

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Mestrado em Educação Pré-Escolar



LIDAR COM OS ESTEREÓTIPOS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

De: Joana Alexandra da Rocha Pinto

Orientação: Mestre Maria Alice Fonseca da Silva Príncipe dos Santos

Trabalho realizado para a Unidade Curricular de Estágio

junho/ 2012

RESUMO

A educação das crianças para a construção de uma cidadania justa, democrática, tolerante, solidária e sã é um objetivo comum a todas as educadoras de infância. A promoção da igualdade entre homens e mulheres é atualmente assumido como um fator importante na formação das crianças em valores como os já referidos. Neste sentido, os sistemas educativos, nomeadamente o jardim-de-infância, são um dos principais responsáveis pelo desenvolvimento pessoal e social de cada indivíduo. As concepções estereotipadas de género que admitam um desequilíbrio na participação de mulheres e de homens na nossa sociedade, são incompatíveis com o nosso propósito da transmissão de valores de cidadania, base da educação para a igualdade. Essa participação, se for desequilibrada terá influência na construção da identidade das crianças e por consequência, nas opções de vida como é o caso da escolha vocacional. No presente relatório, é abordada a questão dos estereótipos de género em crianças pequenas e apresentada a intervenção que foi realizada nesse sentido.

ABSTRACT

Children's education for the construction of a fair, democratic, tolerant, caring and healthy citizenship is a goal common to all kindergarten teachers. The promotion of equality between men and women is currently assumed to be an important factor in shaping children's values as mentioned above. In this sense, education systems, particularly the garden-schools are a major contributor to personal and social development of each individual. The stereotypical gender conception that admits an imbalance between of women and men's participation in our society are incompatible with our way of transmitting values of citizenship, the education bases for equality. This contribution, if unbalanced, can affect the identity of children and therefore the life options such as choosing vocations. In this report, is discussed the issue of gender stereotypes in young children and presented the intervention that was carried out accordingly.

AGRADECIMENTOS

As palavras que se seguem não chegam para demonstrar a profunda gratidão para todos aqueles que me apoiaram e contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho.

À Mestre Alice Santos, o meu sincero apreço e gratidão pelo estímulo, rigor, disponibilidade, conhecimento, empenho e orientação demonstrados ao longo deste percurso.

À Cláudia, Educadora Cooperante, pelo acolhimento, incentivo, partilha de saberes, disponibilidade, apoio, simpatia, amizade e confiança demonstrados durante a vivência desta experiência de estágio. Às crianças que me acompanharam neste caminho e me fizeram crescer, bem como à Armanda e a toda a equipa educativa o meu maior agradecimento.

A todos os amigos que me ajudaram, de uma forma direta ou indireta, o meu muito obrigado.

À Dani, minha amiga de todos os momentos, pelo companheirismo, amizade, paciência, compreensão, disponibilidade e apoio. À Ju e à Lili pelos bons momentos passados, alegria e pela amizade.

Ao João, pela paciência e apoio.

Aos Kikos, à Sofia e ao Inácio pela ajuda, incentivo e tolerância pelos momentos de mau humor.

Aos meus pais pela presença, dedicação, amor, apoio incondicional, confiança, paciência, exemplo e tudo, o meu reconhecimento de dívida e agradecimento.

LISTA DE ABREVIATURAS

PE – Projeto Educativo

RI – Regulamento Interno

PAA – Plano Anual de Atividades

C1, C2, C3,... - Criança 1, Criança 2, Criança 3,...

P1, P2, P3,... - Pais 1, Pais 2, Pais 3, ...

Ea, Eb, Ec – Educadora A, Educadora B, Educadora C

ÍNDICE GERAL

RESUMO	II
AGRADECIMENTOS	III
LISTA DE ABREVIATURAS	IV
ÍNDICE DE ANEXOS	VI
INTRODUÇÃO	7
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	9
1.1 O que é para mim educar hoje?	9
1.2 Que cidadão queremos ajudar a formar?	11
1.3 O papel do professor investigador e reflexivo	13
1.4 Referentes teóricos que sustentam a prática pedagógica desenvolvida com o grupo de crianças	14
1.5. Os estereótipos de género nas crianças pequenas.....	17
2. METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO	22
2.1. Opções metodológicas	23
2.2. Técnicas e instrumentos de investigação.....	24
3. CONTEXTO ORGANIZACIONAL.....	26
3.1 Caracterização da instituição	26
3.2 Caracterização do meio, famílias e crianças.....	31
3.2.1 Caracterização do Meio envolvente.....	31
3.2.2 Caracterização das Famílias – Grupo dos 4 anos	31
3.2.3 Caracterização das Crianças.....	32
3.3 Traçado das prioridades de intervenção conjunta ao nível da Instituição e da Comunidade	37
4. INTERVENÇÃO E EXIGÊNCIAS PROFISSIONAIS	41
CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
BIBLIOGRAFIA	53

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I

Grelhas – Análise dos documentos da instituição:

- Grelha 1 – Projeto Educativo
- Grelha 1.1 – Análise dos objetivos do PE
- Grelha 2 – Plano Anual de Atividades
- Grelha 3 – Regulamento Interno

Anexo II

Gráficos – caracterização das crianças e das famílias:

- Gráfico 1 – Género das crianças
- Gráfico 2 – A) Idade das crianças (meses)
B) Idade das crianças (anos)
- Gráfico 3 – Número de Irmãos
- Gráfico 4 – Estado Civil - Pais
- Gráfico 5 – Habilitações literárias – Pais
- Gráfico 6 – Residência das famílias

Anexo III

1. Registo de Incidente Crítico
2. Registo fotográfico
3. Registo Diário (exemplo)
4. Lista de verificação (exemplo)

Anexo IV

Instrumentos de recolha de dados

1. Inquérito por questionário aplicado aos pais
2. Inquérito por questionário aplicado às educadoras
3. Entrevista semiestruturada realizada às crianças

Anexo V

A. Grelhas de análise dos dados

1. Inquérito por questionário aplicado aos pais
2. Inquéritos por questionário aplicado às educadoras
3. Entrevista semiestruturada realizada às crianças

B. Descrição e interpretação dos resultados

1. Inquéritos por questionário aplicado aos pais
2. Inquéritos por questionário aplicado às educadoras
3. Entrevista semiestruturada realizada às crianças

Anexos VI

- Registo do Projeto das crianças “Os meninos de todas as cores”
- Fotografias do Projeto

Anexos VII

- Planificação quinzenal (exemplo)

INTRODUÇÃO

O presente relatório elaborado no âmbito do estágio profissionalizante, inserido no Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, tem como finalidade dar a conhecer e descrever a intervenção educativa desenvolvida em contexto pré-escolar, mostrando a ponte entre a teoria e a prática, as competências adquiridas, essenciais à profissionalização ao nível do grupo, instituição e comunidade.

Tendo por base os referentes teóricos, e tendo sido uma prática fundamentada através da pesquisa e reflexão, esta experiência de estágio resultou num crescimento pessoal e profissional. Experiência que foi fundamental para perceber de perto a realidade de uma educadora de infância, e todo o contexto em que está inserida adquirido assim competências fundamentais para esta formação. Foi uma experiência muito positiva e muito enriquecedora, embora tenham existido limitações e obstáculos que foram sendo ultrapassados. O maior obstáculo foi o fator tempo, no sentido em que, ao termos esta oportunidade de estagiar e ao mesmo tempo concluir unidades curriculares inseridas no mestrado, que exigiam muito de nós, sujeitou-nos a uma dura batalha contra o tempo. Percebi que, por esse motivo, e embora tenha sido superado esse obstáculo, muitas competências foram adquiridas de uma forma um pouco intensiva. “Penso que temos pouco tempo para aprender tanto e de tão grande importância” (Portfólio reflexivo, 2/junho/2012). As ajudas e os desafios lançados pela orientadora e pela educadora cooperante levaram a aprendizagens significativas e relevantes, tal como o apoio em relação às práticas desenvolvidas.

A questão central deste relatório, a sua investigação e intervenção constituiu um grande desafio. O facto de existirem poucas referências bibliográficas sobre esta questão dos estereótipos de género, tornou-se uma dificuldade a que podia ter virado as costas, mas vi que não o podia fazer. Tinha que dar o meu contributo sobre esta questão e avançar.

O relatório encontra-se dividido em quatro capítulos. O primeiro capítulo diz respeito ao Enquadramento teórico onde é feito um quadro de referência conceptual sobre a conceção de educar e de educador, as perspectivas futuras, o papel do professor investigador, os referentes teóricos que sustentaram a prática pedagógica e a investigação realizada. O segundo capítulo corresponde às metodologias de investigação utilizadas em estágio numa perspectiva de investigação educacional, onde são referidas as opções metodológicas efetuadas, as técnicas de investigação utilizadas e o tratamento e análise dos dados obtidos. O terceiro capítulo corresponde ao contexto organizacional, em que é feita uma caracterização da instituição onde decorreu o estágio bem como a caracterização do meio envolvente, das famílias e das crianças e ainda é apresentado um traçado das prioridades de intervenção conjunta ao nível da instituição e da comunidade. A quarta parte diz respeito à intervenção e às exigências profissionais, em que é apresentado como se desenvolveu a prática pedagógica com o grupo de crianças evidenciando aspetos do processo realizado e do produto conseguido. Seguem-se as considerações finais, que contemplam ao balanço efetuado sobre o desenvolvimento pessoal e profissional, os aspetos e fatores contribuintes para esse desenvolvimento e os aspetos positivos da experiência vivida no estágio tendo em conta as competências definidas para a prática profissional do educador de infância. Por último apresentamos a bibliografia utilizada para a realização deste relatório.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 O que é para mim educar hoje?

A criança baseia o seu sentido de coerência, a sua resiliência, enfim, todas as suas forças, no modo como se sente amada, se sente significativa, junto de quem cuida de si, de quem a educa, de quem a ensina, de quem com ela se cruza, daí a grande responsabilidade de ser educador (Oliveira e Cunha, 2007:31).

A ideia sobre educar e ser educador na atualidade é uma questão que deve ser refletida continuamente pelos profissionais em educação. O mundo em que vivemos e a sociedade a que pertencemos está em constante mudança, sendo esse um dos motivos que nos leva a perceber que a educação dos dias de hoje tem as suas especificidades. Como futuros educadores temos a responsabilidade de educar as nossas crianças. Para tal, devemos perceber quais são essas especificidades atuando assim em conformidade.

Educação, como está referido no Dicionário da Língua Portuguesa (2009:566), é um “[...] processo que visa o desenvolvimento harmónico do ser humano nos seus aspetos intelectual, moral e físico e a sua inserção na sociedade”, é um “[...] processo de aquisição de conhecimentos e aptidões”. É, por isso, um processo que pretende um grande desenvolvimento do ser humano aos vários níveis. Os Educadores de Infância devem, por essa razão, “[...] criar e proporcionar contextos, actividades e experiências que promovam e orientem o desenvolvimento, a aprendizagem e o crescimento harmonioso da criança pequena” (Craveiro e Ferreira, 2007:15). Como refere Rheta Devries (2004), uma componente essencial da prática educativa com base no desenvolvimento é o brincar, que deve ser muito valorizado. O brincar que é começado pela criança, dirigido pela criança e sustentado pelo professor.

Segundo a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, a Educação

[...] é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (Ministério da Educação, 1997:15).

Para que haja esse desenvolvimento equilibrado da criança deve existir uma educação de qualidade a que todas as crianças têm direito, como refere Gabriela Trevisan (2010). Mas essa educação de qualidade só é conseguida se o educador assumir uma prática de qualidade, respondendo às necessidades da criança, dando-lhe atenção, proteção, amor, carinho, bem-estar, ou seja, lhe der os cuidados necessários ao seu desenvolvimento efetivo.

No sentido de responder a essa missão, o educador deve organizar a sua prática em

[...] torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer (...), aprender a fazer (...), aprender a viver juntos (...) e aprender a ser [...] (Delors, 1996:90).

Estes quatro pilares representam um só, dado que estão interligados.

Como refere Hannah Arendt (1961:8)

[...] a educação é uma das actividades mais elementares e mais necessárias da sociedade humana a qual não permanece nunca tal como é mas antes se renova sem cessar pelo nascimento, pela chegada de novos seres humanos,

daí, a educação exigir aos educadores, responsabilidade e compromisso com o ato de educar. A consciência de um compromisso assumido apela à responsabilidade. Essa responsabilidade mostra a importância da missão de um educador.

