



DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Ser Educador de Infância numa Profissão eminentemente Feminina

Dissertação apresentada à Universidade da Madeira para obtenção do grau de Mestre
em Ciências da Educação – (Área de Inovação Pedagógica)

Por
Luísa José Ferreira Lima Ramos da Silva

Sob a orientação de
Professora *Docteur* Christine Escallier

Funchal
Novembro de 2011

AGRADECIMENTOS

Pelo grande contributo, tempo disponibilizado, apoio, prontidão, exigência e compreensão demonstrada ao longo deste trabalho queria demonstrar o meu profundo sentimento de apreço e reconhecimento à professora *Docteur* Christine Escallier, orientadora deste estudo.

A todos os que colaboraram nesta investigação, desde os educadores e educadoras participantes nesta investigação, às directoras dos estabelecimentos, encarregados de educação e auxiliares da acção educativa, assim como, às crianças onde realizámos a parte empírica deste trabalho, o meu sincero agradecimento.

Queria, igualmente, agradecer às minhas colegas de turma, amigos e familiares pelo apoio e motivação na persistência da consecução do presente trabalho.

Por último e não menos importante, a todos os professores do Mestrado que contribuíram para a minha formação pessoal e profissional.

RESUMO

Este estudo procura compreender como a falta de profissionais do sexo masculino na educação de infância (cerca de 98,6% no ano lectivo de 2005/06 na Região Autónoma da Madeira) pode se repercutir nos modelos identitários que as instituições de educação pré-escolar proporcionam às crianças.

Pretendemos conhecer como numa mesma organização algumas representações desfavorecem os homens no momento da tomada de opção para a entrada no curso de educador de infância, assim como, demonstrar trajectórias bem sucedidas no sentido de atenuar os estereótipos associados a uma profissão tradicionalmente feminina e contribuir para definir o seu lugar na educação pré-escolar. Deste modo, o nosso objectivo principal é reflectir sobre o modo como o género se apresenta, enquanto categoria decisiva na escolha da profissão de educador de infância, evidenciando através de exemplos empíricos como os estabelecimentos de educação pré-escolar ainda estão imbuídos de ideias e valores que social e culturalmente são considerados práticas femininas. Tais representações, associadas aos dois géneros, podem ser alvo de mudança se considerarmos que os homens são sujeitos decisivos neste processo de transformação de mentalidades.

Procuramos, também, compreender de que modo a prática docente masculina é relevante para a formação da identidade de género da criança em idade pré-escolar, num contexto social em constante mudança, onde as relações de parentesco são feitas e refeitas constantemente, faltando a muitas crianças o referente masculino no ambiente familiar. Neste sentido, desenvolvemos um estudo de cariz qualitativo em três estabelecimentos de educação na RAM: dois infantários situados no meio urbano, sendo um deles privado e outro pertencente à rede pública e um estabelecimento pré-escolar localizado no meio rural. A investigação envolveu todos os intervenientes do acto educativo: encarregados de educação, educadores, educadoras, auxiliares de educação, directores de escola e crianças.

Palavras-chave: educador de infância, género, identidade, pré-escolar, estereótipo.

ABSTRACT

This research work aims to understand how the lack of male preschool teachers, (about 98,6% are women during the academic year 2005/06 in the Autonomous Region of Madeira) can affect the identity models that preschool institutions provide to children.

We intend to find out how, inside the same organization, some representations don't favour men at the time of choosing a career as a preschool teacher. Moreover, we aim to present male successful paths in order to reduce the stereotypes related to a job which is traditionally carried out by women, as well as contribute to define men's place in preschool education.

Hence, our main goal is to reflect about gender and its importance when men opting for a career as a preschool teacher. For that purpose we are going to show, through empirical examples, how preschool institutions are still imbued of ideas and values which are socially and culturally considered female. Such gender associated representations can be altered if we take into consideration that men have a very important role to play in this changing of mentality.

Furthermore, we try to understand to what extent male teaching practice is relevant to the definition of the child's gender identity in an ever changing social context, where family relationships are built and rebuilt over and over again and where many children lack a male role model in their own families.

We carried out a qualitative study in three different pre-school institutions in Madeira: two preschools located in the city (one is private and the other is public) and a nursery school situated in the countryside. This investigation involved all the participants in the education process: parents, male and female teachers, support staff, head teachers and children.

Key-words: preschool teacher, gender, identity, preschool, stereotype.

RESUMÉ

Alors que 98,6% des éducateurs préscolaires sont des femmes (au cours de l'année scolaire 2005/2006 dans la Région Autonome de Madère), cette étude cherche à démontrer que l'absence de représentation masculine influe sur les modèles identitaires transmis par les institutions scolaires.

Il s'agit de comprendre comment certaines représentations stéréotypées, liées à la féminisation de la profession, défavorisent les hommes au moment de leur orientation professionnelle et de leur choix d'accéder à la formation d'éducateur, comme de définir la place que l'éducateur occupe au sein de l'éducation préscolaire.

Ainsi, l'un des objectifs est de démontrer, à travers des exemples empiriques, que la question du genre est un élément crucial dans le choix de la profession d'éducateur, dans la mesure où les établissements de l'enseignement préscolaire véhiculent encore des valeurs socialement et culturellement figées, considérant cette profession comme une pratique avant tout féminine. Il est possible, cependant, de combattre de tels préjugés en démontrant que la présence masculine est essentielle dans la formation préscolaire comme dans celui du processus de transformation des mentalités.

Il s'agit donc, en un deuxième temps, de démontrer l'importance que revêtent les pratiques pédagogiques de l'éducateur masculin (par rapport au féminin) dans la formation de l'identité sexuelle des enfants d'âge préscolaire, dans un contexte social en constante évolution, où la cellule familiale se construit et se reconstruit (famille composée et recomposée) et où l'absence d'un référent masculin se fait souvent sentir.

Trois établissements préscolaires de la Région Autonome de Madère - deux crèches situées dans les zones urbaines, l'une privée et l'autre publique, et une dans une zone rurale - ont fait l'objet d'enquêtes prenant en compte tous les intervenants du processus éducatif : éducateurs/éducatrices, enseignants, assistants d'éducation, directeurs d'école, sans omettre parents et enfants.

Mots-clés: éducateur, genre, identité, école maternelle, stéréotype

RESUMEN

Este estudio pretende comprender como la falta de profesionales del sexo masculino en la educación infantil (cerca del 98,6% en el año lectivo de 2005/06 en la Región Autónoma de Madeira) puede repercutir en los modelos de identidad que las instituciones de educación preescolar proporcionan a los niños.

