia (ELI ) na Fisioterapia do CHCB<sup>8</sup>.

<b>ÁREAS CURRICULARES</b>
<b>Formação Pessoal e Social</b> Auto estima, autonomia, cooperação, democracia/cidadania, respeito pela diferença
<b>Expressão e Comunicação</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Motora</li><li>• Musical</li><li>• Plástica</li><li>• Dramática/Teatro</li></ul>
<b>Linguagem Oral e Escrita</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Consciência Fonológica</li><li>• Reconhecimento e escrita de palavras</li><li>• Conhecimento das convenções gráficas</li><li>• Compreensão de discursos orais e interação vocal</li></ul>
<b>Matemática</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Números e operações</li><li>• Geometria e medida</li><li>• Organização e tratamento de dados</li></ul>
<b>Conhecimento do Mundo</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Localização no espaço e no tempo</li><li>• Conhecimento do ambiente natural e social</li><li>• Dinamismo das inter-relações naturais e sociais</li></ul>
<b>Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Contacto com as ferramentas disponíveis no ambiente de trabalho</li><li>• Comunicação e produção (Word, Paint, Jogos)</li></ul>

---

<sup>8</sup> Centro Hospitalar Cova da Beira

Os conteúdos e competências a trabalhar com as crianças da Educação Pré- Escolar, são apresentados no Projeto Curricular de Sala, elaborado pelas Educadoras, de acordo com o Projeto Educativo, o Projeto Curricular de Escola e as Orientações Curriculares da Educação Pré-escolar.

Fazem parte das atividades de Enriquecimento Curricular a Expressão Motora, a Expressão Musical, a aprendizagem das Ciências e a aprendizagem do Inglês são atividades estruturadas e orientadas pelos respetivos professores integrados no Projeto Remy. O professor/educador titular de cada grupo acompanha os alunos nas aulas podendo pois, juntamente com os colegas, fazer uma avaliação mais justa e fiel do desempenho e participação dos alunos.

## **ATL (ATIVIDADES DE TEMPOS LIVRES)**

*"O ideal da educação não é aprender ao máximo, maximizar os resultados, mas é antes de tudo aprender a aprender, é aprender a se desenvolver e aprender a continuar a se desenvolver depois da escola."*

*Jean Piaget*

O ATL é uma valência que acolhe crianças que frequentam o 1º ciclo do ensino básico (6 aos 10 anos de idade) e que, na sua maioria, frequentou a creche e pré-escolar da Instituição, ou que tem irmãos a frequentá-la e que por uma questão de comodidade para as famílias, escolhem esta valência para apoiar as aprendizagens das crianças e satisfazer necessidades, de ordem pessoal e social.

Nesta valência existem dois horários, um para o período letivo e outro para o período de interrupção letiva.

<b>Horário em período letivo</b>		
<b>Tempo</b>	<b>Atividade</b>	<b>Espaço</b>
7H30 – 8H45	Receção	Sala Polivalente; Sala de ATL.
9H30 – 12H30	Horário curricular	Escola 1º Ciclo
12H30 – 14H00	Almoço e atividades livres	Refeitório; Recreio; Sala polivalente; Sala ATL.
14H00 – 16H00	Horário curricular	Escola 1º Ciclo
16H00 – 16H30	Lanche	Refeitório
16H30 – 18H30	Acompanhamento nos trabalhos escolares; Dinamização de ateliês; Atividades lúdicas; Atividades Extracurriculares; Formação Humana e Cristã	Sala de ATL; Sala de Musica e de Inglês; Sala polivalente; Salão; Recreio; Capela.
18H30 – 19H00	Entrega das crianças	Sala Polivalente