Sendo a educação “[...] um processo contínuo que dura toda a vida [...]” (Maturana, 2002:29) devemos estar preparados, estando sempre dispostos a aprender com essa renovação da educação, que é feita pela renovação da sociedade em que vivemos. Essa renovação deve ser acompanhada pela reflexão que nos consciencializa da mudança a ser feita e nos ajuda a desenvolver capacidades e competências para educar numa sociedade renovada.

A intencionalidade do educador é o suporte de todo o processo educativo. “Esta intencionalidade exige que o educador reflita sobre a sua acção e a forma como a adequa às necessidades das crianças e, ainda, sobre os valores e intenções que lhe estão subjacentes” (Ministério da Educação, 1997:93). Ser educador passa, então, por observar, preparar e planificar todas as atividades, realizá-las, ter uma boa relação pedagógica com as crianças e

avaliar a progressão das suas aprendizagens consciencializando-se das suas ações. Tudo isto implica um conjunto de saberes e competências que o Educador deve possuir. Os educadores devem ter qualidades específicas e

Millie Almy e Agnes Snyder, em 1947, sugerem que os professores da primeira infância precisam de vigor físico, mentalidade cosmopolita, bom entendimento do desenvolvimento humano, respeito pela personalidade e espírito científico (Spodek, 1998:23).

Mais tarde, em 1974, “Millie Almy sugere qualidades como paciência, maturidade, energia, calor humano e engenhosidade” (cit. por Spodek, 1998:23). Já Lilian Katz, em 1969, incluiu “características como a flexibilidade e a habilidade de alegrar e incentivar as crianças” (cit. por Spodek, 1998:23). Segundo Spodek (1998), as competências do professor não são qualidades pessoais, mas habilidades que os indivíduos podem aprender. A prática profissional é a uma das responsáveis por essa aprendizagem, que se constrói ao longo de toda a carreira. Todos temos a nossa personalidade e características que nos acompanham ao longo da vida, mas com o passar dos anos e a experiência em contexto de jardim-de-infância acabamos por adquirir outras características e a tomar atitudes que nos vão parecendo essenciais para sermos melhores profissionais. Essas atitudes são o resultado das nossas reflexões que nos levam a perceber onde podemos melhorar.

1.2 Que cidadão queremos ajudar a formar?

Educar as crianças para o mundo de hoje pode parecer uma missão difícil e, por isso, como futuros educadores devemos refletir sobre qual o cidadão que queremos ajudar a formar. A nossa “[...] própria reflexão sobre o ensino que queremos ou que recusamos nos obriga também a meditar sobre a qualidade da própria cultura em que hoje nos inserimos” (Savater,1997:1). Estando inseridos numa sociedade cada vez mais exigente e rica em todos os campos, a educação terá que ser cada vez mais complexa, isto é, melhor pensada a todos os níveis. Num mundo que está em constante mutação

ambiental, social, científica e tecnológica devemos estar preparados para educar tendo em vista estes fatores já que “as crianças de hoje (...) parecem conviver com as mudanças contínuas e repentinas com muita naturalidade” (Craveiro e Ferreira, 2007:21).

Existem muitos fatores a serem considerados para uma educação de qualidade na sociedade. Como refere Clara Craveiro e Iolanda Ferreira (2007), “a educação das crianças, hoje, pode ser uma questão de sobrevivência para os adultos de amanhã”, por isso temos essa responsabilidade, a de criar condições para o futuro das nossas crianças, construindo um mundo mais equilibrado.

Neste sentido, é necessário que “[...] os educadores pensem com responsabilidade e qualidade nas experiências presentes que proporcionam às crianças, pois estas são determinantes para a formação dessas crianças, adultos de amanhã” (Craveiro e Ferreira, 2007:17). Devemos, por isso, oferecer experiências ricas e variadas, que desenvolvam a criança a todos os níveis; atividades e experiências que promovam e orientem o desenvolvimento, a aprendizagem e o crescimento harmonioso da criança; experiências que explorem a prática quotidiana dos diferentes valores, que desenvolvam capacidades, disposições e atitudes perduráveis.

Solidariedade, participação ativa na vida democrática, tolerância, comunicação, expressão, criatividade, projetos construídos conjuntamente e individualmente, relação com o ambiente, originalidade e inovação são muitas das atitudes, disposições e aptidões que queremos e devemos desenvolver nas nossas crianças para a construção de uma sociedade mais sã e democrática. Para esse efeito, devemos

[...] fomentar a aprendizagem por descoberta, aprendizagem ativa e a autonomia; o pensamento flexível e o pensamento crítico; o espírito científico e de pesquisa; o rigor e o domínio de instrumentos para aceder ao conhecimento; não ter medo de se superar, de se lançar a ultrapassar os próprios limites (Craveiro e Ferreira, 2007:21).

Acima de tudo, como refere Craveiro e Ferreira (2007:21), devemos “promover uma educação que assenta numa cultura de vida, que está ao serviço do que humaniza e do que cria laços sociais.”

Nunca devemos esquecer que “[...] os modelos futuros da educação terão de considerar a criança como sujeito activo e fazedor da sua própria aprendizagem” (Craveiro e Ferreira, 2007:18). Devemos ter em conta que as crianças são sujeitos ativos e fazedores da sua aprendizagem e somos nós os responsáveis pela promoção dessas aprendizagens. Se não lhes lançarmos desafios, colocarmos hipóteses, se não os “provocarmos”, que futuro lhes estamos a proporcionar? Não podemos facilitar-lhes as coisas, mas sim colocá-los a pensar para no futuro fazerem o mesmo, terem pensamento crítico, serem capazes de tomar decisões e serem futuros cidadãos adaptados ao meio que os rodeia.

1.3 O papel do professor investigador e reflexivo

Muitas vezes os professores são obrigados a tomar decisões instintivamente. Isso não acontece se o professor for um investigador, que reflete sobre as suas práticas e, por isso, produz conhecimento. Uma prática reflexiva confere poder aos professores e proporciona oportunidades para o seu desenvolvimento. Diversos autores têm vindo a defender que a reflexão é uma competência essencial para melhorar práticas.

Um elemento essencial do processo de aprendizagem, na nossa vida pessoal e profissional é a reflexão, por isso, sendo os professores/educadores profissionais tão importantes para a construção e formação da cidadania, devem procurar desenvolver a capacidade de refletir sobre a sua prática e sobre a realidade. Ao refletirem sobre as suas práticas vão tomar consciência do que podem melhorar. O professor/educador observa, reflete, avalia, diagnostica, interpreta, adapta, cria e procura novos caminhos. Esses caminhos são encontrados na investigação.

Não existem professores que não se questionem na tomada de decisões e que não se questionem sobre a própria prática que conduzem, e a isso se chama pensamento crítico. Um professor deve ter sempre pensamento crítico.

Segundo Alarcão (2001:6), “ser professor-investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que critica, questiona e se questiona.”

O educador que tenta aperfeiçoar a sua prática tem que ter uma postura reflexiva e analítica face aos desafios que lhe são apresentados todos os dias. Deve desenvolver competências para que a reflexão seja uma atitude de crescimento próprio. Acontece com frequência o educador ter que tomar alguma decisão instintivamente ou por hábito mas, se este for um prático reflexivo não tomará qualquer decisão sem que primeiro haja reflexão. A reflexão constitui por isso uma prática necessária ao crescimento dos educadores e à sua aprendizagem como profissional.

A reflexão é uma ação que nos leva a uma reestruturação das nossas práticas, que nos leva a adquirir novos conhecimentos e novas aprendizagens para podermos dar as respostas que as crianças necessitam, levando assim ao seu desenvolvimento global.

1.4 Referentes teóricos que sustentam a prática pedagógica desenvolvida com o grupo de crianças

Nesta experiência profissional foram utilizados vários referentes teóricos que sustentaram toda a prática pedagógica desenvolvida com o grupo de crianças.

Sendo o modelo curricular

[...] um importante andaime para apoiar o professor na procura de um quotidiano com intencionalidade educacional onde as crianças se envolvam, persistam, aprendam e desenvolvam um ‘habitus’ para aprender (Oliveira - Formosinho,2007:34),

é necessário ter, na nossa prática, um modelo curricular para nos ajudar na procura de intenções promotoras do desenvolvimento das crianças. Segundo Oliveira- Formosinho (2007), o modelo curricular situa-se ao nível do processo

ensino-aprendizagem e explicita orientações para a práxis pedagógica cotidiana nas suas várias dimensões curriculares. A ser assim, os modelos que sustentaram a prática pedagógica foi o modelo High-Scope, o modelo Reggio Emilia e o Modelo Curricular do movimento da Escola Moderna. Não foram utilizados os modelos puros, apenas aproveitados alguns aspetos de cada um deles. Estes modelos foram articulados com a metodologia de Trabalho de Projeto, o que contribuiu para enriquecer a prática pedagógica.

Relativamente ao modelo High-Scope, modelo piagetiano, a aprendizagem pela ação teve grande importância e foi sempre valorizada, já que é através dela que as crianças aprendem a viver experiências diretas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão, o que as leva a construir o seu próprio conhecimento. A aprendizagem pela ação depende das interações positivas entre os adultos e as crianças, em que os adultos são apoiantes do desenvolvimento. Os adultos apoiam as conversas e brincadeiras das crianças, observam e interagem com elas para descobrir como pensam e raciocinam. A utilização das experiências-chaves do Currículo High-Scope foi essencial à prática pedagógica, na medida em que, segundo Hohmann (2011:32),

[...] o papel do adulto é o de criar um contexto no qual estas experiências, tão importantes do ponto de vista do desenvolvimento, possam ocorrer e depois, quando ocorrerem, o de as reconhecer, apoiar e sobre elas construir aprendizagens

e foi assim que tentamos agir, proporcionando diversas experiências às crianças, apoiando e observando a sua ação, interpretando as observações realizadas segundo as experiências-chaves, e construindo aprendizagens sobre essas interpretações.

Da mesma forma,

[...] o modelo pedagógico de Reggio Emilia desenvolve-se em torno da imagem da criança que, nesta perspectiva pedagógica, é conceptualizada como um sujeito de direitos e, competente, aprendiz activo que, continuamente, constrói e testa teorias de si próprio e do mundo que o rodeia” (Oliveira - Formosinho, 2007:99).

Tal como Piaget, em Reggio Emilia acredita-se que a criança tem um papel ativo na construção do conhecimento do mundo. Segundo Loris Malaguzzi, fundador deste modelo, a criança é considerada rica em recursos e interesses

e são esses interesses que devemos aproveitar e transformá-los em aprendizagens. Para o educador, o desafio é manter a aprendizagem ativa.

O modelo curricular do Movimento da Escola Moderna esteve presente na nossa prática pedagógica, nomeadamente no que diz respeito aos instrumentos de organização social que, como diz Niza (1998:139), “é através de um sistema de organização cooperada que as decisões sobre as actividades, os meios, os tempos, as responsabilidades e a sua regulação se partilham em negociação progressiva e directa [...]” Por isso, a utilização de instrumentos de organização social estiveram sempre presentes no dia-a-dia das crianças. São muito importantes, já que, com eles é possível uma participação democrática direta, uma promoção da comunicação e a existência de estruturas de cooperação educativa.

Ao aliarmos o trabalho de Projeto aos modelos curriculares estamos a “[...] antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento” (Vasconcelos, 2012:8), tendo sido nesta base que desenvolvemos a nossa ação. Como refere Teresa Vasconcelos (2012:10), citando Vygotsky, através do trabalho de projeto, a criança “se move adiante do seu próprio desenvolvimento.” A realização de projetos com as crianças é, sem dúvida, proporcionar-lhes uma “valiosa ajuda ao seu desenvolvimento” (Vasconcelos, 2012:11). O trabalho de projeto pode ser considerado uma

[...] abordagem pedagógica centrada em problemas, ou ‘um estudo em profundidade sobre determinado tema ou tópico’ (Katz e Chard, 1989:2), ou ainda, ‘uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados (Leite, Malpique e Santos, 1989:140) (Vasconcelos, 2012:10).

