

INCTE 2018

3.º Encontro Internacional de Formação na Docência
3rd International Conference on Teacher Education

Livro de Atas



INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA Escola Superior de Educação

Bragança | 4 e 5 de maio | 2018

Livro de Atas

III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)

3rd International Conference on Teacher Education (INCTE)

Título: III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): livro de atas
Edição: Instituto Politécnico de Bragança
Editores: Rui Pedro Lopes, Manuel Vara Pires, Luís Castanheira, Elisabete Mendes Silva, Graça Santos, Cristina Mesquita, Paula Fortunato Vaz (Eds.)
Ano: 2018
ISBN: 978-972-745-241-5
Handle: <http://hdl.handle.net/10198/17381>

| | |
|--|------------|
| As perceções das crianças sobre as questões de género | 614 |
| <i>Adriana Margarida Moreira da Rocha, Maria do Céu Ribeiro</i> | |
| As potencialidades da utilização do QR Code no 1.º CEB | 622 |
| <i>Henrique Gil, Kristelle Carrondo</i> | |
| Autonomía de gestión, oportunidad para el desarrollo de prácticas educativas comprometidas .. | 631 |
| <i>Haleyda Quiroz Reyes</i> | |
| Competências cooperativas: uma dimensão promotora de aprendizagens sociais | 637 |
| <i>Ivão Estanheiro-Morais, Elza Mesquita, Delmina Pires, Ana Pereira</i> | |
| Diário de bordo: uma ferramenta pedagógica | 646 |
| <i>Pedro Mendes, Amélia Correia, Madalena Leite, Isabel Barreto, Rosa Barros</i> | |
| Formas identitárias profissionais e a colegialidade docente em questão..... | 655 |
| <i>Luís Gouveia</i> | |
| Implications of the development of educator's transversal competences for an efficient school learning | 663 |
| <i>Alina Felicia Roman, Diana Adela Redes</i> | |
| Intervisão entre pares multidisciplinares no ensino profissional | 673 |
| <i>Carla Moreno, Luísa Orvalho</i> | |
| New trends in ICT regarding education | 684 |
| <i>Carlos Brigas, Pedro Tadeu, José María Fernández Batanero, Mohammed El-Homrani</i> | |
| O conhecimento em arte para o desenvolvimento do repertório artístico da criança | 691 |
| <i>Flávia Demke Rossi, Maristani Polidori Zamperetti</i> | |
| O papel da supervisão de estágio na promoção da aprendizagem cooperativa | 700 |
| <i>Ana Maria David, Flávia Vieira</i> | |
| O papel da supervisão pedagógica na formação de professores do 1.º CEB | 708 |
| <i>João Rocha</i> | |
| Prácticas escolares para docentes de educación infantil en formación | 716 |
| <i>María Luisa García Rodríguez, Ana Martín Díaz</i> | |
| Prática de ensino supervisionada na formação bietápica: que sentidos para os estagiários? | 724 |
| <i>Rosa Novo, Ana Prada</i> | |
| Práticas promotoras da educação literária na educação de infância e em contexto familiar | 731 |
| <i>Patrícia Jarnalo, Angelina Sanches, Carlos Teixeira</i> | |
| TIC, discapacidad y profesorado: un estudio en Castilla y León | 740 |
| <i>José María Fernández Batanero, Pedro Tadeu</i> | |
| Trabalho colaborativo entre professores: aprender com os outros | 748 |
| <i>Nazaré Cardoso</i> | |
| Transição entre ciclos: a perspetiva das crianças..... | 756 |
| <i>Susana Raquel Oliveira Lopes, Maria do Céu Ribeiro</i> | |
| Formação Docente e Educação para o Desenvolvimento | 765 |
| A formação contínua de professores entre a instrução e a participação crítica-reflexiva..... | 767 |
| <i>Henrique Ramalho</i> | |

As perceções das crianças sobre as questões de género

Adriana Margarida Moreira da Rocha¹, Maria do Céu Ribeiro¹
adriana.mmr@gmail.com, ceu@ipb.pt