<b>Horário em período de interrupção letiva</b>		
<b>Tempo</b>	<b>Atividade</b>	<b>Espaço</b>
7H30 – 9H00	Receção	Sala Polivalente Sala de ATL
9H00 – 10H00	Atividades livres	Sala de ATL; Biblioteca interna; Recreio.
10H00 – 10H30	Intervalo (lanche e recreio)	Recreio; Sala polivalente; Sala ATL.
10H30 – 12H15	Atividades planeadas (ateliês, passeios, visitas de estudo)	Sala ATL; Biblioteca; Outros espaços adequados à planificação
12H15 – 14H30	Intervalo para almoço e atividades lúdicas	Refeitório; Recreio; Sala Polivalente.
14H30 – 16H00	Atividades Planeadas (ateliês, jogos de mesa e construção, área da informática, área da leitura, área da expressão dramática)	Sala de ATL, Sala polivalente; Salão; Recreio.
16H00 – 16H30	Lanche	Refeitório
16H30 – 18H30	Atividades livres	Sala de ATL; Biblioteca interna; Recreio.
18H30 – 19H00	Entrega das crianças	Sala polivalente

<b>Crianças de ATL por ano Curricular</b>			
<b>1º Ano</b>	<b>2º Ano</b>	<b>3º Ano</b>	<b>4ºAno</b>
<b>9 crianças</b>	<b>7 crianças</b>	<b>7 crianças</b>	<b>6 crianças</b>

Esta valência composta por 29 crianças tem como principal objetivo ocupar o tempo extracurricular através de animação sociocultural que prevê envolvimento com o objetivo de desenvolver:

- A Formação Humana e Cristã;
- O Conhecimento;
- A Comunicação e Capacidade de Iniciativa;
- A Consciência Crítica;
- A Criatividade;
- A Autonomia;
- A Solidariedade.

A Equipa responsável desta valência tem a função de organizar e planificar atividades e programas que ocupem o tempo livre das crianças do ensino básico, 1º ciclo, de forma lúdica, proporcionando, ao mesmo tempo, diversão e lazer, ajustando o lúdico à educação não formal, através de diversas modalidades do saber, desenvolvendo aptidões que lhes favoreçam um crescimento saudável e lhes forneça competências para uma melhor inserção na vida ativa e/ou escolar.

A instituição tem a funcionar Atividades de Enriquecimento Curricular para o ensino de música com o Projeto Remy e um protocolo com a Universidade da Beira Interior para um projeto “**+Ativo/Aprender+**” no sentido de um desenvolvimento integrado das crianças através de:

- a) Desenvolvimento de competências motoras e pessoais;
- b) Promoção da dinâmica de trabalho de equipa;
- c) Promoção de hábitos de estilos saudáveis de vida.

Os conteúdos e competências a trabalhar com as crianças do ATL são apresentados no Projeto Curricular de Sala, elaborado pela Técnica, de acordo com o Projeto Educativo e o Projeto Curricular de Escola.

## **CONCLUSÃO**

Não havendo um modelo previamente definido quanto à elaboração de um projeto Curricular de Escola, mas sim considerações genéricas quanto às suas finalidades, considerou a equipa diretiva deste estabelecimento de ensino ser o presente documento o que melhor se adequa às finalidades prosseguidas tendo em conta os diplomas que orientam a Educação Pré-Escolar e a organização curricular, assim como, os recursos e o meio onde se insere a Fundação Imaculada Conceição, na Covilhã.

Este documento servirá como referência principal para a elaboração dos Projetos Curriculares de Sala desta Instituição.

## **BIBLIOGRAFIA**

SILVA, I; NÚCLEO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR, 2002, *Orientações Curriculares para a Educação Pré- escolar*, Lisboa, Editor Ministério da Educação.

HOHMANN, M; WEIKART, D; 1997, *Educar a criança*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian;

FORMOSINHO, J; SPODEK, B, e outros, 1996, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*, Porto, Porto Editora;

ZABALZA, M; 1998, *Didáctica da Educação Infantil*, Rio Tinto, Edições Asa;

## **REFERENCIAS ELETRÓNICAS**

<http://www.externatodoparque.com/area-educativa/pre-escolar.asp>

<http://escolas.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=YGVhiEHZb8c%3d&tabid=2118>

<http://www.avjoalucio.com/site/ficheiros/Instrumentos/ProjectoCurricularPRE.pdf>

<http://www.slideshare.net/eb1peilheus/projecto-curricular-escola-2009-2010-2970877>

<http://www.scmp.pt/files/1/documentos/20121210115847599658.pdf>

<http://ospvi.com.sapo.pt/>

<http://www.obrasocialpaulovi.pt/index.html>

Planificação Mensal

Mês: outubro de 2015

Tema: "Um tesouro a descobrir uma história a agradecer"