Desta forma, o projeto deverá corresponder a uma “iniciativa das crianças, tendo como ponto de partida os seus interesses ou decorrendo de uma situação imprevista que desperta a sua curiosidade” (Katz, 1998:102). Utilizando esta metodologia, devemos seguir e conhecer as suas fases: a primeira fase, onde se define o problema, a sua intenção, a ideia organizadora, onde se faz um “contrato coletivo”, uma discussão, uma negociação e se inicia o projeto; a segunda fase onde se escolhe os meios, isto é, há uma planificação do trabalho, uma preparação, um contrato pessoal e se

desenvolve o trabalho; a terceira fase onde se efetuam os trabalhos, ou seja, a realização do trabalho, a avaliação contínua, onde se discute e se critica; a quarta fase, onde se faz a avaliação e a divulgação do projeto, isto é, apreciam-se os resultados e as tarefas realizadas, vê-se os progressos pessoais e coletivos e faz-se um balanço final. Neste sentido, o educador deve prever os conhecimentos que poderão explorar, escolher o tipo de situações de aprendizagem a promover e definir os diferentes modos de intervenção tendo sempre no pensamento que “no trabalho de Projecto, o papel do Professor é mais o de conselheiro e orientador do que o de instrutor” (Katz e Chard, 1991:171).

1.5. Os estereótipos de género nas crianças pequenas

[...] O fato de as pessoas reconhecerem o bebé como pertencente a uma dessas categorias (homem ou mulher) afeta imediatamente como ele será tratado, interpelado, capacitado e restringido, e influencia as expectativas sobre a sua personalidade e seu futuro (Paechter, 2009:16).

Como refere Carrie Paechter (2009), ao sabermos o sexo de um bebé estamos de imediato a inseri-lo numa categoria que nos faz ter determinadas expectativas em relação ao seu futuro e à sua maneira de ser e de se comportar, à maneira como irá ser tratado, os papéis que irá desempenhar na sociedade, entre outros aspetos. Fazemos isso de uma forma “automática” e quase inconsciente que ditará o seu futuro.

Segundo Armanda Zenhas (2007) citando Neto et al (1999), os estereótipos de género "são frequentemente definidos como o conjunto de crenças estruturadas acerca dos comportamentos e características particulares do homem e da mulher." Essas crenças são estruturadas em função das diferentes culturas, isto é, cada cultura define esse conjunto de crenças estruturadas sobre os comportamentos e características particulares do homem e da mulher. A UNESCO (2002:3) explica que, “a cultura admite formas diversas através do tempo e do espaço. Essa diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as

sociedades que compõem a humanidade”. As marcas culturais da sociedade são, por isso, fatores que influenciam a percepção que as crianças têm em relação às diferenças de gênero. Como refere Shaffer (1994) citado por Nogueira e Saavedra (2007:12)

[...] o processo através do qual a criança adquire uma identidade do gênero e também motivações, valores e comportamentos considerados apropriados na sua cultura para os membros do seu sexo biológico chama-se tipificação ou estereotipificação de gênero.

Como futuros profissionais em educação pré-escolar, devemos saber que “cada vez mais o papel da educação é visto numa perspectiva de desenvolvimento de competências essenciais ao longo da vida” (Santos e Silva, 2007:71) e o “desenvolvimento vocacional apresenta-se como um processo que se efectua ao longo da vida e que, por isso, deverá ser considerado desde os primeiros anos [...]” (Santos e Silva, 2007:72). O desenvolvimento vocacional é também o desenvolvimento humano, que está relacionado com o conhecimento de si próprio e com as relações interpessoais. É todo o caminho que percorremos durante a nossa vida através do desempenho de diversos papéis e da respetiva integração no sentido da construção global da nossa identidade. Ao considerarmos o desenvolvimento vocacional desde a Infância estamos a “alicerçar competências e predisposições essenciais” (Santos & Silva, 2007:72) para decisões vocacionais futuras. Desta forma, é importante que os educadores promovam e apoiem situações de aprendizagem que ajudarão as crianças na escolha e tomada de decisões, facilitando e fortalecendo assim o processo de desenvolvimento vocacional ao longo da vida.

É importante sabermos que as crianças começam desde cedo a criar “listas” de interesses e estruturas que influenciarão nas suas futuras decisões vocacionais. São vários os fatores que influenciam as crianças e as levam a criarem essas tais “listas” de interesses e estruturas, “[...] nomeadamente as relações positivas com os adultos e com os pares, a oportunidade de vivenciar experiências com sucesso, a oportunidade de desempenhar diferentes papéis, de tomar decisões, de trabalhar em equipa” (Santos e Silva, 2007:73). É também importante referir que a questão do gênero e do que as crianças sabem sobre isso influencia nas suas decisões vocacionais futuras. “Dada a extraordinária saliência do gênero nas sociedades humanas, não surpreende

que as crianças, desde mais tenra idade, façam classificações e as usem para compreender suas posições no mundo” (Paechter, 2009:57). Essas classificações são feitas quando as crianças estão a tentar compreender as diferenças entre elas e o outro e a desenvolver a construção delas mesmas como indivíduos, a construção da sua própria identidade.

O autoconceito, a exploração do meio pela criança, a identificação com pessoas que lhe servem de modelo e o desempenho de papéis são fatores importantes para o desenvolvimento vocacional e para a construção da sua própria identidade.

[...] Quando a criança é tratada de uma certa maneira, sua aprendizagem e seu desenvolvimento respondem a este tratamento, o que amplia os diferenciais entre meninos e meninas, ou porque ambos preferem determinados tratamentos ou porque adultos dão aos mesmos uma certa continuidade (Paechter, 2009:58).

As observações que a criança faz e as informações que recebe do meio fazem com que a criança comece logo a circunscrever os seus desejos, as profissões ou mesmo as atividades que mais lhe interessam e a colocar de lado as restantes. Deste modo, a criança começa por eliminar aquelas ocupações que são entendidas como não sendo para o seu sexo (Santos e Silva, 2007). Isto verifica-se ao nível da escolha de brincadeiras, da associação de determinadas cores a meninos e a meninas (o estereótipo da cor), da preferência por determinados brinquedos e da escolha de papéis. Zotou (2010), educadora de infância estrangeira, relata situações de jogo entre as crianças, onde são verificadas diferenças de género nas brincadeiras. Paechter (2009) fala-nos sobre um estudo realizado em que “[...] as meninas tinham mais bonecas, vestuário cor-de-rosa ou multicolorido e roupas de cama da cor amarela; os meninos, por sua vez, tinham mais equipamentos esportivos, carrinhos, roupa de cama e vestuário azul” (Ruble e Martin cit. por Paechter, 2009:58), sendo que estas escolhas eram feitas inicialmente pelos pais quando os seus filhos eram ainda pequenos, com 5 e 25 meses. Mais adiante, Paechter (2009:63) explica que Martin e colaboradores tiveram dificuldades em realizar uma pesquisa sobre crianças que usavam brinquedos neutros do ponto de vista de género, isto porque, “as crianças parecem se apegar a qualquer elemento que

evoque uma norma de gênero para categorizar o brinquedo como masculino ou feminino.”

A publicidade é um fator que também tem influência na criação de estereótipos nas crianças, como refere Paecher (2009:78), “[...] a publicidade televisiva de brinquedos infantis, concebida frequentemente para apelar especificamente a meninos e a meninas, reforça as ideias das crianças sobre o que deve ser próprio de cada sexo.” É de salientar que até mesmo hipermercados têm o seu contributo para criar estereótipos nas crianças, nomeadamente na época do natal quando distribuem folhetos com os brinquedos para as crianças e onde categorizam os brinquedos para meninos e os brinquedos para as meninas. Existem também cadeias alimentares que oferecem brinquedos na compra de refeições e que, da mesma forma, classificam como sendo brinquedos para meninas e brinquedos para meninos. “Uma variedade de fatores influenciam o modo como a masculinidade e a feminidade são construídos coletivamente nos primeiros anos [...]” (Paechter, 2009:79). A televisão é também um propiciador de criação de ideias estereotipadas, “[...] a publicidade televisiva de brinquedos infantis, concebida frequentemente para apelar especificamente a meninos e a meninas, reforça as ideias das crianças sobre o que deve ser próprio de cada sexo” (Paechter, 2009:78). A estereotipização é questão importante no desenvolvimento vocacional e na construção da identidade de cada criança e, por isso, devemos ter em conta as ideias que lhes transmitimos.

Devemos também estar alerta sobre o tipo de experiências que proporcionamos às crianças. É importante estarmos conscientes que, mesmo involuntariamente, podemos reproduzir nas crianças estereótipos (Santos e Silva, 2007). Como refere Torres Santomé (1995:11) “o trabalho prático, quando não existe reflexão, costuma ser dirigido, em grande parte, pelo hábito, pela tradição e pela rotina [...]” e, não é isso que deve acontecer. Não podemos dar respostas às crianças utilizando a intuição, o hábito, a rotina. Devemos estar conscientes e refletir sobre o que lhes vamos transmitir. Temos que sustentar as nossas respostas e as nossas tomadas de decisão. O mesmo

acontece em relação às respostas que apresentamos aos pais, no surgimento de alguma questão relacionada, por exemplo, com os estereótipos.

Por isso, o educador deve ser cauteloso no que diz respeito à sua forma de atuar, deve, como refere Zotou (2010: 26), “ter o cuidado de não fazer comentários relativos a papéis distintos de género”, refletindo e avaliando as suas práticas nesse sentido.

No currículo indicado para a educação pré-escolar faz-se referência ao respeito pela igualdade de géneros (cf Ministério da Educação, 1997:54), no entanto, essa ainda não é a realidade. Paralelamente a esse currículo “existe o chamado currículo oculto, em que os estereótipos de género, de forma sub-reptícia, vão determinando regras não explícitas, baseadas nos valores e convicções transmitidos por esses estereótipos” (Zenhas, 2007). O facto de os educadores não terem consciência da transmissão desses estereótipos, faz com que haja dificuldade em evitá-los e favorecerem a possibilidade de uma relação pedagógica que pode ser marcada por diferenças relativamente a rapazes e raparigas. Sendo o currículo oculto aquele

[...] que se planifica, se desenvolve e se avalia sem chegar a surgir explicitamente, em momento algum, na mente e nas intenções dos professores (...) [e que] funciona de uma maneira implícita através dos conteúdos culturais, dos hábitos, das interações e tarefas escolares (Torres Santomé, 1995:78).

não é utilizado só pelo educador, mas também por toda a instituição. Todos devem estar sensibilizados para esta questão e outras semelhantes, no sentido em que, todos somos responsáveis pela educação das crianças e consequentemente, pela sua construção enquanto futuros cidadãos.

2. METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

Uma investigação é, por definição, algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica (Quivy, 1995:31).

O objetivo de qualquer investigação é o de originar um novo conhecimento, contribuir para a descoberta de respostas a problemáticas e questões à qual não se tem resposta. A investigação é um dos meios para a produção de conhecimento, é “[...] a procura do desconhecido [...]” (Sousa, 2009:11). Neste sentido, uma investigação traduz-se na “ação de se procurar aquilo que não se conhece, uma pesquisa em que se procura descobrir algo que ainda não é conhecido” (Sousa, 2009:12). Uma investigação que ultrapasse as fronteiras do conhecimento atual é sem dúvida um interesse para todos. Como refere Graziano e Raulin (1989) citado por Sousa (2009:12),

[...] a investigação é um processo de pesquisa em que se procura cuidadosamente colocar uma questão e proceder sistematicamente para recolher, analisar, interpretar e comunicar a informação necessária para responder à questão.

Na educação, a investigação é essencial para percebermos determinadas comportamentos/ atitudes / maneiras de pensar, de estar, de fazer levando sempre ao conhecimento e a uma transformação, a uma intervenção. A investigação em educação é um meio fundamental para que haja uma intervenção educativa sendo traduzida em práticas e em atitudes. A aproximação da investigação às práticas dos educadores é essencial para que haja uma melhoria da educação a todos os níveis.

Uma investigação rigorosa, da qual depende a exatidão científica, tem a capacidade de assegurar uma perceção fiável e correta da realidade. Para que isso seja possível, o método utilizado tem grande importância e deve ser pensado e escolhido em conformidade com a investigação a ser feita.

2.1. Opções metodológicas

Turato (2003:143) refere que “[...] para que um método de pesquisa seja considerado adequado, é preciso sabermos se ele responderá aos objetivos da investigação que queremos levar a cabo”. Neste sentido, respondendo aos objetivos da investigação feita, o método utilizado foi o método misto. Os diferentes métodos - qualitativo e quantitativo - são igualmente úteis numa investigação desta natureza, visto que se dirigem para diferentes tipos de questões. Os métodos qualitativos e quantitativos são métodos que não sendo incompatíveis “podem ser usados sequencialmente ou simultaneamente, em função da natureza das questões de investigação que se pretendem levantar e dos dados que se pretendem obter” (Morais & Neves, 2007:77). Esta metodologia de investigação pode ser considerada uma metodologia mista “[...] que se expressa não no sentido de integrar as duas formas (...), mas no sentido de utilizar características associadas a cada uma dessas formas” (Morais & Neves, 2007:78). Utilizou-se uma orientação metodológica de carácter naturalista (característica da abordagem qualitativa) visto que, “os indicadores e os descritivos utilizados nos instrumentos [de recolha de dados] (...) são fundamentalmente obtidos a partir da observação directa do contexto em estudo” (Morais & Neves, 2007: 79).