¹ *Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal*

Resumo

As questões de género, no nosso entender, são muito importantes e devem ser abordadas desde cedo, iniciando essa abordagem logo na Educação Pré-Escolar. Desde pequenas as crianças começam a compreender as suas diferenças anatómicas, sendo que, em contexto familiar, escolar e através da comunicação social, procuram informação sobre os comportamentos considerados adequados ao seu sexo. Nesta linha de pensamento é importante perceber a importância dos educadores e professores como mediadores da aprendizagem e desenvolvimento. Entendemos que cabe aos profissionais de educação desenvolver uma atitude afirmativa face às questões de género, promovendo as aprendizagens de uma forma lúdica, motivadora e criativa, para que as crianças cresçam com valores que as preparem para uma vida em comum, numa sociedade de homens e mulheres. Este facto levou-nos a enveredar por uma análise crítica e reflexiva, de modo a que fosse possível desenvolver a ação pedagógica, em contexto de Prática de Ensino Supervisionada, numa lógica de promoção e vivência da cidadania, contribuindo, assim, para a igualdade entre géneros. Para a realização do estudo, procuramos orientar a ação educativa para práticas que nos permitissem dar resposta à questão problema: Quais as perceções das crianças sobre as questões de género? Para dar resposta a esta questão delineamos os seguintes objetivos: i) conhecer as perceções das crianças sobre as questões de género, ii) Perceber se a família e a escola são responsáveis pela perpetuação de estereótipos de género, iii) Analisar os processos associados à construção identitária de género, em contexto de Educação Pré-Escolar, e iv) Perceber de que forma as questões de género estão presentes no quotidiano dos futuros adultos. Para que fosse possível recolher os dados para a nossa investigação selecionamos um conjunto de técnicas e de instrumentos de recolha de dados. Foram eles: observação participante, notas de campo, registos fotográficos e entrevista. Para a análise dos dados recorreremos à análise de conteúdo. Os dados recolhidos parecem apontar para existência de conceções estereotipadas sobre o género que podem condicionar a criança e o modo como, em adulto, a mesma assumirá os seus papéis pessoais, sociais e profissionais.

Palavras-Chave: género; sexo; agentes de socialização; prática de ensino supervisionada; educação pré-escolar.

Abstract

Gender issues, in our view, are very important and should be addressed early on, starting this approach soon in Pre-School Education. From a young age, children begin to understand their anatomical differences. In the family, school and through the media, they seek information about the behaviors considered appropriate to their gender. In this line of thought it is important to realize the importance of educators and teachers as mediators of learning and development. We understand that it is up to educational professionals to develop an affirmative attitude towards gender issues, promoting learning in a playful, motivating and creative way, so that children grow up with values that prepare them for a life in common, in a society of men and women. This led us to undertake a critical and reflexive analysis, so that it was possible to develop the pedagogical action, in the context of the Supervised Teaching Practice, on the promotion and experience of citizenship, thus contributing to equality between genres. In order to carry out the study, we sought to guide the educational action towards practices that would allow us to answer the problem question: What are the children's perceptions about gender issues? To answer this question, we outline the following objectives: i) to know children's perceptions of gender issues ii) to understand if the family and the school are responsible for the perpetuation of gender stereotypes iii) to analyze the processes associated with the identity construction of gender,

in the context of pre-school education iv) Realize how gender issues are present in the daily lives of future adults. In order to collect the data for our investigation we selected a set of techniques and data collection instruments. They were: participant observation, field notes, photographic records and interview. For the analysis of the data we used content analysis. The data collected seem to point to stereotyped conceptions about gender that can condition the child and how, as an adult, will assume his/her personal, social and professional roles.

Keywords: gender; sex; socialization agents; supervised teaching practice; pre-school education.

1 Enquadramento teórico

Nesta secção procedemos à apresentação do enquadramento do estudo e os pressupostos teóricos que o sustentaram. Neste sentido, consideramos preponderante, num primeiro momento, fazer uma interpretação detalhada do significado do termo sexo enquanto variável biológica, e género, enquanto construção social. Pretendemos, também, refletir sobre as diferenças de género na perspetiva psicanalítica bem como sobre os estereótipos associados ao género. Terminamos este ponto salientando o papel dos agentes educativos como mediadores da identidade de género, nomeadamente, a família, a escola e os media que consideramos serem os principais agentes de socialização de género.