Sub-Tema: CASA E ESCOLA

Idade das crianças: 4 a 6 anos

Áreas de Conteúdo/Domínios	Competências/Objectivos	Conteúdos	Actividades
<p>♥ Formação Pessoal e Social</p> <p>☺ Expressão e Comunicação</p> <p>    🗣 Expressão motora</p> <p>    △ Expressão Dramática</p> <p>    🎵 Expressão Musical</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Partir à descoberta de si e da família.</li> <li>▪ Tomar conhecimento das regras de interacção na família</li> <li>• Explorar diferentes formas de movimento.</li> <li>▪ Utilizar o corpo para expressar e comunicar sentimentos, emoções e necessidades.</li> <li>• Desenvolver o ritmo através do seu próprio nome.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Festa do acolhimento</li> <li>▪ Vivência no seio familiar.</li> <li>▪ Eu como membro de uma família.</li> <li>▪ O meu papel na família.</li> <li>▪ Jogos corporais e de emoções.</li> <li>▪ Canções sobre a família.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Explorar a existência de diferentes composições familiares através da apresentação de diapositivos de uma história de família.</li> <li>▪ Dialogar sobre o agregado familiar.</li> <li>▪ Dramatizar vivências familiares.</li> <li>▪ Recolher canções que falam da família.</li> </ul>

 Linguagem Oral

 Abordagem à escrita

 Expressão Plástica

 Matemática

 Conhecimento do Mundo

▪ Estimular o diálogo e a participação das crianças no seu próprio processo de aprendizagem..

▪ Incentivar a escrita como:  
-forma de registo.  
-escrita livre.

▪ Realizar pictogramas sobre a família.

▪ Explorar o desenho como meio de representação e comunicação

▪ Desenvolver a noção de soma (+).

▪ Desenvolver a curiosidade natural da criança.

• Conversa de tapete sobre o tema em desenvolvimento.

• Atividades de acordo com o tema

▪ Número do meu agregado familiar.

▪ Valores e regras numa família.

▪ Diálogos e discussão sobre o tema.

▪ Introdução de novas palavras.

▪ Registos desenhados e escritos sobre o tema.

▪ Construção de pictogramas.

▪ Construir a sua árvore genealógica.

▪ Representar a família no papel.

▪ Elaborar sequencias segundo atributos (maior/menor).

▪ Aquisição de diversa informação através da biblioteca da escola e dos pais.

Planificação Mensal

Mês: dezembro de 2015

Tema: NATAL

Sub-Tema: Vida em Família (Maria, Jesus e José).

Idade das crianças: 4 a 6 anos

Áreas de Conteúdo/Domínios	Competências/Objectivos	Conteúdos	Actividades
<p>♥ Formação Pessoal e Social</p> <p>☺ Expressão e Comunicação</p> <p>    T Expressão motora</p> <p>    △ Expressão Dramática</p> <p>    ♪ Expressão Musical</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desenvolver atitudes de respeito, colaboração ajuda e cooperação.</li> <li>▪ Explorar diferentes formas de movimento.</li> <li>▪ Reproduzir dramaticamente as sequências escolhidas para a Festa de Natal.</li> <li>▪ Aprender canções natalícias para reproduzir na festa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Vida em família.</li> <li>▪ Jesus e sua família.</li> <li>▪ O Natal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conversas no tapete sobre o tema em questão.</li> <li>▪ Apresentação do livro: "nasceu Jesus".</li> <li>▪ Exploração de livros sobre o Natal e o nascimento de Jesus.</li> <li>▪ Preparação para a representação na festa de Natal.</li> </ul>

 Linguagem Oral

 Abordagem à escrita

 Expressão Plástica

 Matemática

 Conhecimento do Mundo

- Fomentar o diálogo e o interesse em comunicar.

- Incentivar a escrita como:
  - forma de registo.
  - escrita livre.

- Promover a criatividade.
- Sensibilizar para a arte e para a estética.