Nesta investigação, o uso de características associadas à metodologia qualitativa, isto é, perguntas abertas, aumentou a profundidade das análises, sendo essencial para a interpretação das ideias investigadas. O uso de perguntas fechadas, de cariz metodológico quantitativo, permitiu uma maior consistência nos resultados obtidos que puderam ser comparados entre eles.

Os sujeitos de investigação são constituídos por três educadoras, treze pais e dezoito crianças. As educadoras escolhidas foram as educadoras cooperantes da instituição em causa. As crianças pertencem ao grupo onde foi realizado o estágio, com idades compreendidas entre 4 anos e 2 meses e 5 anos e 3 meses, incluindo-se também como participantes do estudo os respetivos pais.

Esta investigação permitiu analisar, refletir e adequar as práticas dos educadores tendo em conta os dados obtidos através dos sujeitos de investigação.

2.2. Técnicas e instrumentos de investigação

De acordo com o método selecionado, a escolha da técnica a utilizar vai depender dos objetivos que se pretendem alcançar com a investigação e do universo a ser investigado. Neste sentido, a técnica mais utilizada nesta investigação foi a observação. A observação foi participante, isto é, o observador esteve envolvido na vida do grupo de crianças, observando-o a partir do seu interior como sendo membro integrante (Sousa, 2009). A observação feita foi registada através de diferentes técnicas: registos de incidentes críticos (anexo III-1a) que permitem o registo de comportamentos pouco habituais mas de grande importância; fotografias (anexo III-2) que permitem uma maior perceção do que se pretende mostrar; vídeos que possibilitam uma maior perceção dos acontecimentos e comportamentos; e conversas informais com a educadora e com as crianças. A análise dos documentos da instituição também foi fundamental para uma melhor perceção da realidade envolvente.

O portfólio foi usado a título experimental com uma criança, sendo um instrumento de avaliação das aprendizagens que se mostrou uma opção interessante (anexo III-1b).

Foram, também, utilizadas entrevistas às crianças e inquéritos por questionário aos pais das crianças e às educadoras. As entrevistas “permitem ao investigador retirar (...) informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados” (Quivy, 1995: 192). A entrevista, “permitindo um contacto directo, que permite esclarecer dúvidas do sujeito e compreender melhor as suas respostas” (Sousa, 2009:155), ideal para utilizar em crianças. Visto que, “as entrevistas semiestruturadas têm sido consideradas o formato mais adequado

para entrevistar crianças” (Oliveira – Formosinho, 2008:23), optou-se por esse formato (anexo IV-3), em que estavam previamente preparadas as questões para as quais se pretendia as respostas das crianças, mas foi sendo feita quase que uma conversa intervindo apenas nos momentos em que as crianças se desviavam do assunto em questão. Os inquéritos por questionário permitem “[...] colocar a um conjunto de inquiridos (...) uma série de perguntas relativas a (...) qualquer (...) ponto que interesse os investigadores” (Quivy, 1995: 188). Os inquéritos por questionário utilizados continham questões fechadas e abertas (anexo IV-1 e IV-2). Foram utilizadas questões abertas no sentido de obter uma melhor perceção sobre a opinião dos inquiridos e fazer uma análise profunda já que a questão investigada assim o exigia. A análise qualitativa destes dados foi feita através da técnica de análise de conteúdo, embora tenha existido análise quantitativa, quantificação dos conteúdos. A análise de conteúdo,

[...] compreende, portanto, uma intenção de analisar um ou mais documentos, com o propósito de inferir o seu conteúdo imanente, profundo, oculto sob o aparente; ir além do que está expresso como comunicação direta, procurando descobrir conteúdos ocultos e mais profundos (Sousa, 2009:264).

Estes conteúdos são analisados de forma a perceber o que realmente existe dentro deles e não o que parecem ser ou conter.

3. CONTEXTO ORGANIZACIONAL

3.1 Caracterização da instituição

A Instituição onde se realizou o estágio está situada no Porto e é composta pela valência de Jardim de Infância. É reconhecida como uma Instituição Particular de Solidariedade Social sendo da responsabilidade conjunta do Ministério da Educação como componente educativa e do Ministério de Solidariedade e Segurança Social como componente de apoio às famílias.

Sendo uma instituição de carácter religioso e assumindo-se como uma “escola católica” tem como princípios orientadores educar seguindo a “Pedagogia do Evangelho” e educar ao “jeito” da fundadora da congregação com “firmeza, suavidade, simplicidade e espírito de família, valorizando assim uma educação para a Verdade, a Integridade e a Relação consigo mesmo, mas também com os outros, com o mundo, com a natureza e com Deus” (*in* Projeto Educativo). Os documentos da Instituição - Regulamento Interno, Projeto Educativo, Plano Anual de Atividades e Plano Curricular de Grupo – fazem referência à aplicação destes princípios orientadores e, por isso, à transmissão de conhecimentos e de vivências cristãs ao longo do ano letivo. Estão, assim, previstas atividades que transmitem uma visão cristã da vida e que se encontram no Plano Anual de Atividades tais como o “Início da Caminhada do Advento”, o “Tempo de Oração em Conjunto”, a “Celebração Pascal - partilha do pão” e a “Oração a Maria”.

Outro objetivo da instituição, presente no Projeto Educativo, passa pela transmissão de valores para a formação integral da pessoa, no sentido de formar uma sociedade para a construção de um mundo mais justo e solidário com as grandes causas da humanidade, promovendo, assim, o desenvolvimento pessoal e social das crianças.

Os objetivos gerais pedagógicos definidos para a educação pré-escolar estão patentes no Regulamento Interno e no Projeto Educativo e são operacionalizados em articulação com os ideais da instituição. É possível verificar a sua concretização no dia-a-dia das crianças no jardim-de-infância. Por exemplo, na definição das regras da sala apoiando uma educação para a cidadania, as visitas que as crianças fazem frequentemente às Irmãs da Instituição desenvolvendo assim o respeito pelo outro, numa forma de conviver com a comunidade e dar a conhecer os trabalhos feitos nas salas, a organização dos espaços e a disponibilidade dos adultos que contribuem para o sucesso da aprendizagem, a planificação que é feita tendo em conta as intenções das crianças, o plano curricular que é feito para cada grupo no sentido de haver um desenvolvimento aos diferentes níveis, a oportunidade que dão às crianças para contactar com experiências novas, como foi o caso do Dia Mundial da Ciência. (anexo I-grelha1.1)

A instituição é constituída por dois edifícios ligados entre si por uma área aberta composta por espaços verdes (onde se encontra a horta pedagógica) e espaços de recreio. Um dos edifícios é onde funciona o jardim-de-infância que é composto por 3 pisos. O jardim-de-infância é constituído por quatro salas de atividades, dois refeitórios com copa, casas de banho em todos os pisos, um hall de entrada para o acolhimento das crianças, uma sala polivalente para atividades comuns/ recreio e prolongamentos, a secretaria e o gabinete da Diretora Pedagógica. O recreio está equipado com escorregas, um trepa, uma casa de atividades, uma tabela de basquetebol e mais recentemente foi desenhado no chão o jogo da macaca. Estes dados estão presentes quer no Regulamento Interno quer no Projeto Educativo.

Ao nível dos recursos humanos presentes na instituição, há a existência de pessoal qualificado para assegurar o desenvolvimento global da criança no jardim-de-infância, isto é, de uma equipa pedagógica constituída por três educadoras de infância, cinco ajudantes de ação educativa, uma diretora pedagógica e, neste momento, por duas estudantes estagiárias. Cada sala é constituída por uma educadora, uma ajudante de ação educativa e neste momento na sala dos 4 anos e dos 5 anos estão presentes as duas

educadoras estagiárias respetivamente. As salas estão distribuídas conforme a faixa etária: sala dos 3 anos, sala dos 4 anos e sala dos 5 anos. (anexos I-grelha2) Na instituição existe uma dinâmica de formação dos agentes de educativos: uma contínua formação e atualização das educadoras através de ações de formação promovidas pela ESE onde estamos em formação e ações de formação específicas para o pessoal auxiliar, tendo em consideração as diferentes necessidades (anexo I- grelha1).

Os recursos materiais existentes nas salas de atividades, no recreio e no refeitório são adequados e suficientes tendo em conta o número de crianças que frequentam o jardim-de-infância.

Na instituição existe a possibilidade das crianças frequentarem atividades extracurriculares com pagamento suplementar, como é o caso da piscina, da capoeira e da música (anexo I-grelha2). Outras atividades que proporcionam às crianças são as atividades recreativas e culturais, passeios e visitas de estudo e jardinagem.

Os horários de funcionamento do jardim-de-infância vão ao encontro das necessidades das famílias e das crianças e o mesmo acontece em relação às rotinas, que, estão bem definidas e traduzem o bom funcionamento do jardim-de-infância. O jardim-de-infância encontra-se em funcionamento todos os dias úteis, das 8.00h às 18.30h. A entrada das crianças é efetuada das 8.00h às 9.30h e a saída entre as 16.00h e as 18:30h. Existe o prolongamento do horário até as 19.30h (anexo I-grelha2).

As pedagogias utilizadas pela instituição centram-se na Pedagogia de Projeto e na Pedagogia de Situação, em que a criança é um elemento ativo na construção da sua própria aprendizagem.

Como refere no Projeto Educativo, a avaliação das atividades, dos planos e dos projetos é feita semanalmente pela equipa pedagógica nas reuniões pedagógicas. A avaliação do desenvolvimento das crianças é feita através de grelhas e registos de observação, descrições diárias, registo de incidentes críticos, portefólios e dados fornecidos pelos pais. A avaliação da qualidade educativa é feita em dois momentos: a avaliação interna que é feita por toda a equipa de trabalho, docentes e não docentes, que implica uma auto

e h etero avaliação sobre as atitudes educativas, o atendimento aos pais, a postura de cada um face às diferentes situações que vão surgindo, a avaliação dos espaços e dos materiais, a avaliação das rotinas e a avaliação da segurança das crianças nos diferentes espaços; e a avaliação externa que é feita por inquéritos dirigidos aos pais, nas reuniões de pais e no atendimento individualizado aos pais. A avaliação interna é realizada com a ajuda de uma escala de observação – Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS) que tem como finalidade avaliar a qualidade em ambientes educacionais infantis, na perspetiva dos adultos.

Em todas as salas existe um Plano Curricular de Grupo elaborado no início do ano letivo. Como refere o documento, neste tipo de currículo não há uma estrutura rígida nem pr  determinada ao momento da ação, é um currículo flexível, aberto às condições e aos contextos de aplicação, pois o educador deve ter um plano de a  o, cultural e religioso, respeitando o ritmo de cada criança, uma vez que a educação tem uma meta e uma intenção, mas nem todas as crianças a alcançam ao mesmo tempo.

Todos estes dados foram recolhidos e analisados para posteriormente ser feita a caracterização da instituição em causa, como foi referido no capítulo das metodologias. Estes foram retirados dos diferentes documentos existentes: Regulamento Interno, Projeto Educativo, Plano Anual de Atividades e Plano Curricular de Grupo.

O Projeto Educativo desta instituição, na sua maioria, está de acordo com os indicadores propostos por Jorge Adelino da Costa (anexo I-grelha1). Existem, no entanto, aspetos que não são mencionados e que são importantes, como, a justificação da elaboração de um projeto educativo para a instituição, o enquadramento legal (embora este se encontre no RI), os objetivos gerais de âmbito administrativo-financeiro e a revisão do projeto. E ainda de acordo com o conceito de PE definido por Costa, que o entende como um

[...] documento de carácter pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta, apresenta o modelo geral de organização e os objetivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é o ponto de referência orientador na coerência e unidade da ação educativa (Costa, 1994: 23),

verificámos ter havido na sua elaboração a participação de vários elementos da comunidade educativa e cumprir as suas funções, tal como está estabelecido.

Segundo o decreto de lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, o Regulamento Interno é um “[...] documento que define o regime de funcionamento da escola, de cada um dos órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar.”

O Regulamento Interno é um documento que contém as regras de funcionamento da instituição, os deveres e os direitos dos encarregados de educação, das crianças, dos funcionários e da entidade gestora. Estas normas são do conhecimento de todos e uma mais-valia para o bom funcionamento da instituição (anexo I-grelha3).