1.1 Distinção entre sexo, enquanto variável biológica e género, enquanto construção social

A fim de compreender melhor os conceitos subjacentes a esta investigação importa conhecer um pouco do que significa o termo género diferenciando-o do termo sexo, considerando que as questões de género há muito que são discutidas. O termo género, muito utilizado no desenvolvimento das análises feministas que ocorreram na década de 1970, do século XX, fizeram com que se distinguisse “o sexo, de natureza biológica e anatómica, do género, sendo este um constructo relacionado com aspetos culturais utilizados para justificar comportamentos ditos como femininos ou masculinos” (Bergano, 2012, p. 21).

No entender de Cardona, Nogueira, Vieira, Piscalho, Uva e Tavares (2011), o termo sexo é usado para distinguir os indivíduos com base na sua pertença a uma das categorias biológicas: sexo feminino e sexo masculino. Por seu turno, o termo género é usado para descrever inferências e significações atribuídas aos indivíduos a partir do conhecimento da sua categoria sexual de pertença. Trata-se, neste caso, da construção de categorias sociais decorrentes das diferenças anatómicas e fisiológicas.

Desta forma, enquanto o sexo se assume com características fisiológicas e anatómicas que legitimam a diferenciação, em termos biológicos, o género envolve especificidades psicológicas, comportamentais e aquisições culturais atribuídas ao sexo masculino e feminino, pela sociedade, e que se relaciona com crenças que definem o que é masculinidade e feminilidade e que se vão enraizando ao longo do processo de formação da identidade, bem como, as expectativas concebidas pelos próprios pais sobre o que será e fará o seu filho ou filha.

1.2 Estereótipos associados ao género

De acordo com Vieira (2006), a existência de um par de cromossomas XX ou XY é o que define se a criança é, geneticamente, do sexo feminino ou do sexo masculino. Contudo, “a atribuição ao rapaz (homem) e à rapariga (mulher) de comportamentos avaliados como próprios de um ou outro sexo, surge já como uma questão de natureza cultural, com implicações que vão para além das indubitáveis diferenças cromossómicas, hormonais e genitais” (p. 27).

Quando uma criança observa o mundo são muito claras as diferenças exteriores, como por exemplo o vestuário, o corte de cabelo, o seu tamanho e a forma do corpo, do que as diferenças relativas aos órgãos genitais. É a partir da observação dessas diferenças que a criança se vai incluir num dos grupos, classificando-se como do sexo masculino ou do sexo feminino, começando a fazer avaliações da realidade (Cardona, Nogueira, Vieira, Uva, & Tavares, 2015, p. 24).

Segundo Vieira (2006), é essencial referenciar, “que durante a infância, a distinção entre sexos remete para a prevalência, no pensamento da criança, de duas categorias básicas binárias: a dos machos/homens (*male*) e a das fêmeas/ mulheres (*female*)” (p. 29), distinção esta diretamente associada à progressiva categorização social e à compreensão que a criança faz acerca do que é o gênero.

Apesar da relativa estabilidade com que se apresentam nas sociedades atuais as classificações diferenciadoras mais gerais, ligadas às categorias homem e mulher, os estereótipos de gênero são complexos e apresentam mais subdivisões que outros estereótipos.

Estudos feitos com mães constataram que aquando a gestação, estas têm tendências para perceberem, em função do sexo do bebé, de forma diferente os seus movimentos. No caso de ser um rapaz, “tendiam a descrever movimentos fetais como vigorosos, verdadeiros tremores de terra e tranquilos, mas fortes”. Caso o bebé seja rapariga, é descrita como “apresentando movimentos muito suaves, não excessivamente ativos, e vivos, mas não muito enérgicos” (Vieira, 2007, p. 21). Segundo a mesma autora, mesmo depois do nascimento, bebés do sexo feminino continuam a ser tratadas de forma diferenciada, como sendo “mais frágeis e mais vulneráveis”.

Para contrariar essa desigualdade consideramos essencial que, nas escolas, se adotem práticas promotoras de igualdade, nomeadamente de gênero sendo importante também sensibilizar os pais para eventuais situações de educação familiar que revelem estereótipos de gênero sobre as quais nunca tenham refletido. Desta forma, será possível contornar as tradições e expectativas sociais relativas aos comportamentos de cada um dos sexos. É essencial que tenhamos a consciência que se atuarmos desde os primeiros anos de vida estamos a contribuir para que, num futuro próximo, os indivíduos se sintam mais completos enquanto pessoas, sem que estereótipos determinem as suas escolhas vocacionais e projetos de vida.