Nos preponemos a conocer como en una misma organización algunas representaciones desfavorecen a los hombres en el momento de tomar la opción para la entrada en el curso de educador de la infancia, así como, demostrar trayectorias acertadas con respecto a atenuar los estereotipos asociados a una profesión tradicionalmente femenina y contribuir para definir su lugar en la educación preescolar. De esta manera, nuestro objetivo principal, es demostrar la forma en que el género se desempeña, en cuanto a la elección de la profesión de educador de la infancia, evidenciando a través de ejemplos empíricos como los establecimientos de la educación preescolar siguen siendo imbuidos de ideas y valores que social y culturalmente son considerados como prácticas femeninas.

Estas representaciones, asociadas a los dos géneros, pueden significar una transformación en donde los hombres sean considerados sujetos decisivos en este proceso de transformación de mentalidades.

Buscamos también comprender de que manera la práctica docente masculina es relevante para la formación de la identidad del género del niño en la edad de preescolar, en un contexto social en el cambio constante, en donde las relaciones de parentesco son hechas y rehechas constantemente, careciendo a muchos niños la presencia masculina en el ambiente familiar.

En este sentido, hicimos un estudio de ámbito cualitativo en tres instituciones de educación a la RAM: dos infantários situados en el medio urbano, siendo uno de ellos privado y otro pertenecía la red pública y otro establecimiento preescolar localizado en el medio rural. La investigación incluyó a todas las personas que intervinieron en el acontecer educativo: encargados de educación, educadores, auxiliares de educación, directores de las escuelas y niños.

Palabras-clave: educador de la infancia, género, identidad, preescolar y estereotipo

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	V
Resumo	VI
Abstract	VII
Résumé	VIII
Resumen	IX
Índice geral	X
Índice de anexos	XII
Índice de tabelas	XIII
Índice de figuras	XV
Índice de quadros.....	XVI
INTRODUÇÃO	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	18
Capítulo 1 – Género e divisão social do trabalho	19
Capítulo 2 – Influências histórico-sociais e políticas na evolução da Educação de Infância em Portugal	33
Capítulo 3 – Vantagens e factores inibidores à participação masculina na educação de infância	43
Capítulo 4 - Presença masculina na educação pré-escolar: uma necessidade educativa face aos novos modelos de estrutura familiar	56
Capítulo 5 - A escola em tempo de mudança.....	77
5.1 - Factores inibidores para a mudança e inovação da escola.....	77
5.2 - A identidade socioprofissional dos docentes em época de mudança.....	89
Capítulo 6 - Reprodução e produção de estereótipos género na escola.....	96
Capítulo 7 - Desenvolvimento da identidade de género na criança	108
PARTE II – INVESTIGAÇÃO EMPIRICA	116
1. Procedimentos inerentes à recolha de dados	117
1.1. Observação	118
1.2. Entrevista	125
1.3. Inquérito por questionário	129
2. População e contexto do estudo	132

2.1. Caracterização da escola A	132
2.2. Caracterização da escola B	137
2.3. Caracterização da escola C	139
3. Análise e interpretação dos dados	144
3.1. Análise dos questionários aos encarregados de educação	144
3.1.1. Escola A - ED1	145
3.1.2. Escola B - ED1	148
3.1.3. Escola B - ED1: 2º grupo	151
3.1.4. Escola A - ED2	155
3.1.5. Escola A - ED2: 2º grupo	158
3.1.6. Escola C - ED3	163
3.2. Análise dos questionários às educadoras de infância	166
3.3. Análise dos questionários às auxiliares de acção educativa	169
3.4. Análise das entrevistas	172
3.5. Análise da observação aos educadores de infância	190
3.5.1. Educador-ED1	190
3.5.2. Educador-ED2	206
3.5.3. Educador-ED3	214
4. Triangulação e discussão dos dados	226
 CONCLUSÃO	 243
 BIBLIOGRAFIA	 248
 ANEXOS	 261

INDICE DE ANEXOS

1: Legislação	262
2: Questionário aos encarregados de educação	264
3: Questionário às educadoras de infância	268
4: Análise de conteúdo dos questionários às educadoras de infância.....	271
5: Questionário às auxiliares de acção educativa	275
6: Análise de conteúdo dos questionários às auxiliares de acção educativa	278
7: Análise das entrevistas aos educadores, educadoras e directoras	283
8: Análise da observação do educador-ED1.	299
9: Análise da observação do educador-ED2.....	313
10: Análise da observação do educador-ED3.	321

INDICE DE TABELAS

1: Percentagem de homens na educação pré-escolar	51
2: Faixa etária da maternidade	72
3: Calendarização das observações do educador-ED1	123
4: Calendarização das observações do educador-ED2	123
5: Calendarização das observações do educador-ED3	124
6: Calendarização das observações das educadoras – EDA1 e EDA2	124
7: Síntese dos períodos de observação	124
8: Síntese dos questionários dos encarregados de educação das escolas A, B, e C	145
9: Faixa etária dos encarregados de educação (Escola A – ED1)	145
10: Habilitações dos encarregados de educação (Escola A – ED1)	146
11: Sentimentos enumerados pelos encarregados de educação (Escola A – ED1)	147
12: Faixa etária dos encarregados de educação (Escola B – ED1)	148
13: Habilitações dos encarregados de educação (Escola B – ED1)	149
14: Sentimentos enumerados pelos encarregados de educação (Escola B – ED1)	150
15: Faixa etária dos encarregados de educação (Escola B – ED1: 2º grupo)	151
16: Habilitações dos encarregados de educação (Escola B – ED1: 2º grupo)	152
17: Sentimentos enumerados pelos encarregados de educação (Escola B – ED1: 2º grupo)	154
18: Faixa etária dos encarregados de educação (Escola A – ED2)	155
19: Habilitações dos encarregados de educação (Escola A – ED2)	156
20: Sentimentos enumerados pelos encarregados de educação (Escola A – ED2)	158
21: Faixa etária dos encarregados de educação (Escola A – ED2: 2º grupo)	159
22: Habilitações dos encarregados de educação (Escola A – ED2: 2º grupo)	159

23: Sentimentos enumerados pelos encarregados de educação (Escola A – ED2: 2º grupo)	162
24: Faixa etária dos encarregados de educação (Escola C – ED3)	164
25: Habilitações dos encarregados de educação (Escola C – ED3)	164
26: Sentimentos enumerados pelos encarregados de educação (Escola C – ED3)	166
27: Faixa etária das educadoras de infância	167
28: Tempo de serviço das educadoras de infância	167
29: Faixa etária das auxiliares de acção educativa	169
30: Habilitações literárias das auxiliares de acção educativa	170
31: Pessoas entrevistadas	176

ÍNDICE DE FIGURAS

1: Feminização do ensino em Portugal: 2006/07	52
2: Masculinização do ensino na RAM: 2005/06	52
3: Educadores diplomados por ano lectivo na RAM	53
4: Habilitações dos encarregados de educação (Berçário I)	134
5: Habilitações dos encarregados de educação (Sala de Transição: 1º grupo)	135
6: Habilitações dos encarregados de educação (Sala de Transição: 2º grupo)	136
7: Habilitações dos encarregados de educação (Berçário III)	138

ÍNDICE DE QUADROS

1: Temas, categorias, subcategorias e indicadores de análise das entrevistas e observações	173
2: Brincadeiras das crianças com o ED3 e a EDA2	219

INTRODUÇÃO

A temática escolhida para esta dissertação reflecte a nossa inquietação, desde a altura da formação inicial, face à pouca procura dos homens pelo curso de educação de infância e das implicações da mudança de papéis tradicionalmente considerados femininos nesta profissão.