Quanto ao Plano Anual de Atividades, este é, segundo Costa (1994:27), um “instrumento de planificação das atividades escolares para o período de um ano letivo consistindo, basicamente, na decisão sobre objetivos a alcançar e na previsão e organização das estratégias, meios e recursos para os implementar.” Este documento é muito útil a toda a comunidade educativa (educadores, auxiliares, pais, etc.) já que a partir dele podem seguir todas as atividades que vão sendo realizadas, bem como os recursos e as estratégias utilizados.

A instituição mantém parcerias com instituições da comunidade.

As famílias das crianças envolvem-se na vida do jardim-de-infância em ocasiões especiais e sempre que são convidados participar em atividades feitas nas salas/instituição. Por exemplo, na altura do Natal, organizou-se a ida de presépios de casa em casa para que as famílias tivessem um momento de oração conjunta. Os pais também participaram na festa de natal, organizando um coro de natal (anexo I-grelha1.1).

3.2 Caracterização do meio, famílias e crianças

3.2.1 Caracterização do Meio envolvente

Situada na cidade do Porto, esta instituição está rodeada por infraestruturas que apoiam a população envolvente: equipamentos sociais de apoio à infância e à terceira idade, estabelecimentos de ensino, uma rede de transportes, eixos rodoviários, espaços verdes, museus, biblioteca, apoio à cultura e ao desporto e equipamentos de saúde. Está também muito bem situada a nível de ofertas do meio que são muito importantes, quer para que as pessoas que aí vivem e trabalham obtenham boa qualidade de vida, quer para a instituição que, assim, tem mais oportunidades para possibilitar às crianças diversas aprendizagens/ vivências.

O jardim-de-infância proporciona às crianças a oportunidade de tirar partido do meio envolvente realizando passeios e visitas de estudo aos espaços verdes, museus e biblioteca apoiando, assim, as suas aprendizagens / vivências.

3.2.2 Caracterização das Famílias – Grupo dos 4 anos

As famílias deste grupo de crianças têm residência, na sua maioria, em V.N.Gaia (anexo II-gráfico6), o que mostra que a razão de inscreverem os filhos na instituição não se deve ao facto de viverem perto mas sim por outros motivos tais como a credibilidade que a instituição tem na sociedade, ou seja, todos têm boas referências da Instituição.

Na generalidade, os pais são casados (63%), embora existam pais divorciados (16%), solteiros (16%) e outros (5%) (anexo II-gráfico4). São, na sua maioria, famílias nucleares. O grupo de crianças, na sua maioria, são filhos

únicos (55%) ou têm um único irmão (40%) e uma pequena minoria tem 3 irmãos (5%) (anexo II-gráfico3).

As idades dos pais são variadas, tendo 24 anos o mais novo e 54 anos o mais velho. A média das idades destes pais é de 35 anos.

As habilitações literárias dos pais são variadas, embora a sua maioria tenha o ensino secundário (anexo II-gráfico5). Na generalidade trabalham por conta de outrem, com profissões ligadas ao setor terciário.

Todas as famílias habitam em apartamentos. A deslocação casa-instituição-casa é feita, na sua maioria, por transporte próprio. Estas famílias pertencem à classe média baixa.

3.2.3 Caracterização das Crianças

O grupo de crianças da sala dos 4 anos é heterogéneo, sendo constituído por 20 crianças, 14 do sexo masculino e 6 do sexo feminino, isto é, 70% do grupo são rapazes e 30% raparigas (anexo II-gráfico1).

As suas idades variam entre os 4 anos e 2 meses e os 5 anos e 3 meses (anexo II-gráfico2A). 40% do grupo já tem 5 anos de idade e 60% do grupo tem 4 anos (anexo II-gráfico2B).

Todas as crianças do grupo já tinham frequentado a instituição no ano anterior, tendo estado com a mesma educadora e a mesma ajudante de ação educativa, embora tenha havido a desistência de 5 crianças.

A caracterização do grupo foi feita com base nas fichas de identificação individual, observações ocasionais, registos de incidentes críticos e fundamentos teóricos nos diferentes domínios de desenvolvimento, nomeadamente, o domínio da linguagem, domínio da cognição, domínio sócio - afetivo e o domínio psicomotor. A elaboração desta caracterização foi feita com a ajuda da educadora que acompanha o grupo, pois melhor do que ninguém conhece todas especificidades destas crianças.

Domínio da Linguagem

“Somos seres sociais e a linguagem permite-nos estabelecer e manter relações com os outros.” (Hohmann, 1995: 524)

Ao nível da compreensão o grupo de crianças não manifesta dificuldades. Reconhecem palavras e frases, evocam acontecimentos relacionando-os entre si, descodificam frases complexas e palavras abstratas percebendo e dominando rapidamente o conteúdo de uma história, canção, regras de um jogo, etc. Já fazem a aplicação de palavras novas após as terem ouvido uma ou duas vezes e utilizam-nas em vários contextos. Mostram gostar muito de imitar sons e de falar para se ouvirem a si próprios. Embora o aumento do vocabulário, da compreensão e utilização de estruturas gramaticais sejam cada vez mais latentes, as crianças desta idade não se preocupam com a aplicação, coerência e consequência das mesmas. Por isso mesmo esta é uma fase em que a criatividade linguística é muito visível.

Relativamente à expressão, as crianças selecionam palavras adequadas para se referirem a pessoas, animais, objetos e ações. Produzem uma entoação pertinente e organizam adequadamente os elementos da frase para expressar as ideias, conceitos, sentimentos, sensações, etc. Ainda neste ponto é possível avaliar que adquirem sem grandes dificuldades o conhecimento de conceitos e relações de significado através do uso de orações que expressam comparações, semelhanças, causa - efeito, exclusões, inclusões, etc.

Ao nível da fonética, apenas três crianças manifestam dificuldades. De um modo geral, o grupo não comete erros de fonética, mas é possível observar erros de fonologia que normalmente são cometidos por distração ou pelas crianças quererem falar muito rápido. Por exemplo: omissões (ex: buaco em vez de buraco); substituições (ex: plato em vez de prato); metáteses (ex: ragafa em vez de garrafa); e distorções, embora raramente (ex: fequeléta em vez de bicicleta).

Relativamente à semântica, o grupo apresenta um vocabulário expressivo e diversificado: utilizam palavras abstratas, sinónimos, opostos, metáforas e adivinhas. Também compreendem questões do tipo: como? quem? onde? porquê? quando?

Quanto à morfologia, as crianças comunicam utilizando diferentes vocábulos pertencentes a diferentes categorias gramaticais, relacionando-os corretamente entre si na frase. Na utilização de tempos verbais ainda se notam alguns erros, nomeadamente, “eu trazi” em vez de “eu trouxe”.

É um grupo interativo verbalmente, com fluidez de fala. Conseguem manter um diálogo organizado e sequenciado; utilizam muito a linguagem não verbal (gestos, expressões faciais,...) como complemento da verbal; dão entoação às ideias que querem transmitir; relacionam-se bem uns com os outros e com os adultos (revelam uma grande empatia mesmo com os adultos que não conhecem, por exemplo as novas estagiárias, pais de outras crianças, etc.) e acima de tudo têm intenção comunicativa.

Todas as crianças já iniciaram o desenho das letras que constituem o seu nome e já identificam as mesmas quando estão presentes noutra palavra. O grupo realiza a leitura de símbolos pictográficos nos registos efetuados de lengalengas, rimas, receitas, simbolização de material, quadro de investigação, etc.

Fazem muitas perguntas sobre o que os rodeia, ou seja, são crianças curiosas e as suas competências linguísticas têm vindo a melhorar, nomeadamente com a elaboração de perguntas para o quadro de investigação.

Domínio da Cognição

A representação criativa – processo de construção de imagens de objetos, pessoas e experiências reais – permite às crianças mais novas expressar uma compreensão do seu mundo através de brincadeiras de faz-de-conta, modelagem, desenho e pintura (Hohmann, 1995: 474).

A área da casinha é uma das áreas preferidas deste grupo pois é nela que a criança pode viver múltiplos personagens do contexto familiar e social – jogo simbólico que nesta fase, é de máxima importância, pois através dele a criança percebe e compreende a realidade. É na casinha que as crianças interpretam diferentes papéis, do seu contexto familiar e do seu contexto social (mãe, pai, filho, filha, polícia, carteiro, professor, etc.) Outra área em que se evidencia a interpretação de papéis é a área da biblioteca, quando utilizam a televisão lá existente para comunicar, experimentando personagens (jornalista, meteorologista, apresentador de TV, cantor, etc.) Os rapazes têm mais tendência para interpretar o papel de polícia, bombeiro e carteiro enquanto as raparigas têm mais tendência para interpretar o papel de professora, cantora e bailarina.

Demonstram também grande interesse pela área de expressão plástica onde gostam principalmente de desenhar, de pintar, de trabalhar com a plasticina e com massa de farinha. A maioria do grupo identifica e nomeia as cores primárias e outras como o laranja, rosa, roxo, preto e branco. Ao investigarem sobre as diferentes

culturas no projeto, nomeadamente as cores de pele a que estavam associadas, as crianças passaram a dar grande importância às mesmas. Elaboram desenhos com pessoas de diferentes raças atribuindo sempre uma cor à cara. As cores estão também associadas aos diferentes géneros existindo uma tendência para as meninas usarem o cor-de-rosa e os meninos o azul.

Manifestam autonomia nas escolhas das áreas onde querem trabalhar, quer usando os colares correspondentes a cada área da sala, quer na escolha dos materiais que pretendem utilizar.

Este grupo é capaz de permanecer sentado durante algum tempo no momento do acolhimento, no planeamento das atividades e a ouvir histórias. É muito evidente o gosto por canções e lengalengas que memorizam com grande facilidade.

É também neste estágio que a criança passa a representar objetos ou ações por símbolos. Assim, neste grupo as crianças codificam e decodificam as mensagens através dos símbolos que eles próprios representam. No quadro de presenças usam a sua fotografia, nos colares têm a fotografia das áreas, na arrumação dos jogos utilizam símbolos (os jogos estão etiquetados), no quadro do tempo utilizam imagens para representar o estado do tempo, etc.

Relativamente à matemática, as crianças fazem comparações, conhecem as formas geométricas simples (triângulo, quadrado, círculo, retângulo), classificam os blocos lógicos quanto aos diferentes entes (forma, cor, tamanho,...). São capazes de usar e fazer a leitura correta da tabela de uma entrada (quadro de presenças, quadro do tempo), registos em gráficos de barras, histogramas, diagramas de Venn. Formam conjuntos, segundo uma condição dada, apercebem-se das diferenças e semelhanças dos entes, por exemplo “é igual ao meu (iogurte)”, “tem o cabelo como o teu”. Já conseguem contar e lidar com quantidades – compreensão do número.

Algumas crianças não utilizam o raciocínio dedutivo nem indutivo, em vez disso passam de um aspeto particular para outro e veem uma causa onde ela não existe – raciocínio transdutivo.

Ao nível de atenção, normalmente estão atentos às conversas no acolhimento, entre outras, embora algumas crianças apresentem uma baixa capacidade de concentração em atividades mais prolongadas, embora se note uma crescente capacidade de atenção em certas crianças.

Domínio Sócio – Afetivo

As relações sociais que as crianças pré-escolares formam, bem como a sua capacidade de iniciativa, estão apoiadas na sua competência crescente em representar ideias através da linguagem e das brincadeiras (Hohmann, 1995: 572).

Neste domínio as crianças dão muito valor aos amigos, apercebendo-se da presença e atividade dos outros. Normalmente brincam nas áreas duas a duas, preferindo brincar com crianças do mesmo género. Gostam de comer junto dos amigos, de brincar no recreio, e durante as refeições enquanto comem conversam muito umas com as outras.

É frequente surgirem conflitos na partilha dos brinquedos com os outros, tendo mesmo comportamentos com gestos ameaçadores. Isto acontece sobretudo na área dos jogos e quando trazem os brinquedos de casa. Estas desavenças quando não são resolvidas entre eles acabam por exigir a intervenção do adulto presente ou então agridem-se. Neste caso, o adulto intervém e a discussão termina com um pedido de desculpas.

Apesar disso, são crianças muito dóceis, e agrada-lhes a presença de um adulto por perto, que as incentive, um amigo que as ouça e valorize.

Relativamente às regras da sala, embora todos tenham o conhecimento das mesmas, por vezes esquecem-se e não as cumprem.

Na globalidade o grupo é bem disposto e capaz de assumir responsabilidades e pequenas tarefas. Existem mesmo alguns elementos cujo espírito de voluntariado é uma constante.