Desta forma assumimos que a família, a par da escola e dos *media*, tem um papel fundamental no que respeita à veiculação dos estereótipos de gênero, assuntos que iremos abordar de seguida.

1.3 Identidade de gênero: a família, a escola e os media como principais agentes de socialização de gênero

Tendo em conta que a construção da identidade faz parte da edificação de cada indivíduo, no que respeita à identidade de gênero, esta “carrega uma tradição cultural assente tanto numa dicotomia biológica como diferenciação de papéis e estatutos sociais, por vezes alicerçados num discurso científico de base ideológica” (Bergano, 2012, p. 85).

No entanto, como já foi referenciado anteriormente e, de acordo com Marchão e Bento (2012), “desde cedo a criança lida e aprende a viver em função da realidade de gênero”, esse fator influencia, de forma significativa, o modo como ela “encara o seu meio social e o modo como ela própria se situa e se considera a si, bem como aos outros” (p. 2). Nas suas vivências diárias responde socialmente de acordo com os padrões de feminilidade e masculinidade vigentes no seu meio mais próximo, reproduzindo-os.

Considerando que, na infância e adolescência, os agentes de socialização de gênero são sobretudo os pais e a família, a escola e os *media*. A família assume-se, numa primeira estância, como instituição que contribui para a formação da criança enquanto ser social, representando o primeiro e mais importante grupo social em que a criança está inserida, sendo no “seio desta que se aprende a viver e a agir, interiorizando os valores e as normas sociais dominantes” (Cardoso, 2010, p. 13).

Mesmo antes do seu nascimento a criança assume determinadas características que a vão diferenciar, como por exemplo, o nome, os objetos e brinquedos escolhidos, o tipo e cor de roupas que à primeira vista permitem uma rápida identificação do sexo da criança. Também são notórios alguns fatores de diferenciação no que diz respeito às aptidões físicas, sendo os rapazes incentivados a praticar atividades físicas ao contrário das raparigas. Mas se a diferente utilização de brinquedos pode influenciar grandemente os interesses e comportamentos das crianças, por parte de rapazes e raparigas, a diferenciação ainda é mais reforçada aquando a distribuição das tarefas específicas a cada um dos sexos. Segundo Vieira, (2007), “aos rapazes e às raparigas costumam ser destinados pelas mães e pelos pais diferentes tarefas”, tarefas essas que representam os diferentes interesses e áreas de atividade (p. 30).

Assim, consideramos que a esfera família, escola e *media* são fundamentais na forma como as pessoas avaliam os seus comportamentos e os dos outros com base na pertença a uma categoria

sexual, arrastando consigo estereótipos de género. Estes factos levam-nos a afirmar que o género é um eixo estruturante e influenciador das relações pessoais, nos papéis sociais, nos percursos escolares, profissões escolhidas entre outras. Assim, concluímos que ser homem ou mulher significa, socialmente, ser avaliado/a sob a ótica do género, limitando as escolhas de vida dos indivíduos. Neste sentido, é fulcral continuar o caminho crítico pela análise do conceito de identidade de género, promovendo a igualdade entre homens e mulheres, pois consideramos que cada vez que não lutamos pela igualdade ficamos mais desiguais. É fundamental refletir acerca deste assunto, pois também há lugar para os homens em casa, nas tarefas domésticas, na educação dos filhos e, por seu turno, há lugar para as mulheres na esfera política, das responsabilidades empresariais, entre outras, que tradicionalmente são associados ao domínio masculino. Deste modo, quando falamos das questões de género, torna-se fundamental promover uma cidadania ativa, em que o género seja encarado “como um dos princípios organizadores da construção do percurso individual de cada cidadã ou cidadão, na formação das respetivas competências para o exercício pleno da cidadania” (Cardona, Nogueira, Vieira, Uva & Tavares, 2015, p. 18).