- Identificar e nomear propriedades físicas das pessoas e objectos

- Promover situações de descoberta.
  - Família
  - Família de Jesus
  - Natal

- A festa do Natal.

- A Envolvência da quadra natalícia.

- Diálogos e discussão sobre o tema.
- Introdução de novas palavras.

- Registos desenhados e escritos sobre o tema.
- Aplicação de vários materiais e texturas na elaboração das prendas de Natal assim como de enfeites para a sala.
- Desenhos, pinturas e colagens com materiais vários para lembrar a cor e alegria desta quadra.

Planificação Mensal

Mês: maio de 2016

Tema: "Um tesouro a descobrir uma história a agradecer"

Sub-Tema: Covilhã

Idade das crianças: 5 a 6 anos

Áreas de Conteúdo/Domínios	Competências/Objectivos	Conteúdos	Actividades
<p>♥ Formação Pessoal e Social</p> <p>☺ Expressão e Comunicação</p> <p>    Y Expressão motora</p> <p>    △ Expressão Dramática</p> <p>    ♪ Expressão Musical</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Promover atitudes e valores que permitam tornarmo-nos cidadãos conscientes.</li> <li>▪ Explorar diferentes formas de movimento.</li> <li>▪ Expressar sentimentos, desejos e ideias por meio do corpo.</li> <li>▪ Cantar em conjunto com os colegas..</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Festa da Mãe.</li> <li>▪ Saídas e exploração da nossa cidade</li> <li>▪ Festa dos Avós.</li> <li>▪ Preparação do dia da criança.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conversas no tapete sobre o tema em questão.</li> <li>▪ Jogos de movimento diversos.</li> <li>▪ Dramatizar momentos familiares.</li> <li>▪ Cantar e dançar com os colegas.</li> <li>▪ Diálogos e discussão sobre os</li> </ul>

 **Linguagem Oral**

 **Abordagem à escrita**

 **Matemática**

 **Expressão Plástica**

 **Conhecimento do Mundo**

- Expressar-se por iniciativa própria.
- Atribuir sentido à escrita(esquerda/direita, cima para baixo).
- Adquirir noções relacionadas com o quotidiano.
- Diversificar a utilização de materiais nas suas criações.
- Atribuir significado às suas representações gráficas.
- Reconhecer-se como membro da sociedade e respeitar o que a cidade oferece.

- Registos escritos e exploração de vários suportes escritos.
- Diversificação dos materiais na execução de registos.
- Aproveitamento dos recursos que oferece a cidade.

- temas.
- Introdução de novas palavras.
- Registos desenhados e escritos.
- Registo vários.
- Registos sobre os Avós.
- Prenda dos Avós.
- Aquisição de diversa informação através dos pais e comunidade.

# Fundação Imaculada Conceição

## Plano de Ação Anual de Atividades 2015/2016

Um tesouro a ESCOBRRIR  
Uma história a AGRA ECER



**Objetivo:** Este ano letivo vamos procurar conhecer e descobrir o *tesouro* que é a história da chegada das Irmãs Doroteias a Portugal e agradecer a Deus todo o bem que realizaram ao serviço da Educação Evangelizadora em Portugal e no Mundo.

**1.º Trimestre:** Descobrir o *tesouro* que nasce.

Continuar a construir caminhos de proximidade com a vida de Santa Paula para encontrar o segredo do *tesouro* que leva ao essencial da Festa de Natal, que é Jesus.

### Festa do Acolhimento

O quê: Encontro – Convívio alegre no salão.

Slogan: *“Um amigo é um tesouro. É Deus mesmo quem o diz, vale mais que montes de ouro para a gente ser feliz. Amigos vamos ser, amigos de verdade, vivendo na alegria, vivendo na amizade.”*

Como: Cantar o hino do acolhimento. Surpresa do A.T.L. Construir um baú, nas salas, com moedas de chocolate e cada criança leva um pequeno baú com o título “Um amigo é um tesouro”.

Quando: Dia 25 de Setembro de 2015 (6ª feira)

Responsáveis: Equipa das salas

## **Festa de Carnaval**

O quê: Participação nas atividades da cidade da Covilhã.

Slogan: *"Piratas a desfilarem com o tesouro a partilhar."*

Como: Com os mais velhos, participar no curso de Carnaval da cidade.