Domínio psicomotor

Howard Gardner (1983, p.206) define movimento como a capacidade de uma pessoa controlar as atividades do seu corpo e segurar objeto com perícia (Hohmann, 1995: 625).

Em relação ao conhecimento das partes do corpo, as crianças deste grupo, já tem conhecimento do seu esquema corporal, sendo capazes de nomear e reconhecer as diferentes partes do corpo.

São capazes de desenhar a figura humana razoavelmente completa, fazer desenhos e letras rudimentares.

São capazes de movimentar-se na instituição e na sala conhecendo o espaço que as envolve, sabendo onde fica cada lugar/ local.

De uma forma geral o grupo mostra independência de movimentos globais e precisos, movimentando-se de forma livre e espontânea. Na sua maioria as crianças sobem e descem as escadas alternando os pés, ainda que algumas se agarrem ao corrimão. No que se refere à motricidade ampla, as sessões de movimento são um suporte muito importante para verificarmos as noções já adquiridas ou não pelas crianças.

A grande maioria, já é capaz de saltar num só pé, embora alguns elementos necessitem de apoio do adulto.

A motricidade fina vai-se apurando no quotidiano diário, pelo manuseamento dos diferentes objetos, implícitos na expressão plástica, nomeadamente os lápis, marcadores e pincel.

Em relação à autonomia, quase todas as crianças comem sozinhas. Desde o início do ano que temos vindo a sentir que a maior parte precisa da ajuda do adulto para comer, não porque necessite de ajuda, mas por preguiça, tendo a equipa que repensar este aspeto e reformular as estratégias do refeitório. Quando vão à casa de banho, pedem para desapertar as calças quando são botões.

As crianças deste grupo, de uma forma geral, mostram independência de movimentos globais e precisos, movimentando o corpo de uma forma livre e espontânea. Gostam muito de correr, principalmente no espaço exterior onde realizam diferentes tipos de jogos e danças de roda.

As crianças começam a mostrar preferência pela mão direita ou pela esquerda – lateralidade. Algumas crianças mostram preferência pela mão esquerda.

3.3 Traçado das prioridades de intervenção conjunta ao nível da Instituição e da Comunidade

“Intervir e melhorar a escola requer intimidade com a escola.”
(Formosinho, 2007: 27)

Depois da análise feita dos documentos da instituição e conhecendo melhor a instituição, foi feita uma reflexão tendo em conta os aspetos que podem ser melhorados, quer ao nível da instituição quer ao nível da comunidade. Foi necessário um aprofundamento da realidade das famílias e das crianças para que essa reflexão fosse possível.

As prioridades de intervenção e as possibilidades/propostas de atuação a nível da Instituição e da Comunidade sugeridas pelas estagiárias após uma reflexão/acordo entre as mesmas e a instituição de estágio, com vista a melhorar alguns aspetos específicos, foram:

O Dia Mundial da Ciência - Para um Plano de Atividades mais rico e diversificado, foram criadas ações para que as crianças possam experimentar novas situações de aprendizagem. O dia mundial da ciência serviu para ao mesmo tempo promover nelas o gosto pela Ciência. Com tudo isto, envolvermos a comunidade educativa e todos os membros da instituição num dia repleto de surpresas e experiências.

A decoração da Instituição - Para que haja um melhor ambiente educativo, isto é, um espaço físico em que se estabeleçam relações (afetos, relações interpessoais entre as crianças, entre crianças e adultos, entre as crianças e a sociedade em seu conjunto) têm que existir, também, elementos decorativos que propiciem essas mesmas relações e proporcionem à criança prazer em estar na instituição e ligação afetiva com a mesma. Neste sentido, procedemos à decoração da instituição contando com a participação das crianças em momentos especiais como o Natal, Carnaval, Dia do Pai, Páscoa, Dia da Mãe, etc.

Tornar as refeições em momentos pedagógicos - Visto que os momentos das refeições são momentos em que as crianças estão constantemente a elevar a voz, várias vezes a passearem de pé e existe no refeitório muita confusão deixando as crianças perturbadas ao ponto de se queixarem, foi decidido trabalhar com os diferentes grupos no sentido de tornar estes momentos pedagógicos. Para isso utilizamos a filmagem como estratégia, que posteriormente foi mostrada às crianças, de modo a tomarem consciência do que se passa nos momentos das refeições, dando-lhes espaço para

comentarem o que viram e darem sugestões na resolução deste mesmo problema. As sugestões dadas pelas crianças passaram pela criação de regras. As regras foram criadas, registadas e afixadas no próprio refeitório contendo imagens das crianças a cumpri-las. As crianças esforçaram-se para as cumprir, no entanto algumas regras foram sendo esquecidas. No geral, notou-se uma melhoria nos momentos das refeições embora tenha que haver muito mais trabalho neste sentido. Os adultos sugeriram que houvesse uma educação para o silêncio e, embora isso tenha sido trabalho na sala, em momentos de oração, de reflexão, de relaxamento entre outros, terá que ser mais aprofundado e trabalhado com as crianças.

As manhãs recreativas - Inicialmente, tínhamos previsto a realização de manhãs recreativas mensalmente onde seriam explorados temas do interesse das crianças que estivessem a ser trabalhados na Instituição. Neste ponto, as crianças e até mesmo os pais, familiares e toda a comunidade educativa puderam assistir a dramatizações, atividades lúdicas, entre outras.

Esta proposta não aconteceu da maneira como tinha sido prevista visto que, as atividades ao nível da instituição, nomeadamente atividades ligadas às parcerias nos diminuíram o tempo que dispunhamos para tal. Assim sendo, a realização de manhãs recreativas fez-se no dia de São Martinho, no dia da Ciência e no dia de Carnaval. No dia de Carnaval pedimos a participação das auxiliares que aceitaram e nos ajudaram a proporcionar uma animada manhã.

Sessões de cinema - Para envolver as crianças em momentos de prazer, promovendo o conhecimento do mundo, despertando nelas a curiosidade pelo Cinema e principalmente para ocupar tempos livres de uma forma diferente da habitual, estavam pensadas sessões de cinema realizadas mensalmente. Estas sessões de cinema realizar-se-iam numa sala diferente, utilizando o projetor e a tela para a visualização de filmes recentes. Para anunciar as sessões de cinema iria ser feito um cartaz para colocar na portaria e bilhetes de entrada elaborados pelas crianças.

Esta proposta foi prevista para ocupar tempos livres de uma forma diferente da habitual, nomeadamente em tempo de chuva, para que, nessas alturas as crianças não ficassem fechadas numa sala polivalente durante muito

tempo. Foi uma proposta que não se concretizou mas por um bom motivo, isto é, pelo facto de ter estado um tempo sem chuva e por isso, os tempos livres foram ocupados no recreio fazendo jogos no exterior: apanhadinhas, escondidinhas, macaquinho chinês, danças de roda, etc. Para colmatar essa falha, elaborou-se um desenho do jogo da macaca no chão do recreio, para que as crianças pudessem aproveitar o tempo a jogar e ao mesmo tempo a desenvolver competências (lateralidade, saltar num só pé, saltar com as pernas afastadas, equilíbrio, etc.).

A troca de informações - A troca de informações com outros grupos/salas, quer dentro da instituição quer ao nível de outras instituições, utilizando novas tecnologias como o correio eletrónico, o skype e até mesmo utilizando a carta, foi também um ponto importante em que as crianças tiveram oportunidade de partilhar os seus interesses e as atividades que realizam. A sala dos 5 anos, utilizando o skype, comunicou com outra instituição havendo também troca de informações. A sala dos 4 anos, para divulgação do projeto desenvolvido, realizou uma manhã de apresentação do projeto no sentido de dar conhecer às outras salas o projeto e de partilhar conhecimentos. A sala dos 5 anos fez também a divulgação do projeto às outras salas.

O folheto informativo para os pais - De forma a envolver os pais ainda mais na educação dos seus filhos, e tomarem conhecimento das atividades que estes estão a realizar, assim como dos passos que cada um está a dar, estava pensada a elaboração de folhetos informativos simples feitos pelas crianças para que essa informação fosse transmitida aos pais. No entanto, houve uma alteração desta proposta. Optou-se pela utilização de um meio diferente, meio este tecnológico, para a divulgação das atividades realizadas pelas crianças – a moldura digital. Foi colocada no hall de entrada da instituição e nela foram passando fotografias de momentos especiais vividos por toda a instituição de modo a dar a conhecer aos pais as vivências das crianças.

4. INTERVENÇÃO E EXIGÊNCIAS PROFISSIONAIS

A intencionalidade do processo educativo que caracteriza a intervenção profissional do educador passa por diferentes etapas interligadas que se vão sucedendo e aprofundando [...] (Ministério da Educação, 1997:25).

A intervenção profissional foi composta por intencionalidades que passaram por várias etapas relacionadas e interligadas, resultando numa prática profissional que proporcionou às crianças aprendizagens significativas.

No sentido de compreender melhor as características das crianças para adequar o processo educativo às suas necessidades começou-se por observar. Com o intuito de conhecer as capacidades, os interesses e dificuldades das crianças, a observação de cada criança e do grupo foi um caminho importante a seguir. A obtenção de informações sobre o contexto familiar e o meio onde as crianças estão inseridas foi também uma prática necessária para compreender as crianças de forma a poder intervir. Sendo a observação “...a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (Ministério da Educação, 1997:25), é de salientar a sua importância e a necessidade de ter sido utilizada constantemente. Foi por isso uma mais-valia, tendo sido um elemento importante nesta intervenção.

Ao observar, houve a perceção da necessidade que o grupo teve de alterar a organização da sala, isto é, criar a área da garagem na sala. “A criação da área da garagem ocorreu devido à necessidade e interesse que as crianças mostraram por essa área.” (Avaliação, 7-8/novembro/2011) Mas, sabendo que o grupo era constituído por uma maioria de rapazes, percebemos que uma mudança destas na sala poderia acontecer por essa razão, embora não tenha sido esse o caso. A verdade é que a educadora foi abordada por uma mãe sobre as diferenças de género relativamente aos brinquedos, e que, associamos ao que poderia ter acontecido na sala quando surgiu a área da garagem, isto é, a influência que o género pode ter na escolha de brinquedos e brincadeiras e a influência que os adultos (pais e educadores) têm em relação

a essa escolha. A reflexão e a observação de comportamentos das crianças foi, a partir daí, uma constante, percebendo que, teríamos que intervir a esse nível. “Comecei por prestar atenção às escolhas dos meninos, às escolhas das meninas, às escolhas que eram feitas por mim, pela educadora e pela auxiliar.” (Portfólio Reflexivo, 2/junho/2012)

A observação foi também um elemento fundamental da diferenciação pedagógica, na medida em que, ao conhecer a criança e a sua evolução, percebemos quais são os seus interesses e necessidades podendo atuar em conformidade. Os interesses individualizados foram tidos em conta tanto como os do grupo.

Aliada à observação estão os registos do que se observa. Para registar, foram utilizados diversos instrumentos tais como: os registos de incidentes críticos (anexo III-1), as listas de verificação (anexo III-4), os registos diários (anexo III-3), os registos fotográficos (anexo III-2), vídeo e áudio. Todos estes instrumentos foram utilizados no registo de diferentes situações.

O planeamento de todo o processo educativo foi elaborado de acordo com as necessidades e os interesses das crianças proporcionando-lhes um ambiente estimulante de desenvolvimento e promoção de aprendizagens significativas e diversificadas. Toda a planificação (anexo VII) foi feita havendo primeiramente uma reflexão sobre as intencionalidades educativas, organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização, tendo sempre em conta as diferentes áreas de conteúdo.

A realização das atividades teve sempre em conta as propostas das crianças, havendo situações imprevistas que foram aproveitadas para a aquisição de novos conhecimentos, nomeadamente, situações que ocorreram durante a vivência do projeto, valorizando-se desta forma, o currículo emergente. Por exemplo, o caso de uma criança que, durante o tempo em que estivemos a investigar o povo chinês, levou para a sala um livro que tinha em casa. Esse livro continha imagens de animais que estavam legendadas com caracteres chineses e que, juntamente continham a forma como se lia. Nesse dia, alteramos a planificação e demos voz e espaço à criança para mostrar aos colegas o seu contributo para a investigação que estávamos a realizar.

A avaliação acompanhada da reflexão possibilitou estabelecer novas oportunidades para promoção de aprendizagens, percebendo o que melhorar, o que acrescentar na planificação posterior, tomando consciência da ação.