Assim é necessária a intervenção do educador/professor face às situações do quotidiano, através da realização de atividades acompanhadas de uma reflexão/discussão mais profunda sobre as características a que este trabalho deve obedecer e que tenham, naturalmente, uma intenção lógica. Deverá ainda organizar uma sequência de trabalho flexível e estruturada, baseada nos documentos oficiais e outros, em que a criança é o ponto de partida e o ponto de chegada. Esta organização deve contemplar o espaço, o tempo bem como a gestão do grupo. Tudo isto tendo como finalidade proporcionar o desenvolvimento de novas aprendizagens, pensadas e organizadas, intencionalmente.

Paralelamente a isto, pela sua complexidade, é fundamental que este trabalho seja realizado de uma forma colaborativa, enquadrado e valorizado pela organização institucional. Isto porque as questões de género não estão cingidas apenas ao contexto sala de atividades/aula, mas sim a todo o espaço que integra a instituição. Neste sentido é essencial investir na formação, incentivando a investigação para um conhecimento mais fundamentado sobre as questões de género por forma ajudar os docentes a ultrapassar a complexidade das situações vivenciadas no dia-a-dia na escola.

2 Metodologia

A fim de levar a cabo a investigação, pareceu-nos adequada e coerente a utilização de metodologias qualitativas, que se assumem com uma forte inspiração fenomenológica e hermenêutica, dado que o objetivo principal é a análise das opiniões e perspetivas (estereótipos) da criança acerca das questões de identidade de género. Deste modo, procuramos valorizar a opinião dos sujeitos, bem como as experiências de vida e a interpretação que estes fazem delas, os seus significados, convicções e ideologias, que lhes estão implícitas.

Tendo em conta esta organização, adotamos diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados. Assim, num primeiro momento, a recolha de dados passou pela observação participante, notas de campo e registos fotográficos e, num outro momento, por uma entrevista às crianças para conhecermos as suas perceções acerca das questões de género.

3 Experiências de aprendizagem desenvolvidas

Nesta secção apresentam-se duas experiências de aprendizagem desenvolvidas no decurso da Prática de Ensino Supervisionada, que enquadraram e serviram de suporte à recolha de dados realizada. Assim, orientando-nos pelo Guião de Educação, Género e Cidadania – Educação Pré-escolar (Cardona, Nogueira, Vieira, Uva & Tavares, 2015), procuramos que as atividades valorizassem as opiniões das crianças, os seus interesses e as suas atitudes, permitindo a recolha de informação, de modo a compreender como é que estas encaravam o tema em investigação.

3.1 “Quando eu nasci”

A EEA foi introduzida com o auxílio da obra “Quando eu nasci” (Matoso, 2010), que nos fala acerca da descoberta do mundo aos olhos de uma criança. Num momento posterior à leitura expressiva da obra,

a respetiva exploração e discussão, seguiu-se um momento de pequeno grupo, em que, foi solicitado às crianças que conversassem acerca de como acham que era antes de nascerem, dentro da barriga da mãe. As crianças procederam então à enumeração um conjunto de características acerca de como é dentro da barriga da mãe, dizendo “é escuro”, “seguro”, “bom”. Após a apresentação e reflexão das ideias, foi-lhes solicitado que representassem, com a massa de sal, como era “Quando eu nasci!”. Podemos concluir que obtivemos resultados inesperados, percebemos que todas as crianças associam o momento do nascimento à figura feminina, sendo que a maioria referiu a mãe na sua representação. Posto isto, foi explorada a obra “A mamã pôs um ovo” (Cole, 2011) que aborda o processo de fecundação e o nascimento de uma criança, deu-se um diálogo em grande grupo e todas as crianças tiveram a oportunidade de partilhar as suas ideias sobre o assunto. E, voz das crianças foi possível, então, constatar que as crianças atribuíam algumas diferenças e papéis no que diz respeito ao sexo feminino e masculino e essas diferenças iam para além das diferenças anatómicas, passando pela atribuição de cores de cores, passando pelas profissões, as tarefas, hobbies entre outros. Assim, foi essencial intervir. Para tal propusemos algumas experiências de ensino aprendizagem que se orientassem neste sentido. Descrevemos a seguir a EEA “Todos fazemos tudo” que, de uma forma divertida, permitiu que as crianças fizessem uma atribuição diferente de papéis face ao género, libertando-se de estereótipos.