Quando: Dia 5 de Fevereiro de 2016 (6ª feira)

Responsáveis: Equipas das Salas

## **Semana de Santa Paula**

O quê: Festejar o aniversário de Santa Paula.

Slogan: *"Santa Paula tem um tesouro que nós queremos conhecer."*

Como: (aguardar orientações da pastoral nacional)

Quando: Dia 3 de Março de 2016 (4ª Feira) – Aniversário de Santa Paula  
Dia 3 a 11 de Março de 2016 – Semana de Santa Paula  
Dia 4 de Março de 2016 (6ª Feira) – Encontro de Antigos Alunos

Responsáveis: Comunidade Educativa

## **Dia do Pai**

O quê: Levar o presente elaborado pelas crianças para oferecer ao pai.

Slogan: *"Pai, amanhã quero passar o dia inteiro contigo."*

Como: Elaboração de presente para o dia do pai.

Quando: Dia 18 de Março de 2016 (6ª Feira)

Responsáveis: Equipas das salas

## **Festa da Páscoa**

O quê: (a definir pelas Irmãs)

Slogan: *"Jesus é o tesouro que se dá."*

Como: (a definir pelas Irmãs)

Quando: A partir do dia 7 de Março de 2016  
Celebração da Páscoa:  
Dia 20 de Março (6ª Feira) – ATL  
Dia 26 de Março (5ª Feira) – JI e Creches

Responsáveis: Equipas das salas

## **Festa de Finalistas**

O quê: Festejar o final de uma etapa com o A.T.L. e Pré-Escolar com gratidão e esperança no futuro.

Slogan: *“De diploma na mão e Santa Paula no coração.”*

Como: Atividades com os professores das áreas de enriquecimento curricular.

Quando: Dia 24 de Junho de 2016 (6ª Feira)

Responsáveis: Comunidade Educativa

Covilhã, 24 de Setembro de 2015

NOTA: ESTE DOCUMENTO FOI REDIGIDO COM O NOVO ACORDO ORTOGRÁFICO.

**3.º Trimestre:** Descobrir o *tesouro* que se reparte.

Criar laços de pertença enraizados na escola de Santa Paula, a educar com firmeza, ternura e solidez, partilhar a vida com simplicidade e crescer sempre, com o amigo Jesus.

### **Dia da Mãe**

O quê: Levar o presente elaborado pelas crianças para oferecer à mãe.

Slogan: *“Mãe, quero festejar contigo este dia junto de Jesus e Maria.”*

Como: Elaboração de presente para o dia da mãe.

Quando: Dia 29 de Abril de 2016 (6ª feira)

Responsáveis: Equipa das salas

### **Festa dos Avós**

O quê: Acolher os avós com alegria e diversão.

Slogan: *“Avós e netos a dançar e a tarde animar.”*

Como: Convidar os avós para falar do que consideram ser verdadeiros tesouros na vida. Cada sala apresenta uma dança para representar para os avós, seguindo-se com o lanche partilhado.

Quando: Dia 20 de Maio de 2016 (sexta-feira)

### **Festa da Criança**

O quê: Organizar um dia diferente na Instituição

Slogan: *“Alegria repartida dá uma festa divertida.”*

Como: Insufláveis, pinturas faciais e balões. Almoço no recreio (hamburger no pão, batata frita e gelado). Organização de uma caça ao tesouro.

Quando: Dia 1 de Junho de 2016 (4ª Feira)

Responsáveis: Comunidade Educativa

## **Festa do Magusto**

O quê: Partilhar o nosso carisma com a comunidade.

Slogan: *“O magusto festejar e com os amigos brincar.”*

Como: Partilhar o magusto com a Comunidade, crianças, pais e adultos. Este dia será comemorado em dois momentos.

1º Momento: Dia 11 – Distribuir bolos no Pelourinho com mensagens sobre o carisma de Santa Paula, bolos esses confeccionados pelas famílias.

2º Momento: Dia 13 – Convívio na Instituição

Quando: Dia 11 de Novembro de 2015 (4ª Feira)  
Dia 13 de Novembro de 2015 (6ª Feira)

Responsáveis: Equipas das salas

## **Festa de Natal**

O quê: Representar a vida de Santa Paula.