Durante a prática pedagógica muitas foram as atividades realizadas e muitas foram as aprendizagens adquiridas, principalmente durante a vivência de um projeto, tendo sido nesta base que foi desenvolvida a ação (anexo VI).

O Projeto que surgiu a partir de uma história que foi contada às crianças, “Os meninos de todas as cores” de Luísa Ducla Soares, resultou num despertar para novos conhecimentos e novas aprendizagens construídos pelas próprias crianças que se mostraram elementos ativos neste processo. A iniciativa das crianças de querer saber mais levou-as ao seu crescimento. Mostraram curiosidade em conhecer outras culturas, outras realidades que os fizeram perceber a importância do respeito pela diferença, a importância da amizade por todos, conseguiram ter outras perspetivas do mundo e aprenderam a valorizar a riqueza cultural de cada um. A abordagem de outras culturas levou ao conhecimento de crenças e questões culturais. Por exemplo, as crianças perceberam que noutras culturas os homens e as mulheres têm diferentes papéis e que são diferentes a determinados níveis: a maneira de vestir, as danças que fazem, as funções que realizam, como é o caso dos árabes, em que as mulheres e os homens vestem-se de forma diferente: as mulheres ao contrário dos homens só podem mostrar as mãos e os olhos, todo o resto do corpo deve estar tapado; na cultura chinesa, as crianças puderam observar que a dança dos leques é feita por mulheres e não por homens; na cultura africana, são as mulheres que “carregam” os filhos transportando-os consigo para os locais de labor. As diferenças de género, ao estarem patentes nas diferentes culturas de uma forma estereotipada, e dado que as crianças contactam a cada passo com estas realidades (através de filmes, dos média...) fizeram-nos perceber que deveríamos intervir de algum modo. Como foi referido no ponto 1.5 deste relatório, existem marcas culturais da sociedade que são fatores que influenciam na perceção que as crianças têm em relação às diferenças de género.

Também já referimos em cima, que a observação dos comportamentos das crianças relativamente às diferenças de género foi uma constante. Os comportamentos dos adultos foram também observados. “Percebemos que todos, meninos, meninas, educadora, auxiliar e a própria investigadora, em algum momento, mesmo que de forma inconsciente, tomamos atitudes estereotipadas” (Portfólio Reflexivo, 2/junho/2012). Assim, foi feita uma investigação para tentar perceber o que realmente acontece relativamente a esta questão, de modo a adequar a intervenção com as crianças.

Tudo começa pelo facto de *os educadores serem, na sua maioria, mulheres e não homens*. As educadoras julgam que (anexo V-A2) isso deve-se ao preconceito e ao estereótipo existente na nossa sociedade, em que “esta profissão é considerada feminina estando mais associada às mulheres” (Educadora A). Ainda referem que isso acontece devido ao “lado maternal estar mais vincado nas mulheres” (Educadora B). Já os pais (anexo V-A1), admitem que as mulheres têm mais sensibilidade para a profissão devido ao instinto maternal e *“maior capacidade para compreender e tolerar as características das crianças em idade pré-escolar”* (Pais 13). Explicam que “a mentalidade machista impede muitos homens de enveredarem por esta profissão” (Pais 3). A maioria das crianças não mostra preferência por ter mulheres como professoras ou homens. Como refere Paechter, as crianças

[...] desde a mais tenra idade, são capazes de observar e de organizar informações sobre o que é ser homem ou mulher, a partir do mundo à sua volta. À medida que crescem, elas usam essa informação para elaborar uma compreensão de si, aprendendo com os membros efetivos da comunidade local, com sua família imediata, como homens e mulheres e meninos e meninas se comportam e se relacionam. (Paechter, 2009:64)

É aprendendo com os que estão à sua volta que as crianças fazem uma compreensão de si, “se não virem homens educadores, os meninos não quererão ser educadores” (Pais 3). Como referem Santos e Silva (2007:73), a criança

[...] a partir das suas observações e das informações que recebe do meio, começa desde logo a circunscrever os seus desejos, as profissões ou atividades que lhe interessa e a pôr de lado as restantes.

Se a criança perceber que ser educador de infância é uma profissão só para mulheres, os rapazes vão eliminar de imediato a hipótese de virem a ser

educadores de infância. Relativamente à *influência que isso tem na aprendizagem das crianças*, as educadoras atribuem esse facto à competência do profissional e não tanto ao género considerando que se os educadores forem profissionais competentes e se o forem por vocação, essa atitude vai refletir-se no que se transmite às crianças, logo o facto de serem homens ou mulheres não vai influenciar na aprendizagem das crianças. Os pais já pensam o contrário. Consideram que “os homens e as mulheres são diferentes e têm perspetivas e maneiras de pensar diferentes e que isso vai influenciar o que transmitem às crianças” (Pais 4). Santos e Silva (2007:75), esclarecem que,

[...] o papel do educador é bastante relevante na forma como oferece oportunidades para a criança explorar diferentes áreas de interesse. A diversidade de experiências será importante mas, no entanto, é necessário também que ele tenha consciência das próprias expectativas que transmite e dos estereótipos que poderá, mesmo que involuntariamente, reproduzir na criança.

A verdade é que os dados obtidos através das entrevistas e inquéritos por questionário revelam que (anexo V-B) educadoras e pais consideram que, realmente, *existem comportamentos característicos de meninos e comportamentos característicos de meninas*. E o que observamos é que as crianças mostram isso mesmo. E efetivamente Paechter afirma que, “...eles eventualmente se diferenciam tanto fisicamente quanto em termos de suas atitudes e desejos” (Paechter, 2009:54).

Relativamente à *atribuição de papéis, às brincadeiras e aos brinquedos*, onde é mais visível essa diferença, as educadoras dizem ter em consideração a atribuição de papéis, os pais não mostram ter qualquer preconceito em relação aos brinquedos e às brincadeiras que os filhos têm mas, as crianças contrariam o que os pais dizem mostrando-se muito preconceituosos em relação às brincadeiras, aos brinquedos, às cores e até mesmo à interpretação de papéis. É de salientar que os meninos mostram ter mais atitudes estereotipadas que as meninas (anexo V-A3). O mesmo acontece com a escolha de profissões, quando questionados sobre a possibilidade de quererem vir a ser bailarinos, os meninos, na sua maioria (83%) respondem negativamente mostrando até indignação, dizendo que “isso é para meninas” (Criança 2, 6, 13, 16 e 18). As meninas, ao ser-lhes perguntado se gostavam de vir a ser taxistas, metade responde afirmativamente e a outra metade

negativamente. Os estereótipos em relação à cor são também evidentes, o cor-de-rosa é a cor mais controversa. Metade dos meninos rejeita o cor-de-rosa como cor para usar na roupa justificando com o facto de o cor-de-rosa ser uma cor de menina. É de salientar que um menino quando lhe é perguntado se gostaria de ter uma camisola cor-de-rosa diz de imediato que não, justificando a sua resposta: “Porque eles chamam-me menina” (Criança 7). A criança menciona o episódio de os amigos lhe chamarem “menina” se usar uma camisola cor-de-rosa, mostrando-se aborrecido com tal facto. Já outros meninos ao falarem do cor-de-rosa e sendo-lhes perguntado se usariam camisolas dessa cor, riem-se como que, o que lhes tivesse sido dito fora uma piada, não existindo a possibilidade de tal acontecer. Só duas meninas referem existir cores diferentes para meninas e para meninos. Em relação aos brinquedos e brincadeiras, a maioria das crianças (78%) afirma existirem brinquedos diferentes para meninos e para meninas, acabando até por referir os brinquedos que são para meninas e os que são para meninos. É de salientar que uma criança imediatamente após lhe ter sido feita esta questão referiu que “No MacDonald’s tem assim, brinquedos para menina e para menino.” (Criança 8) As brincadeiras inicialmente são categorizadas mas ao longo da conversa as crianças parece que vão tomando consciência em relação a essas escolhas e modificando um pouco as suas respostas, dizendo que as brincadeiras são as mesmas para todos.

São vários os fatores que podem influenciar este desenvolvimento [vocacional e das outras escolhas], nomeadamente as relações positivas com adultos e com os pares, a oportunidade de vivenciar experiências com sucesso, a oportunidade de desempenhar diferentes papéis, de tomar decisões, de trabalhar em equipa. (Santos e Silva, 2007:72)

É muito importante a influencia que as experiências têm nas crianças.

As atitudes e os pensamentos estereotipados estão ainda muito presentes quer nas crianças quer nos pais das crianças. As educadoras já não mostram tanto isso, embora assumam que, por vezes, inconscientemente tomam atitudes estereotipadas. Isso deve-se às crenças que as acompanham desde crianças. Essas atitudes que tomam inconscientemente estão patentes no currículo oculto em que os estereótipos de género, de forma “traíçoira”, vão determinando normas não explícitas, baseadas nos valores e convicções

transmitidos por esses estereótipos. “Este curriculum desempenha um papel destaque na configuração de significados e valores dos quais a comunidade docente e mesmo a discente não costumam estar plenamente conscientes.” (Torres Santomé,1995:10) Ao estarem inconscientes da transmissão desses estereótipos, os educadores têm uma maior dificuldade de os evitarem. Neste sentido, esta investigação teve como objetivo tornar os educadores mais conscientes das atitudes e valores a transmitir às crianças. Esta questão foi partilhada, discutida e refletida nas reuniões pedagógicas, o que contribuiu para sensibilizar todos e cada um. A verdade é que isso, ajudou-nos a refletir, investigar e agir de modo cada vez mais adequado e cuidadoso. Todos os elementos da equipa pedagógica ficaram sensibilizados e alertados para esta questão, estando por isso mais consciencializados com o que transmitem às crianças.

Depois de perceber que tendências as crianças, pais e educadoras tinham relativamente ao estereótipo de género, sentimo-nos mais seguros para intervir. Contudo, essa intervenção não pôde ser tanto ao nível de atividades a realizar, já que a questão não o permite, mas sim nas atitudes a tomar. Como refere Paechter, “...é comprovadamente difícil intervir nessas construções.” (Paechter, 2009: 87) Mesmo assim, Paechter recomenda algumas formas de atuação que foram utilizadas durante a nossa prática: a variedade de brincadeiras, roupas e acessórios, por exemplo isso aconteceu na área da casinha, durante o projeto relativamente a acessórios, roupas e brincadeiras características de cada cultura; ao evitar rótulos referindo “coisas para meninos” e “coisas para meninas”; evitar diferenças de tratamento; disponibilizar variedades de exemplos em que adultos e crianças estão a desempenhar papéis contra estereotipados, comentando os exemplos de uma forma “normal”. Por exemplo aconteceu na oportunidade que demos as crianças de ver diferentes tipos de danças, feitas por mulheres e por homens mostrando-lhes que todos podem ser bailarinos; contestar os comentários genéricos das crianças sobre homens e mulheres encontrando um exemplo da mulher ou do homem a fazê-lo, como por exemplo quando as crianças disseram que só as

mulheres é que usavam cor-de-rosa, e foi-lhes mostrado meninos na própria instituição que tinham camisolas cor-de-rosa.

Após ter começado a haver esta intencionalidade por parte da equipa da sala, observou-se nas crianças diferentes comportamentos, como por exemplo: ao escolherem o cor-de-rosa para pintar o carro para dar ao pai no dia do pai; ao verbalizarem em diálogos com pares que “as cores são para todos”; ao manifestarem vontade de serem bailarinos após terem vistos os vídeos das danças de várias culturas, em que mostravam homens e mulheres a dançar; os meninos, ao deixarem as meninas brincarem com eles em diferentes brincadeiras que anteriormente não era visível.

Parece-nos que, as crianças também refletiram sobre esta questão e tomaram consciência que havia momentos em que estavam a tomar atitudes erradas. Sabemos que, é na família que estas ideias sobre as diferenças de género se criam. Como refere Amâncio (1994) citado por Nogueira e Saavedra (2007:15),

[...] é através do processo de socialização dos papéis sexuais (socialização feita essencialmente no seio da família) que determinados papéis sociais são associados a cada um dos sexos, definindo-se deste modo as diferenças no perfil de personalidade de homens e mulheres.

Embora, a construção destas ideias sejam feitas, primeiramente na família, em seguida, são construídas no jardim-de-infância. Neste sentido, devemos procurar desconstruí-las, estarmos conscientes e refletirmos sobre o que transmitimos às crianças. Como refere Paechter (2009:172),

É por meio de pequenas mudanças (...) que podemos, gradualmente, construir um mundo em que todas as possibilidades para as masculinidades e as feminilidades individuais possam ser assumidas [...]