A integração do sexo masculino neste nível de educação é uma questão que tem sido morosa e pouco abordada ao longo dos tempos. Quando abordamos as questões de género, igualdade e desigualdade entre homens e mulheres é difícil chegarmos a consensos, pois ainda existem muitos preconceitos e estereótipos que todos nós, de algum modo, ajudamos a reproduzir. Contudo, assiste-se já a uma grande mudança de mentalidades para as quais contribuíram os estudos feministas, o avanço da ciência e da sexualidade, em termos de controle da natalidade, e o aumento da escolaridade das raparigas, assim como da percentagem das mulheres trabalhadoras e a sua presença no ensino.

Sendo a profissão de educador de infância relativamente recente em Portugal, pois, embora já existisse algum trabalho com crianças num ambiente extra-familiar, nos finais do século XIX e primeira metade do século XX, só a partir dos anos cinquenta é que se começou a falar em educadoras de infância, verificando-se que, até 1974 o próprio curso era vedado aos homens. Esta situação poderá dever-se ao facto de, historicamente, os cuidados e educação das crianças terem sido atribuídos, em grande parte das culturas, ao universo feminino, pelo seu carácter maternal, tornando esta profissão uma ocupação socialmente segregada para o género masculino. Segundo Sarmiento (2004), esta ligação dos conceitos de maternidade e de educação de infância, sustentada numa concepção tradicional, dificulta a aceitação de que os homens possam optar pelo exercício desta profissão. Para a mesma autora, esta dificuldade de admissão social é reforçada pela exigência do exercício de funções desta profissão implicar uma correlação entre a parte pedagógica do desenvolvimento da criança e os cuidados necessários nestas idades, quando estes são tidos, socialmente, como “atributos” das mulheres. Ainda actualmente, este grupo profissional é representado, maioritariamente, por mulheres, sendo o número de homens extremamente baixo.

As transformações ocorridas no mercado do trabalho, nas últimas décadas na Europa, têm influenciando a construção das identidades pessoais e sócio-profissionais.

Neste sentido, a participação equitativa das mulheres e dos homens deveria ser um princípio, também, do sistema educativo, tanto ao nível dos alunos como dos professores. No entanto, o que ainda acontece é que a escolha dos cursos, por parte das raparigas, é ainda diferente da dos rapazes, verificando-se que, desde o jardim-de-infância às escolas superiores, é frequente uma transmissão inconsciente das concepções tradicionais do papel dos homens e das mulheres, traduzindo-se num desnível no que concerne aos níveis de ensino dos professores, pois os homens representam uma maioria no ensino secundário e superior, enquanto as mulheres estão em maioria na educação de infância e no primeiro ciclo (Rede de Estudos das Mulheres, 2005).

Vários estudos (Cameron *et al.*, 1999; Sarmiento, 2004; Wicht, 2005) apontam para a existência, por toda a Europa e pelo continente americano, de uma percentagem muito elevada de mulheres na educação de infância, mais de 95% em detrimento dos homens. Segundo Sarmiento (*op. cit.*), através de dados referentes ao ano lectivo 1999 - 2000, podemos afirmar que, em Portugal, a percentagem de homens educadores de infância no activo, também era insignificante, cerca de 1,5% (144 num total de 9 469 profissionais). Wicht (*op. cit.*) justifica esta diferença pelo salário pouco elevado desta profissão e pelas condições precárias de trabalho na educação pré-escolar ou, então, devido a valores pessoais e culturais que determinam quais os empregos que são mais convenientes para cada um dos sexos. Por outro lado, os homens quando escolhem o curso poderão enfrentar uma série de constrangimentos a nível da aprovação familiar, amizades, integração na turma de curso e centros de estágio predominantemente femininos, assim como, na integração no mundo profissional com a aceitação das crianças, das colegas e dos encarregados de educação, ao mesmo tempo que terão de se familiarizar com uma série de rotinas que poderão ser mais de domínio feminino, por algumas das profissionais já terem passado pela experiência de serem mães e serem consideradas, “naturalmente”, mais sensíveis, maternais. Tal facto poderá implicar, por parte dos homens, um esforço adicional na preparação das actividades, principalmente no contacto com as idades mais precoces e na altura da sua formação inicial quando alguns jovens estudantes poderão ser solteiros e/ou sem filhos.

É do nosso conhecimento que os anos pré-escolares são decisivos na sedimentação de valores e atitudes e na construção de um processo identitário que reconhece e valoriza as diferenças individuais. Na certeza que o jardim-de-infância ou outra instituição pré-escolar constitui o primeiro espaço de aprendizagem da cidadania compete aos profissionais, que exercem a sua actividade profissional neste nível

educativo, criar condições e práticas que propiciem uma efectiva igualdade de oportunidades, entre meninas e meninos, a partir da experimentação de vários processos de socialização, começando pelo contacto com adultos de ambos os sexos, pois somos de opinião que a presença dos homens nesta profissão possibilitaria a meninos e meninas modelos masculinos mais flexíveis e, por conseguinte, menos estereotipados.

Faz sentido ter presente que as diferentes sociedades, ao delinearem o que constitui o masculino e o feminino, mesmo que subjectivamente, também vão demarcando alguns estereótipos, que se multiplicam e são incorporados, em certos casos, acriticamente. Essas diferenças são criadas nas crianças, pouco a pouco, por diversos mecanismos que envolvem as suas interações com os adultos, com as outras crianças, com o meio onde estão inseridas e os meios de comunicação social. A delimitação do que é apropriado para os meninos ou as meninas inicia-se bem cedo, desde o nascimento, altura em que os pais e familiares atribuem, por exemplo, cores de roupa e brinquedos, culturalmente predeterminados, de acordo com o sexo das crianças. Essas relações influenciam nas elaborações que as crianças fazem sobre si, os outros e as normas culturais, e contribuem para construir a sua identidade de género.