Slogan: *“Paula ensina-me o caminho que leva ao teu Jesus.”*

Como: A festa tem a intenção de representar a vida de Santa Paula Frassinetti. Será realizada no Auditório das Sessões Solenes da Universidade da Beira Interior.

Quando: Dia 19 de Dezembro de 2015 (Sábado)

Responsáveis: Comunidade Educativa

## **2.º Trimestre:** Descobrir o *tesouro* que se dá.

Aprofundar com os intervenientes do processo educativo para trabalhar aspetos de interioridade dando, às crianças, bases para “*ser*”, ensinando que estas não se compram mas se constroem, como fez Jesus.

## **Festa de Reis**

O quê: Cantar as Janeiras nos lares da Misericórdia, Mutualista e São José.

Slogan: *“Um tesouro que se dá é cantar os Reis.”*

Como: Organizar os vários grupos de crianças para irem cantar as janeiras aos locais designados.

Quando: Dia 6 de Janeiro de 2016 (4ª Feira)

Responsáveis: Equipas das salas

**Plano de atividades A.T.L (nº 4) mensal (Janeiro)**

**FUNDAÇÃO IMACULADA CONCEIÇÃO**

**Idades:** 6/10 (Sala 6)

**Tema –** Um Tesouro a Descobrir, Uma história a Agradecer

Guida Jerónimo

Áreas de Conteúdo	Competências / Objetivos	Atividade / Estratégia	Conteúdos
<p><i>Área de Formação Pessoal e Social</i></p> <p><i>Área de Expressão e Comunicação</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Descobrir a necessidade de se relacionar com os outros.</li> <li>✓ Descobrir nas diferenças do modo de ser dos companheiros, uma riqueza para o grupo.</li> <li>✓ Desenvolver momentos privilegiados de comunicação oral, com progressiva autonomia e clareza.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Em pequeno participar em atividades organizadas pelos companheiros na sala e no exterior.</li> <li>✓ Em grande grupo realizamos jogos de pistas com características de cada companheiro.</li> <li>✓ Em pequeno grupo relatamos as atividades diárias.</li> <li>✓ Em pequeno grupo apresentamos opiniões sobre os trabalhos individuais ou de grupo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Formação Humana e Cristã</li> <li>✓ Reis Magos</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Desenvolver o gosto pela elaboração de histórias.</li> <li>✓ Desenvolver o gosto pela realização dos trabalhos de casa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Em pequeno grupo participamos na elaboração de histórias.</li> <li>✓ Em grande grupo realizamos os trabalhos de casa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Colaborar nas tarefas do refectório e da sala</li> </ul>
<i>Linguagem Oral</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Desenvolver o gosto por cooperar com os companheiros nos jogos e exercícios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Em pequeno grupo realizamos jogos de sala e de rua.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Jogos de grupo e individuais</li> </ul>
<i>Expressão Motora</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Desenvolver de forma progressiva as possibilidades expressivas do corpo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Em pequeno grupo experimentar diferentes maneiras de dizer um texto, (lendo, recitando ou fazendo mímica).</li> </ul>	
<i>Expressão Dramática</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Desenvolver o gosto por se expressar através do som e da música.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Em pequeno grupo participar em danças de roda e de fila, tradicionais e outras.</li> <li>✓ Em grande grupo cantamos as janelas.</li> </ul>	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Desenvolver o gosto por participar nos ateliês propostos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Em pequeno grupo realizamos trabalhos alusivos aos Reis Magos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ As janelas</li> </ul>
<p><i>Expressão Musical</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Aprender a resolver situações e problemas do dia-a-dia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Em pequeno grupo utilizamos técnicas de cálculo mental, aprendidas na escola.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Realização dos trabalhos de casa</li> </ul>
<p><i>Expressão Plástica</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Motivar para o conhecimento da história dos Reis Magos, inserida na época natalícia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Em pequeno grupo fazemos pesquisas em bibliotecas, na internet e ainda pedindo ajuda aos pais.</li> </ul>	
<p><i>Matemática</i></p>			