3.2 “Todos fazemos tudo”

Intitulada por “Todos fazemos tudo” a presente EEA permitiu que, de uma forma divertida, as crianças fizessem uma atribuição diferente de papéis face ao género, libertando-se de estereótipos. Esta experiência surge de uma questão levantada pelas crianças e que resultou na elaboração e apresentação de árvores genealógicas. Aproveitando a temática da família, tentamos abordar um pouco as tarefas que cada um desempenhava, a profissão, os hobbies e, percebemos, ainda, que de uma forma pouco relevante, algumas crianças fazem associações várias a um dos sexos, nomeadamente tarefas domésticas. Deste modo foi necessário fazer uma distinção entre sexo, enquanto variável biológica, e género, enquanto construção social (Ferreira, 2002). Essa distinção foi conseguida através das atividades propostas que fizeram com que as crianças percebessem que não há tarefas/objetos de meninos nem de meninas, todos podemos fazer tudo. Para consolidar esta percepção, foi introduzido o domínio “viver em igualdade”, adaptado das cartas “viver em igualdade” editadas pela Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (CIG). Na sequência da realização do jogo apresentamos, num outro momento o livro “Todos fazemos tudo” (Matoso, 2014). Na sequência desta atividade desencadeou-se uma outra, em pequeno grupo, que consistiu na criação de uma “personagem” ou um logótipo para posteriormente estampar as suas criações numa t-shirt, utilizando a técnica de Banksy, para que possam transmitir a comunidade educativa que “Todos fazemos tudo”. Este encadeamento de propostas, levou-nos a perceber que existia um conceito de género associado ao sexo, o que consideramos ser natural tendo em conta a idade do público alvo. Nas suas vivências diárias, a criança, responde socialmente de acordo com os padrões de feminilidade e masculinidade vigentes no seu meio mais próximo, reproduzindo-os. No entanto, esse mesmo padrões muitas vezes estereotipados, que fazem uma atribuição segundo crenças ou conceitos preconcebidos acerca de como se devem comportar os homens e as mulheres.

4 Descrição, análise e interpretação de dados

Neste ponto, faz-se a descrição, análise e interpretação de dados das entrevistas realizadas às crianças de EPE.

Para a análise e tratamento dos dados partimos da fundamentação teórica que sustentou a nossa investigação. Neste sentido, foram definidas 4 categorias de análise. Importa referir que foram entrevistados 8 meninos e 14 meninas.

Antes de colocar as questões às crianças foi apresentada uma pequena narrativa com o objetivo de posicionar e informar os entrevistados do contexto da investigação, objetivos e tema da entrevista.

No que diz respeito à primeira questão “Que cores de roupa é que os pais, o Bernardo e a Joana devem escolher para o bebé?” é de referir que 16 dos inquiridos atribuíram uma relação cor/género, evidenciado uma ou mais cores para a menina e uma ou mais cores para o menino.

Pela análise destas unidades de registo podemos constatar que os meninos e as meninas atribuem cores específicas para cada um dos sexos, nomeadamente as cores mais referenciadas são “rosa pra meninas e azul para meninos”. Esta associação revela que estes consideram a existência de dois grupos separados, o grupo das meninas e o grupo dos meninos, levando-nos a assumir que já apresentam uma perspetiva dual em relação às categorias de género (Ferreira, 2001).

Em oposição, ainda que em minoria, 6 dos inquiridos não atribuíram uma relação cor/género salientando, que o importante, é o gosto pela cor.

De seguida, questionámos as crianças sobre que peças de roupa que deviam escolher, caso fosse menino ou menina. Neste sentido 17 crianças fizeram a relação roupa/género evidenciando saias e vestidos para meninas e calças para meninos.

Através dos relatos apresentados, percebe-se que as crianças associam o vestido, o fato de ballet, as saias e os brincos a meninas e atribuem as calças aos meninos. Este facto, orienta-nos para a identificação de estereótipos em relação à indumentária, pois segundo Silva, Araújo, Luís, Rodrigues, Alves, Rosário, Cardona, Campiche e Tavares, (2005), as crianças entre os 3 e os 6 anos de idade “vão adquirindo comportamentos sexualmente tipificados, ou seja, comportamentos que estão em conformidade com as expectativas culturais sobre o que é apropriado os meninos e as meninas fazerem” (p. 11). Pelo oposto 5 crianças não fizeram a associação roupa/género.