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletindo sobre o início deste percurso onde o medo estava presente, onde a confiança estava ausente e onde tudo parecia estar tão inalcançável, hoje o medo desapareceu, temos conosco confiança e as metas tão a ser alcançadas. Depois de percorrer este caminho, pondo os medos de lado, conseguimos crescer, conseguimos aprender muito e evoluir muito. Desenvolvemo-nos a nível pessoal e profissional. A confiança, a autonomia, a persistência, a criatividade, o dinamismo, a tolerância, a responsabilidade, a transparência, a cooperação, o empenhamento, a inovação, o compromisso e a qualidade são atitudes e valores essenciais nesta profissão, que nos acompanharam durante este percurso e que me acompanharão durante toda a vida profissional.

Educar para a reflexão pressupõe a construção de um pensamento lógico, reflexivo, criativo, cuidado, contextualizado, rigoroso e crítico. Por isso, como futura educadora de infância devemos ter esse pensamento crítico analisando, construindo e avaliando sempre as nossas ideias e argumentos.

Esta experiência da prática pedagógica foi extremamente importante para que adquiríssemos competências que só mesmo estando perante um grupo de crianças com exigências tão diversas, que nos desafiam constantemente e nos mostram que precisam de nós, é que conseguimos atingir. Mas se elas precisam de nós, percebemos que nós também precisamos delas, aliás este crescimento só foi possível porque elas estavam lá, porque elas nos desafiaram, nos incentivaram, nos acolheram, nos contrariaram, nos questionaram, nos chamaram e nos animaram. As crianças são o nosso propósito, são o nosso estímulo para sermos melhores profissionais.

Esta experiência permitiu não só pôr em prática os saberes teóricos anteriormente adquiridos, mas também descobrir e aprender novos saberes que foram conseguidos com a reflexão. Os desafios propostos pelas crianças, as questões colocadas pela orientadora de estágio, pela educadora cooperante e pela equipa pedagógica levaram a reflexões que resultaram em grandes aprendizagens.

Conhecendo e valorizando mais a prática profissional do educador de infância, percebemos a importância que tem a partilha, a cooperação, o saber escutar e perceber o outro, a comunicação entre as pessoas e a disponibilidade para com o outro. Estas competências transversais foram alcançadas, nesta experiência de estágio, tendo como modelo a educadora cooperante.

Neste sentido, tomando estas competências, atitudes e valores como base de todo ato educativo, percebemos a importância de analisar os documentos do estabelecimento de educação pré-escolar conhecendo as suas características bem para que a nossa intervenção fosse realizada em conformidade.

Percebemos que a intervenção deve ser feita tendo em conta o plano curricular de grupo, planificando e realizando atividades que desenvolvam competências nas crianças. A pedagogia diferenciada é muito importante, no sentido em que o interesse individualizado, de cada criança seja valorizado. As estratégias utilizadas devem ser criativas, dinâmicas e inovadoras, bem como os recursos a utilizar, para conseguir envolver as crianças nas atividades.

Aprendemos que a participação ativa das crianças é fundamental, dando-lhes oportunidade para refletirem, formularem hipóteses e assim serem construtoras do seu próprio conhecimento. A utilização do quadro de investigação foi uma mais-valia nesta experiência de estágio, as crianças envolveram-se muito e toda a equipa também. É uma forma de dar voz às crianças, de valorizar os seus interesses e necessidades proporcionando-lhes uma preciosa ajuda para o seu desenvolvimento. Neste sentido, a planificação deve ser feita de acordo com os interesses que as crianças têm, tendo em conta o que já sabem e o que poderá ser novidade. Aprendemos que a planificação tem que se sustentar na observação que vai sendo feita, sendo que essa planificação deve ser flexível dando importância ao currículo emergente. A importância de refletir na ação e/ou depois da ação de forma a melhorar a intervenção feita. A avaliação, momento essencial para o progresso, deve ser realizada tendo por base uma reflexão sobre o que foi acontecendo, alterando a nossa atitude quando necessário.

A utilização de técnicas e instrumentos de observação, de registo e avaliação das atividades, dos contextos e dos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças é um trabalho que se mostrou difícil embora tenha consciência da importância que a utilização de registos de diários, registos de incidentes críticos, listas de verificação, registos fotográficos, de áudio e vídeo têm. Os registos de aprendizagens feitos pelas crianças, como é o exemplo do quadro de investigação, desenhos, pinturas, pictogramas, entre outros, e da divulgação e exposição dos mesmos na sala é também essencial a todo o processo de ensino/aprendizagem.

Quando falamos em envolvimento parental é evidente que falamos de uma coisa muito importante. A participação dos pais e da família na educação das crianças é essencial para que o seu trabalho e crescimento sejam valorizados pelos seus primeiros educadores e para que estes sejam participantes na educação das crianças ao nível do jardim-de-infância. Percebemos que todos devem estar envolvidos em parceria para que o desenvolvimento das crianças seja pleno. É importante criar situações de parceria e envolvimento parental quer ao nível da instituição, quer ao nível de sala: acolher os pais na entrega e recolha das crianças no jardim-de-infância, criar relações de confiança com os pais, chamá-los a participarem em diversas atividades, pedir-lhes que sejam eles próprios a fazer atividades no jardim-de-infância e fazer chegar aos pais informações sobre o desenvolvimento dos seus filhos.

Saber utilizar os recursos existentes no meio envolvente, nomeadamente os recursos socioculturais é dar mais oportunidades às crianças de se envolverem na comunidade, conhecendo-a e sabendo tirar proveito dela. Apercebemo-nos que as parcerias com instituições da comunidade são importantes já que proporcionam às crianças respostas enquanto entidade social.

A perceção de problemáticas e a nossa intervenção nesse sentido é fundamental para que se eduque com qualidade. A utilização de estratégias de investigação, nomeadamente, a utilização de metodologias de investigação utilizando técnicas como a observação, inquéritos por questionário, entrevistas

foram essenciais para compreender a importância que a recolha de informação tem na percepção da realidade. A forma como intervimos, melhorando/mudando os contextos e as problemáticas identificadas durante a prática pedagógica fazem-nos crescer e sentirmos que a nossa missão foi cumprida.

Todas as experiências vividas durante este estágio foram fundamentais para o meu crescimento enquanto estagiária e futura educadora. Aprendi muito com a prática e sei que ainda tenho muito para aprender, mas só com a experiência e com o tempo é que irei aperfeiçoar estas aprendizagens. O balanço que faço deste estágio é positivo (Portfólio reflexivo, 2/junho/2012).

Embora tenha havido momentos em que a vontade de desistir tenha estado presente, a confiança venceu. Acreditei em mim e não desisti. Os momentos bons sobrepuseram-se aos menos bons e estes tornaram-me mais forte. Sinto que esta missão foi cumprida.

BIBLIOGRAFIA

CRAVEIRO, Maria Clara; FERREIRA, Iolanda Florbela Pinheiro (2007) A Educação Pré-escolar face aos desafios da sociedade do futuro. *Cadernos de Estudo*. Porto: ESE de Paula Frassinetti. Nº 6, p.15-21

DELORS, J. (1996). *Educação - um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o séc. XXI. Lisboa: Edições Asa

DEVRIES, Rheta (2004). *O Currículo Construtivista na Educação Infantil: Práticas e Atividades*. Porto Alegre: Artmed.

Dicionário da Língua Portuguesa (2008), Porto: Porto Editora

HOHMANN, Mary; WEIKART, David P. (2011) - *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação, 6ª edição

KATZ, L.; CHARD, S. (1997). *A abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian

KATZ, Lilian (1998) - *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. Lisboa : Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, Núcleo de Educação Pré-Escolar

MATURANA, Humberto (2002) *Emoções e Linguagem na Educação e na Política* (3ªed.), Belo Horizonte, Editora UFMG

NOGUEIRA, Conceição; SAAVEDRA, Luísa (2007), Estereótipos de género. Conhecer para os transformar, *Cadernos Sacausef III*, p. 10-30.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (2007) - *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação*. 3ª ed. atualizada. Porto: Porto Editora

OLIVEIRA – FORMOSINHO, Júlia (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.

OLIVEIRA, Maria da Conceição da Costa; CUNHA, Isabel (2007) - Infância e desenvolvimento. *Cadernos de Estudo*. Porto: ESE de Paula Frassinetti. nº 6 (p.31-41)

PAECHTER, Carrie (2009) - *Meninos e meninas: aprendendo sobre masculinidades e feminidades*. Porto Alegre: Artmed

Plano Anual e Atividades da Instituição; 2011/2012

Projeto Educativo da Instituição; 2006/2007

Projeto Curricular de Grupo; 2011/2012

Regulamento Interno da Instituição, 2009

QUIVY, Raymond; VAN CAMPENHOUDT, Luc. (1995) *Manual de investigação em ciências sociais*. 1ª ed. Lisboa : Gradiva.

SANTOS, Alice; SILVA, Brigitte (2007) - A importância dos portfólios para o desenvolvimento vocacional na infância. *Cadernos de Estudo. Porto: ESE de Paula Frassinetti*. Nº 6, p.71-85

SILVA, M. Isabel Ramos Lopes da (1997) *Educação pré-escolar: Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, Gabinete Pré-Escolar
SOUSA, Alberto B. de (2009) - *Investigação em educação*. 2ª ed. Lisboa: Livros Horizonte.

SPODEK, Bernard; SARACHO, Olívia N. (1998) - Ensinando crianças de três a oito anos. Porto Alegre: Artmed

TREVISAN, Gabriela (2010) – A redescoberta da infância e da criança. *Saber & Educar Nº 15*, Disponível em Repositório ESEPF.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo (1995) - *O curriculum oculto*. Porto: Porto Editora

ZOTOU, Erasmia (2010). As diferenças de género em recreios do Noroeste da Grécia. *In Revista Infância na Europa*, nº 19, p. 26-27.

LEGISLAÇÃO

Decreto de lei nº 115-A/98, de 4 de Maio

SITOGRAFIA

ALARCÃO, Isabel (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B. P. Campos (org.), *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior. Cadernos de Formação de Professores*, 1. Porto: Porto Editora em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf> (2 de março de 2012)

ARENDR, Hannah. *Between Past and Future: Six Exercises in Political Thought*, New York: Viking Press, 1961, p. 173-196. - tradução em <http://redesocial.unifreire.org/pedagogia-noturno/arquivos/hanna-arendt-a-crie-na-educacao.pdf> (29 de fevereiro de 2012)

MORAIS, A.M.; NEVES, I.P. (2007) *Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista*, Revista Portuguesa de Educação, pp. 75-104 em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v20n2/v20n2a04.pdf> (14 de maio de 2012)

NIZA, S. (1998) - *O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa, Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora, pag 137-159 em <http://www.movimentoescolamoderna.pt> (19 de março de 2012)

SAVATER, Fernando, *O Valor de Educar* (1997), Lisboa, Editorial Presença em <https://woc.uc.pt/fpce/getFile.do?id=1481&tipo=6> (3 de março de 2012)

TURATO, E. (2003) *Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas*. Petrópolis: Vozes. em [http://wiki.ua.sapo.pt/wiki/T%C3%A9cnicas e Instrumentos de Recolha de Dados na Investiga%C3%A7%C3%A3o em Educa%C3%A7%C3%A3o](http://wiki.ua.sapo.pt/wiki/T%C3%A9cnicas_e_Instrumentos_de_Recolha_de_Dados_na_Investiga%C3%A7%C3%A3o_em_Educa%C3%A7%C3%A3o) (14 de maio de 2012)

UNESCO (2002) *Declaração Universal sobre a diversidade cultural* em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf> (10 de junho de 2012)

VASCONCELOS, Teresa (coord.). (2012) *Trabalho por projectos na Educação de infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias*, DGE em <http://www.dgidc.min-edu.pt/educacaoinfancia/index.php?s=directorio&pid=17> (17 de março de 2012)

ZENHAS, Armanda; (2007) – artigo “*Estereótipos de género (1ª parte)*” em <http://www.educare.pt/educare/Detail.aspx?opsel=2&schema=1CD970AB0836334EB627B1FF128684C3&contentid=BF8869932CC24792B4D43119F8444E6E&channelid=0A84D796E5DB0C06E0440003BA2C8E70> (17 de junho de 2012)

ZENHAS, Armanda; (2007) – artigo “*Estereótipos de género (2ª parte)*” em <http://www.educare.pt/educare/Detail.aspx?opsel=2&schema=1CD970AB0836334EB627B1FF128684C3&contentid=348F42413BE547778DF9BBD95E3F60FF&channelid=0A84D796E5DB0C06E0440003BA2C8E70> (17 de junho de 2012)