Cameron *et al.* (1999:172) defendem que, uma das principais razões para admitir mais homens na educação de infância foi defendida por uma perspectiva escandinava, por Jensen (1996), que argumenta que:

«[...] the benefits of men were: to children by demonstrating gender equality and encouraging recognition of gender differences; to improved staff communication, through recognition and discussion of different, gendered ways of talking and being; to parents, particularly fathers, who should be encouraged into centres through the presence of men workers; to men in general, for whom opportunities to develop their caring side are limited, and who, as workers, could contribute to the gradual eradication of cultural gender stereotypes about roles; and to the labour market, through helping to ensure equal opportunities in employment.»

Também é importante salientar que o conceito de família tradicional tem sido alvo de ruptura. A mulher passou a ter um papel mais activo no mundo do trabalho e, conseqüentemente, o papel do homem sofreu alterações em casa. As mutações familiares, nomeadamente, o aumento dos divórcios e de mães solteiras originam modelos de estrutura familiar monoparentais, sendo necessário um dos pais assumir mais trabalho e responsabilidade. A criança deixa de ter, diariamente, dois modelos em casa, até porque, muitas crianças passam a viver com as mães, faltando-lhes um

referente masculino nesta fase tão crítica de formação da sua personalidade e de identidade de género. Neste sentido, pensamos ser pertinente a presença de um educador nos estabelecimentos de educação pré-escolar para que as crianças possam conviver com mais frequência com adultos de ambos os sexos e beneficiar de um desenvolvimento harmonioso. Contudo, o trabalho masculino com crianças em idade pré-escolar ainda é motivo de estranhamento por parte, não só das mulheres profissionais nesta área, como também das famílias das crianças que frequentam as instituições, pois esta é uma profissão de forte ligação com a família.

Sendo assim, as exigências da sociedade moderna ocidental, com rápidas mutações sócio-económicas e tecnológicas, forçaram uma mudança de papéis nos homens. Já não há ocupações exclusivas para homens e mulheres, pois, do mesmo modo que existem mulheres polícias, militares, bombeiras, pilotos, astronautas, directoras de empresas ou a desempenhar cargos políticos porque não existirem homens educadores de infância? Tradicionalmente, os homens tinham de se assumir de uma forma muito pouco sensível por terem receio que essa faceta se confundisse com uma vertente menos masculina, o que tem se atenuado ao longo dos tempos. Actualmente, muitos já se preocupam com as questões estéticas como a sua imagem, o corte de cabelo e cuidados do seu corpo, pois já há tendência para mostrar a sua sensibilidade e até fragilidade. Assim como, deixaram de ser a única forma de sustento da família e a figura dominante da casa, herança da família nuclear que se tornou predominante na sociedade industrial, em que a mulher se ocupava das tarefas domésticas e o homem da produção e, começaram a colaborar nos afazeres da casa, na educação dos filhos e nas compras, passando a haver uma redistribuição na divisão do poder. E, ninguém melhor do que os mais novos, para irem enfrentando esta metamorfose e contribuindo para redefinir as identidades masculinas e femininas, de modo a enfrentarem os constrangimentos sócio-culturais que originaram os estereótipos de género, pautada na divisão social do trabalho, a qual não podemos deixar de fazer referência à obra de Durkheim (1893), onde aborda a interacção social dos indivíduos na sociedade e procura demonstrar que essa divisão é fonte de coesão social.

Contudo, apesar das vantagens atrás apontadas para o incremento da presença masculina nos estabelecimentos de educação pré-escolar, Baker *et al.* (1998), referenciado por Cameron *et al.* (1999), adverte para a possibilidade de um aumento dos riscos dos abusos sexuais, especialmente, ao recrutar homens com tendências pedófilas. Neste sentido, é comum os educadores sentirem-se constrangidos pelos receios das

interpretações que terceiros possam fazer face a gestos tão comuns nas primeiras idades como dar um beijo ou cuidar da higiene. Porém, muitas vezes nos esquecemos que estes riscos podem ocorrer com as mulheres, pois, apesar da pedofilia feminina ser ainda tabu, também existe.

Poderemos realçar que a hierarquização dos sexos, com base nas diferenças biológicas e a atribuição social, ao longo dos tempos, de papéis específicos a cada um, originou diferenças de género, nas concepções, nos interesses, nos padrões e nas opções. Contudo, a evolução dos comportamentos nas sociedades só se faz através da tomada de consciência, de reformas e da participação de todos os cidadãos. Ao reflectirmos sobre esta problemática, não pretendemos opor homens e mulheres, mas sim desconstruir a supremacia do género feminino sobre o masculino, no sentido de uma equidade política e social, destacando a importância da igualdade de oportunidades entre homens e mulheres em relação ao atendimento na educação de infância.

Objectivos e opções metodológicas

Esta pesquisa visa compreender o trabalho docente masculino em alguns estabelecimentos de educação pré-escolar na Região Autónoma da Madeira. Procuramos investigar os sentidos e os significados que a presença masculina poderá representar nas instituições de educação pré-escolar, compreendendo as motivações e os entraves que levaram os educadores a optarem pelo curso de educação de infância, assim como, as interacções com as crianças, as famílias e os/as diferentes profissionais. É nossa intenção aferir as representações do papel do educador de infância nas crianças que frequentam a educação pré-escolar, as representações dos pais e de outros profissionais a ele relacionados. Pretendemos, também, verificar se, ao fim de alguns anos de trabalho, as trajectórias seguidas por cada um dos educadores são lineares ou se enviesam caminhos, nomeadamente para a expressão artística ou educação especial e, se assim for, porque o fazem. Parece-nos, ainda, pertinente fazer uma retrospectiva histórica à educação de infância em Portugal, relacionando-a com a representação social da profissão ao longo do tempo.

Com a consecução do presente trabalho, pretendemos conhecer os obstáculos à participação dos homens na educação de infância, para compreender o porquê do

absentismo dos mesmos. Assim como, depreender, de que modo, o incremento da sua presença na educação pré-escolar poderá contribuir para uma saudável formação da identidade de género na primeira infância. Para tal, iremos nos basear nos poucos pressupostos teóricos existentes, pois alguns emergiriam da nossa experiência pessoal e profissional, após verificarmos que a literatura específica relacionada com esta problemática era quase inexistente na língua portuguesa, sendo a bibliografia inglesa a que serviu de maior suporte para a consecução desta dissertação. Neste sentido, iremos articular género, trabalho docente e práticas educacionais.