Na seguinte questão, referente à partilha do quarto, 20 crianças disseram que o quarto apenas deve ser partilhado por um irmão com irmão e irmã com irmã. Esta associação “pode revelar também que as crianças entrevistadas identificam as características de ambos os géneros, distinguindo-os através da forma como consideram a partilha do quarto” (Prates, 2014, p. 72). No entanto, ainda tivemos 2 crianças que não fizeram associação quarto/género respondendo que é indiferente o quarto onde dorme o bebé.

Na narrativa apresentada inicialmente era referenciado que o pai e a mãe andavam muito cansados pelo que questionamos as crianças acerca de quem os poderia ajudar em algumas tarefas. De um modo geral, as suas sugestões mostraram-se um pouco estereotipadas. Podemos então afirmar que 16 crianças associam atividades domésticas ao género, em que a mãe, concretiza as atividades domésticas e o pai as atividades exteriores. Como nos diz Vieira (2007), “são sobretudo as raparigas (...) que costumam ajudar a mãe, diariamente, nas tarefas da casa, como cozinhar ou tratar da roupa” (p. 85), já os rapazes tendem “a participar sobretudo nas atividades feitas com menor regularidade, como lavar o carro ou efetuar pequenas reparações” (p. 86).

No entanto, na opinião de 6 crianças não existe qualquer relação entre as tarefas domésticas e o género.

Relativamente à questão relacionada com as atividades desportivas, 14 crianças relacionam o desporto com o género, assumindo que o futebol é para os meninos e a dança é para as meninas.

Tal como nas atividades domésticas, “muitos desportos são associados à condição feminina e outros associados à robustez do género masculino (Prates, 2014, p. 82). Estas associações, resultam de falsas ideias, sem prova científica, que atribua limitações físicas ao género feminino.

Contrariando estes dados, tivemos 8 crianças que demonstraram não existir relação entre o desporto e o género, afirmando que as meninas poderiam praticar os mesmos desportos que os meninos.

Por forma a dar continuidade ao tema, invertemos os papéis e, desta vez, o Bernardo foi convidado pela professora para fazer parte do grupo de dança da escola. Quisemos saber a opinião das crianças sobre a decisão do Bernardo, ou seja, se ele deveria ou não aceitar esse convite e porquê. Como resposta a esta questão 11 crianças assumiram que o Bernardo não pode aceitar porque é menino: “Não, o Bernardo é menino” (C2); “Acho que ele não deve aceitar, porque é menino (...) o ballet é para as meninas!”. A par da investigação feita por Prates (2014), nas respostas das crianças é evidente a ideia de que a dança é mais para meninas do que para meninos, isto é, revela que as crianças transportam estereótipos de género socialmente inculcados e que é necessário as instituições educativas assumam a desconstrução dos mesmos.

No entanto registamos que 11 crianças não apresentam qualquer relação, assumindo que o Bernardo pode aceitar sem qualquer problema.

Quando questionadas relativamente às profissões 9 crianças responderam que a Joana não deveria ser camionista. De entre as 9 crianças 1 sublinhou que “meninas não podem” focando mesmo “é

proibido” pois, no seu entendimento, “as meninas não podem conduzir camiões”. Estes testemunhos, evidenciam estereótipos de género, que parecem justificar-se pelo facto de rapazes e raparigas assimilarem, desde muito cedo, os modelos sociais correspondentes a um dos sexos e, posteriormente os evidenciarem nas relações sociais (Cardona, Nogueira, Vieira, Uva, & Tavares, 2015).

Por outro lado, 13 crianças responderam que sim, poderiam aceitar. Este facto demonstra, em relação às questões anteriores, que, apesar de até ao momento a maioria das crianças responder segundo uma estereotipia social, neste ponto a tendência inverte-se. Aqui as crianças demonstram algum sentido de igualdade entre os géneros. Esta mudança pode estar relacionada com a intervenção educativa realizada em contexto nos dias que antecederam a realização da entrevista. Nesta intervenção incidimos muito nas questões das profissões pelo que consideramos que estes dados refletem essa intervenção. Neste sentido, e concordando com Vasconcelos (2011), “o educador e/ou educadora de infância deve assumir atitudes proactivas face às questões de género na educação de infância” (p.20), sendo da sua responsabilidade, durante a sua ação pedagógica, adotar um olhar crítico e atento quanto às questões de género e aos estereótipos, por forma a mudar comportamentos.