Após a escolha do tema do trabalho, que segundo Bodgan e Bilken (1994: 4) «[...] é a fase para importante» de uma investigação, delineamos algumas questões para as quais pretendemos encontrar respostas ao longo da nossa pesquisa, nomeadamente:

1. Será importante e fundamental o papel do sexo masculino na educação de infância?
2. Será que a decisão de ser educador de infância foi a primeira opção a nível de curso ou apenas um meio para entrar na universidade?
3. Será que os educadores já tinham tido algum contacto com crianças antes de tirarem o curso?
4. Será que as interacções e brincadeiras entre os meninos e as meninas com o educador são semelhantes às das educadoras?
5. Como é que as colegas pensam que o educador desempenha as suas funções?
6. Será uma mais-valia um homem nas instituições de educação pré-escolar?
7. Que benefícios usufruirão as crianças ao terem um homem como educador?
8. De que modo o educador e a educadora poderão simbolizar ou não uma figura de autoridade ou de respeito perante as crianças e, se tal será evidente, tanto no meio rural como no urbano. Essa visão estará ou não relacionada com as representações que as crianças têm da figura paterna em casa?
9. Será que o relacionamento dos encarregados de educação com os educadores é de confiança e segurança?
10. Será que pelo facto do educador ser homem aumenta a participação dos pais (homens) nas actividades/vida diária da instituição pré-escolar / creche / jardim-de-infância?
11. Será necessário ter algum perfil especial para ser educador de infância?

12. Quais serão os maiores receios dos educadores face à profissão?
13. Será que as questões da pedofilia preocupam os educadores? Como contornam essa situação?
14. Que fazer para tornar a educação de infância uma profissão mais inclusiva para os homens?
15. Quais serão ainda os maiores obstáculos na escolha da profissão por parte dos homens?
16. Será que após o contacto com a profissão os educadores permanecem nas mesmas funções ou optam por mudar de trabalho?

Partindo do pressuposto que a introdução dos métodos qualitativos em educação tem-se revelado cada vez mais necessária, optámos por esta metodologia, pois neste contexto investiga-se pessoas e, deste modo, as questões estatísticas, por si só, não fazem muito sentido. Sendo o acto educativo muito vasto e complexo, torna-se difícil prever e explicar cientificamente o comportamento das pessoas. De acordo com Erickson (1986, cit. por Lessard-Hébert *et al.*, 1990), é impossível testar uma teoria quando o objecto da investigação é o mundo social onde o controlo das variáveis é inexequível nas relações humanas. Segundo Afonso (2005), a educação é um campo específico das ciências sociais onde se cruzam vários saberes e, neste sentido, as ciências da educação resultam da interpretação e cruzamento dos múltiplos discursos científicos. Se por um lado, as questões do ensino e da aprendizagem foram fortemente influenciados pela psicologia experimental e, conseqüentemente, pelas abordagens quantitativas, outras áreas da educação, como a organização escolar, a gestão, as culturas e identidades, foram mais influenciadas pela ciência política, a antropologia e a sociologia e pelas suas metodologias qualitativas (*op. cit.*).

A controvérsia entre as duas abordagens metodológicas quantitativa e qualitativa centra-se, essencialmente, na questão da objectividade e da subjectividade. O positivismo, cuja herança remota ao século XVIII, debruça-se na explicação científica da relação entre causa e efeito, explica os fenómenos físicos sem sentimentos, objectiva, normaliza e generaliza, rege-se por uma lógica instrumental. Baseia-se numa «[...] amostra, cuja dimensão e representatividade deverá permitir a generalização dos resultados obtidos a toda a população.» (Sousa, 2005: 31).

Por outro lado, a investigação qualitativa rege-se por uma lógica comunicativa, baseada na interacção e privilegia a sensibilidade ao rigor, caracteriza-se pelo seu

carácter exploratório e indutivo, baseado num contexto de descoberta. O investigador deve estar atento às características particulares do terreno e às dimensões que possam se revelar importantes a partir do mesmo, no sentido de ir elaborando, paulatinamente, o seu quadro de análise, através de um constante questionamento dos dados. As abordagens quantitativas, por sua vez, recorrem a um processo hipotético dedutivo e experimental baseado na comprovação de hipóteses, na procura de princípios universais que são mais difíceis de encontrar na vida social (Lessard-Hébert *et al.*, 1990).

A investigação qualitativa ganhou terreno já num contexto pós-moderno, onde o computador já permitia a análise de dados qualitativos e, onde, novas áreas de investigação começaram a se expandir. Este tipo de investigação implica muita disponibilidade por parte do investigador, para o trabalho de terreno. Bodgan e Biklen (1994) referem que a investigação qualitativa tem cinco características principais:

- 1 - A fonte de dados é o contexto natural, sendo o investigador o principal instrumento da recolha dos dados.
- 2 - A primeira preocupação do investigador é perceber e só depois analisar os dados.
- 3 - A ênfase é dada a todo o processo, ao produto e ao resultado final.
- 4 - Os dados são analisados indutivamente.
- 5 - Tem como objectivo o significado das coisas, o «porquê» e o «quê».

Tuckman (2002), apoiando-se em Wilson (1997), afirma que um dos pressupostos fundamentais da metodologia qualitativa, para além dos acontecimentos terem de ser estudados nos seus contextos naturais, é estes só poderem ser compreendidos se entendermos a percepção e a interpretação feitas pelos sujeitos que neles participam. Deste modo, o recurso a categorias de observação ou a variáveis predeterminadas não faz muito sentido, pois as interpretações dos sujeitos são imprevisíveis e susceptíveis de alterações. No entanto, de acordo com Erickson (1986, cit. por Lessard-Hébert *et al.*, 1990), o investigador quando chega ao campo já possui um quadro conceptual e os objectivos da pesquisa em mente e, neste sentido, «[...] a indução e a dedução encontram-se em diálogo constante.» (*op. cit.*: 100).

Nos métodos quantitativos, por seu lado, a codificação por indicadores é anterior à recolha dos dados, não possibilitando a preservação dos traços de comportamento

originais das pessoas, nem do contexto, impossibilitando a validação de inferências relacionadas com os significados dos comportamentos (*op. cit.*).

Assim, atendendo à complexidade do nosso objecto de estudo e aos princípios orientadores deste mestrado em Inovação Pedagógica, optámos por um trabalho de campo, de cariz etnográfico, no sentido de perceber o que os sujeitos experimentam e o modo como interpretam as suas experiências quotidianas (Lapassade, 1991, 2001, Bogdan e Bilken, 1994). Pois, tal como estes últimos autores afirmam «[...] o método qualitativo auxilia os educadores a tornarem-se mais sensíveis a factores que afectam o seu próprio trabalho e a sua interacção com os outros.» (*op. cit.*: 289). Deste modo, recorreremos predominantemente a dados designados por qualitativos, o que significa que são ricos em pormenores descritivos relativos a pessoas, locais e interlocuções. Pois, «[...] as questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, antes, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural.» (*op. cit.*: 16).

Partimos para esta pesquisa atendendo às estratégias apontadas por Bodgan e Biklen (*op. cit.*: 49), que nos indicam que devemos obter os dados de um modo descritivo, em contacto directo com a situação estudada e não esquecendo que «[...] o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo.».

São vários os autores que defendem que nas abordagens qualitativas os investigadores devem recorrer a diversas fontes e várias técnicas de recolha de dados numa mesma investigação, nomeadamente Bodgan e Bilken (1994), Lessard-Hébert (1990, 1996), Bell (1997), Tuckman (2002), Afonso (2005), Sousa (2005), entre outros. Na perspectiva de Graue e Walsh (2003) um instrumento é uma ferramenta de investigação usada para ajudar na obtenção dos dados, de modo a abarcar uma multiplicidade de perspectivas e auxiliar na descrição sistemática. Neste sentido, o presente trabalho de investigação privilegia distintas fontes de dados, nomeadamente a observação directa, a entrevista semi-estruturada e inquéritos por questionário, onde a recolha dos dados não obedece a um critério previamente estruturado, nem são utilizadas categorias determinadas à priori para interpretar o comportamento das pessoas. Recorreremos à observação directa com três educadores e duas educadoras a trabalhar em três estabelecimentos de educação pré-escolar para abranger meios culturais distintos e com crianças de faixas etárias diferentes.

Através da observação directa analisámos as interações que os profissionais estabeleciam com os meninos e com as meninas, com as famílias (no momento da chegada e da saída das crianças ou convívios) e com o pessoal docente e não docente.

De acordo com Afonso, a observação é uma técnica «[...] fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos, como acontece nas entrevistas e nos questionários.» (2005: 91). O investigador tenta compreender o mundo social do interior, partilhando as experiências das pessoas que nele participam (Lessard-Hébert, 1990) e observa os sujeitos ou acontecimentos no momento em que eles ocorrem. Podemos considerar que o tipo de observação desencadeada nesta investigação é uma observação directa e não participante, pois embora procurássemos compreender os fenómenos do seu interior isso implicaria uma estada mais prolongada no terreno e um contacto pessoal e profissional mais próximo dos informadores¹.

Para que a investigação se processe naturalmente é necessário o investigador ganhar a confiança e empatia dos sujeitos que pretende observar de modo a conquistar a aceitação no grupo. Isto, porque, se o observador for visto como um elemento estranho, os sujeitos poderão não actuar com normalidade e a intersubjectividade ser diferente. O observador terá, também, tal como Lapassade refere, de começar por pedir autorização para realizar a sua observação: «Ce dispositif se met en place dès que commencent les négociations d'accès, avant d'entamer l'observation proprement dite.» (1991: 24). Pois, caso opte por uma investigação não declarada, poderá pôr em causa questões éticas. Optámos, então, por pedir autorização junto do Director Regional de Educação, que prontamente aceitou ao nosso pedido para iniciarmos o trabalho no terreno. De igual modo, pedimos o consentimento das directoras das escolas seleccionadas, dos educadores e das educadoras que seriam alvo do nosso estudo.

Iniciámos o período de observações tendo em atenção que cada observador tem o seu foco particular de atenção e interpretará os acontecimentos significativos à sua maneira. Provavelmente, dois ou três investigadores a observar o mesmo fenómeno relatariam-no de modo diferente. De acordo com Ludke e André, «[...] o que cada pessoa selecciona para “ver” depende muito da sua história pessoal e principalmente da sua bagagem cultural.» (1986: 25). Daí que, os seus testemunhos podem ser, muitas vezes, considerados de subjectivos, parciais e impressionistas. A parcialidade dependerá

¹ Malinowski in FAVORO, Charles-Henri (dir.). (1977). A ANTROPOLOGIA - Enciclopédia do Mundo Actual. Lisboa: Publicações D. Quixote.

do grau de implicação do observador, pois a familiaridade poderá levá-lo a descurar determinados aspectos comportamentais que poderiam ser óbvios para um observador que se deparasse pela primeira vez com essa situação. É necessário ter consciência dos riscos e fazer o possível por eliminar ideias pré-concebidas. Na realidade, de acordo com Afonso (2005), por detrás de cada investigador há uma experiência pessoal e profissional que não poderão ignorar na pretensão de produzir uma investigação mais “objectiva” ou “neutra”. Em vez de tais experiências serem consideradas um obstáculo deveriam constituir uma “mais valia” no desenvolvimento do seu projecto. Pois, tal aspiração poderá resultar numa mobilização acrítica e não assumida dos valores que incorporam a perspectiva pessoal do investigador. Enquanto profissionais de educação de infância acabámos por ter um certo grau de envolvimento na actividade dos grupos das crianças, tentando, sempre que possível, manter um certo distanciamento para obtermos uma visão mais geral.

Em relação aos inquéritos por questionário, o objectivo principal foi facilitar o acesso a um maior número de sujeitos em contextos diferenciados (Afonso 2005). De acordo com Tuckman (2002), a aplicação dos questionários possibilitou a recolha de três áreas de informação, nomeadamente, o que o respondente sabe (conhecimento ou informação), o que prefere (valores ou preferências) e o que pensa ou crê (atitudes e convicções). Contudo, pensámos, tal como Afonso que a «[...] técnica do questionário consiste não no que as pessoas pensam, mas sim no que elas dizem que pensam, não no que as pessoas preferem, mas sim no que elas dizem que preferem.» (*op. cit.*: 103). Assim, tendo em atenção os aspectos ressaltados, aplicámos inquéritos por questionário a quarenta e nove encarregados de educação, quinze auxiliares da acção educativa e a oito educadoras das instituições onde realizámos a investigação.

Efectuámos, ainda, entrevistas a nove educadores, duas educadoras e a três directoras de escola, de modo a compreender as representações que os mesmos têm acerca do trabalho masculino na educação de infância e abarcar um maior número de opiniões possível. As entrevistas foram planeadas considerando que constituem um dos processos mais directos para obter informações acerca de um determinado fenómeno. É através das respostas dadas que podemos aferir as percepções e interesses das diferentes pessoas, podendo emergir ou não diferentes perspectivas. (Tuckman, *op. cit.*). Para além de permitir a obtenção de diversas informações, esta técnica possibilita a obtenção de dados em profundidade, pois permite captar as expressões corporais e faciais do entrevistado, na medida em que facilita uma relação mais próxima com o mesmo. Esta

relevância é apontada por Bell quando afirma que «[...] a grande vantagem da entrevista é a sua adaptabilidade. [...] A forma como determinada resposta é dada (o tom de voz, a expressão facial, a hesitação, etc.) pode fornecer informações que uma resposta escrita nunca revelaria.» (1997: 118). Contudo, o entrevistador deve ter cautela para não influenciar o entrevistado com as suas opiniões pessoais. Tal como Afonso aponta, «[...] é necessário saber ouvir, isto é, não interromper a linha de pensamento do entrevistado, aceitar as pausas, e, em geral, aceitar tudo o que é dito numa atitude de neutralidade atenta e empática.» (2005: 99).