Por fim dissemos às crianças que o “Bernardo ainda está indeciso entre ser educador de infância ou ser costureiro”. As crianças acharam que algo estava errado, mas, mesmo assim, 9 crianças responderam, relacionando profissão com sexo, ou seja, a minoria das crianças proferiu a analogia “é para meninas”.

No entanto, a sua maioria, correspondente a 13/22 crianças, não respondeu, assumindo relação entre a profissão e o sexo. Concordando com Prates (2014), apesar de ambas as profissões serem, socialmente, tipicamente femininas, “as respostas das crianças demonstram que a sua idade pode ser fundamental para que, através de uma ação educativa igualitária e não discriminativa, se desmontem estereótipos” (p. 83).

5 Considerações finais

É inegável que desde muito cedo a criança aprende a viver em função da realidade de género e isso influencia fortemente o modo como ela encara o seu meio social e o modo como ela própria se situa e se considera a si, bem como aos outros. Nas suas vivências diárias responde socialmente de acordo com os padrões de feminilidade e masculinidade vigentes no seu meio mais próximo, reproduzindo-os. Padrões estes muitas vezes estereotipados, atribuídos a cada um dos géneros dizendo respeito a crenças ou conceitos preconcebidos acerca de como se devem comportar os homens e as mulheres.

Neste seguimento, concluímos que aquando a realização das atividades podemos aperceber-nos de que ficaram com a consciência que podemos todos fazer tudo sendo que na sala frequentemente se ouve “Não há coisas de meninos nem de meninas”. Consideramos esta observação gratificante visto que, efetivamente, a definição dos papéis de género nas relações sociais entre pares, no Jardim de Infância, são a base para a sua preparação da prática de cidadania, desenvolvendo a aprendizagem da diversidade e da igualdade de oportunidades de ambos os sexos, da diversidade de culturas, da responsabilidade social de cada pessoa em promover uma sociedade mais democrática e integradora. É relevante a forma como o educador oferece oportunidades às crianças, devendo assegurar a participação efetiva de meninos e meninas em diferentes processos e situações de socialização. Em suma, é de extrema importância que o educador proporcione situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiantes e que acompanhem o desenvolvimento e envolvimento das crianças.

6 Referências

- Bergano, S. (2012). *Ser e tornar-se mulher: educação, geração e identidade de género*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Cardona, M., Nogueira, C., Vieira, C., Piscalho, I., Uva, M., & Tavares, T. (2011). *Guião de educação, género e cidadania. 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.

- Cardona, M., Nogueira, C., Vieira, I., Uva, M., & Tavares, T. (2015). *Guião de educação género e cidadania pré-escolar*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.
- Cardoso, C, D. (2010). *Relação escola-família nas actividades de enriquecimento curricular*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Cole, B. (2011). *A mamã pôs um ovo*. Lisboa: Planeta Júnior.
- Marchão, A. & Bento, A. (2012). Promoção da igualdade de género – um estudo em contexto de educação Pré Escolar. *III Seminário de I&DT*. Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre. Acessível em https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4117/1/Amelia%20March%C3%A3o_Alexandra%20Bento.pdf
- Prates, M. (2014). *Educação para a igualdade de género: um estudo de caso numa instituição de educação de infância*. Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre
- Ferreira, M. (2001). O trabalho de fronteira nas relações entre géneros como processo estruturante de identidades homo e heterosociais de género ocorridas nas brincadeiras entre crianças em espaços de “brincar ao faz-de-conta” num JI. In *II Colóquio Internacional Outros Sentidos para Novas Cidadanias* (pp. 1-18). Porto: FPCEUP.
- Silva, A., Araújo, D., Luís, H., Rodrigues, I., Alves, M., Cardona, M. J., Campiche, J., & Tavares, T. (2005). *A narrativa na promoção da igualdade de género. Contributos para a educação pré-escolar*. Santarém: CIG.
- Vasconcelos, T. (2011). *Recomendação. A educação dos 0 aos 3 anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Vieira, C. (2006). *É menino ou menina?*. Coimbra: Almedina.
- Vieira, C. (2007). *Educação familiar. Estratégias para a promoção de igualdade de género*. Lisboa: CIG.