Procurámos que as entrevistas não obedecessem a uma estrutura rígida para que os informadores tivessem maior liberdade para exprimir os seus sentimentos e os seus interesses. «O objectivo consiste em compreender o comportamento complexo e os significados construídos pelos sujeitos, sem impor uma categorização exterior que limite excessivamente o campo da investigação.» (Afonso, *op. cit.*: 98). No entanto, procurámos apurar algumas descrições já efectuadas nas observações, assim como, suscitar a emergência de novos dados. Neste sentido, podemos considerar que as entrevistas foram semi-estruturadas. Segundo Lessard-Hébert, *et al.*, «[...] a entrevista possui laços evidentes com outras formas de recolha de dados, nomeadamente com a observação.» (1990: 160). Werner e Schoepfle (1987, cit. por Lessard-Hébert, *et al.*, *ibidem*), referem que a:

«[...] entrevista pode contribuir para contrariar determinados enviesamentos próprios da observação participante. [...] dado que o observador pertence normalmente a uma cultura ou subcultura diferente da dos sujeitos observados, a recolha de dados referentes a opiniões e crenças destes pode ser distorcida pelo etnocentrismo do observador. Estes autores afirmam, igualmente, que a entrevista permite ao observador participante confrontar a sua percepção do “significado” atribuído pelos sujeitos aos acontecimentos com aquela que os próprios sujeitos exprimem.»

Para a análise dos dados apoiaremos-nos, não só nas abordagens qualitativas (análise descritiva e interpretativa) mas, também, na metodologia quantitativa como um carácter acessório para a mensuração de algumas perguntas fechadas dos questionários porque «[...] nenhuma abordagem depende unicamente de um só método, da mesma forma que não exclui determinado método apenas porque é considerado quantitativo ou qualitativo.» (Bell, 1997: 85).

Tendo em atenção que a análise é um processo de redução da informação (Bodgan e Bilken, 1994), optámos pela análise de conteúdo para a interpretação dos dados recolhidos na investigação porque a extensão dos mesmos assim o exigia. A análise de conteúdo é, então, o conjunto de técnicas utilizadas no tratamento da informação previamente recolhida. (Bardin, 1977; Esteves, 200;).

E, neste sentido, tem duas funções, que segundo Bardin (*op. cit.*: 30) «[...] podem ou não dissociar-se», uma função heurística, ou seja, a análise de conteúdo aumenta a «[...] tentativa exploratória» e uma função de «administração de prova», ou seja, constitui um meio de comprovação ou não das hipóteses ou afirmações iniciais.

Esta técnica, apesar de fornecer alguns modelos a partir dos quais nos podemos guiar, tem de ser readaptada a cada situação. Pois, tal como Bardin afirma «[...] não existe o pronto-a-vestir [...] mas somente algumas regras de base, por vezes dificilmente transponíveis.». (*op. cit.*: 31).

Para Erickson (1986, cit. por Lessard-Hébert, 1990), só poderemos falar em dados da investigação a partir do momento em que começamos a analisar o material recolhido, pois a sua recolha no campo não constitui, por si só, um conjunto de dados, mas sim uma fonte dos mesmos. É necessário reduzir os dados através de um processo de selecção e simplificação do material recolhido. Trata-se de organizar o material para depois interpretar os resultados. Assim, uma primeira interpretação ocorre durante a codificação dos dados, mesmo antes do seu tratamento. Neste sentido, codificámos os informadores, as entrevistas, os contextos e as informações. Bodgan e Bilken partilham desta opinião quando afirmam que «[...] a análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros.» (1994: 205). Trata-se de classificar e reduzir os dados, após terem sido identificados como relevantes.

Esteves, por sua vez, refere que uma primeira característica da análise de conteúdo, que esteve sempre evidente desde a sua origem, foi a de se:

«[...] pretender lidar com comunicações frequentemente numerosas e extensas para delas extrair um conhecimento que a simples leitura ou audição cumulativas não permitiria formar. Trata-se, pois, sempre de um trabalho de economia, de redução da informação, segundo determinadas regras, ao serviço da sua compreensão para lá do que a apreensão de superfície das comunicações permitiria alcançar.» (2006:107).

De acordo com esta autora, a análise de conteúdo baseia-se em inferências realizadas pelo investigador a partir das descrições efectuadas, podendo ou não ser contrariadas por outros instrumentos de recolha e tratamento de dados. Trata-se de uma análise de conteúdo temática ou categorial como Bardin nos propõe, a qual pretende apreciar «[...] a totalidade de um texto, passado pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido.» (1977: 36-37).

Para a validação da informação, baseamo-nos, essencialmente na triangulação, uma vez que recorreremos a fontes de informação diversificadas. Graue e Walsh referem que a «[...] utilização de uma só estratégia de investigação - por exemplo, só a observação, ou pior ainda, um só tipo de observação – introduz enviesamento no registo de dados.» (2003: 154). Deste modo, Afonso refere que «[...] a triangulação permite enfrentar este problema, controlando a validade dos significados expressos nas narrativas, descrições e interpretações do investigador.» (2005: 73). Foi neste sentido, que optámos por utilizar vários instrumentos de recolha de dados, assim como, «[...] um esforço de multiplicação dos factores de produção dos dados (pessoas diferentes, tempos, lugares e circunstâncias diferentes)» (Becker, 1999, cit. por Afonso, *ibidem*), de modo, a aclarar o significado da informação recolhida e encontrar significados complementares que nos ajudem na complexidade dos fenómenos em estudo. De acordo com Oliveira, Pereira e Santiago «Não existe dilema para a validade das diferentes fontes de dados, sendo cada um deles validado em termos da sua constância e relevância para a compreensão que emerge do estudo.» (2004: 49). O que realmente é importante é que cada investigador tente alcançar o rigor científico associado à metodologia ou metodologias que escolheu (Esteves: 2006).

No que concerne à organização do trabalho, este está organizado em duas partes fundamentais: uma relativa ao enquadramento teórico e outra referente ao estudo empírico. A fundamentação teórica da temática em estudo está dividida em sete capítulos. No primeiro capítulo fazemos referência à diferenciação entre género e sexo, sendo o primeiro fruto de uma construção cultural e o último inato e relacionado com os aspectos biológicos da identidade sexual. Reportamo-nos, também, ao modo como as questões de género podem influir nas relações entre homens e mulheres no mercado de trabalho. Estas variam ao longo do tempo, espaço, cultura, etnia, idade e geração. Abordamos a questão da aprendizagem dos papéis comportamentais que é definida

pelos padrões de comportamento observados no contexto social, onde os seus elementos estão inseridos. Assim, a divisão sexual dos papéis, atribuídos ao homem e à mulher, está relacionada com os padrões culturais de cada sociedade, sendo o domínio social do masculino sobre o feminino uma característica da maioria das sociedades. Este está presente nos diferentes organismos sociais, servindo de estigma para a escolha de algumas profissões, nomeadamente a de educador de infância. Neste sentido, focamos a questão da feminização do ensino e os motivos que contribuíram para que a educação de infância fosse de domínio feminino. Referimos, também, os diferentes papéis que cada indivíduo desempenha nos diversos contextos sociais e o modo como eles contribuem para a formação da sua identidade.

Elaboramos de seguida um historial da educação de infância em Portugal, no sentido de compreender as interações entre o poder político e a evolução da educação de infância, assim como, da vida profissional dos educadores. Fazemos referência às oscilações existentes entre períodos de maior progresso e de maior estagnação desde a altura da Monarquia (1834-1909) até à actualidade, assim como, as diferentes medidas legislativas que contribuíram para uma valorização deste nível educativo, cujo desenvolvimento esteve intimamente ligado à evolução do papel social da mulher e da sua entrada no mundo do trabalho. Procuramos, também, demonstrar os motivos para a natureza genderada desta profissão que foi uma das primeiras actividades profissionais femininas, sendo o próprio curso interdito aos homens até o 25 de Abril de 1974.

No terceiro capítulo reportamo-nos aos obstáculos que os homens têm de enfrentar ao escolher a profissão de educador de infância e do modo como os contornam. Focamos, ainda, vários estudos que contribuíram para sedimentar crenças nas diferenças de capacidades entre os dois géneros e como as mesmas contribuíram para sexualizar as profissões, nomeadamente, a de educador de infância. Finalmente, salientamos os benefícios para as crianças ao contactarem com adultos de ambos os sexos em idade pré-escolar.

O quarto capítulo abarca as mutações da estrutura familiar desde a família medieval até à sociedade contemporânea. A natureza das relações entre marido e esposa, assim como entre pais e filhos, sofreu alterações originadas nas novas realidades económicas que implicam uma vida profissional mais preenchida tanto para pais como para mães, cujo papel tem evoluído ao longo das décadas no sentido de uma maior emancipação da esposa face ao marido. As novas estruturas familiares, fruto do aumento do número de divórcios e de mães solteiras originam modelos de família

monoparentais que se repercutem nas relações entre pais e filhos que, muitas vezes, perdem o referente masculino em casa, motivo pelo qual o incremento de homens na educação de infância poderia suplantar essa lacuna.

No quinto capítulo abordamos as mudanças que ocorreram no âmbito político, económico, social, cultural e tecnológico, impondo uma sociedade do conhecimento global, onde a informação passou a ser partilhada em tempo real e sem fronteiras. Neste sentido, no ponto número um deste capítulo salientamos a urgência da escola e dos profissionais romperem com as práticas tradicionais, sendo necessário uma atitude aberta e receptiva à mudança. Por conseguinte, procuramos clarificar os conceitos de inovação e mudança em educação, considerando a inovação pedagógica um desafio para os docentes. Neste cenário, torna-se cada vez mais necessário conhecer e caracterizar o contexto pedagógico, ou seja, as crianças, as famílias e a comunidade, assim como é imprescindível a participação e envolvimento de todos os intervenientes educativos para se efectivar uma educação de qualidade. No ponto dois deste capítulo focamo-nos nas influências das transformações ocorridas na sociedade ocidental, fruto da era da globalização, na construção das identidades. Estas, outrora mais fixas e estáveis, tornam-se mais flexíveis, repercutindo-se tanto na identidade psicossocial como profissional, neste caso, dos docentes. Estes têm de lidar com as variáveis culturais existentes nas escolas, ou seja, com os diferentes actores envolvidos na dinâmica das mesmas, assim como, com a entidade empregadora, contribuindo para a definição da sua identidade. Uma vez que as instituições estão imbuídas de simbologias de género procuramos compreender de que modo as representações sociais contribuem para sexualizar as profissões.

O sexto capítulo contempla o papel da escola na produção e reprodução dos estereótipos de género. A escola, quer através do currículo exposto como do currículo oculto, contribui para perpetuar os estereótipos de género ao atribuir diferentes expectativas para meninos e meninas. Para tal, contribui a função do professor que, como principal agente de mudança, deveria estar atento, para não educar as crianças nesse sentido. Pois, se desde pequenas não forem “moldadas” pelos estereótipos de género, no futuro poderão tomar uma decisão na escolha de uma profissão baseada na opção vocacional e não nos parâmetros de género impostos pela sociedade.

O último capítulo refere-se à construção da identidade de género pela criança, onde mencionamos as várias teorias que defendem o modo como esse desenvolvimento

se processa e a importância que os modelos femininos e masculinos desempenham nesta fase crucial da vida das crianças.

A segunda parte do trabalho engloba todo o processo do estudo empírico, desde a identificação dos instrumentos de recolha de dados, à caracterização dos sujeitos e do meio/espço físico onde decorreu o estudo, à calendarização e à análise dos dados resultantes da observação, das entrevistas e dos questionários. Finalizamos esta parte com a triangulação e discussão dos dados de acordo com a fundamentação teórica da investigação e os objectivos orientadores do estudo.

Como conclusões abordamos os aspectos mais significativos acerca da necessidade da presença de mais educadores masculinos nos estabelecimentos de educação de infância e dos seus contributos quer no relacionamento com as crianças, encarregados de educação e equipa pedagógica, assim como, nas práticas pedagógicas e na construção da identidade de género das crianças em idade pré-escolar.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1 - Género e divisão social do trabalho

Os comportamentos discriminatórios em relação a determinados grupos sociais, religiosos, étnicos e profissionais têm subsistido nas vivências da maioria das sociedades, a que as questões de género não têm sido alheias. Neste sentido, a divisão sexual do trabalho também é vivida enquanto relações entre o que é definido como masculino e feminino e é marcada por uma relação de poder entre os sexos na qual a profissão de educador de infância também se inclui. Existem diferenças biológicas entre o sexo masculino e o feminino, sendo estas inatas. Contudo, o conceito de género não partilha desta mesma origem, uma vez que não é inato mas adquirido. «*Género* faz referência à construção cultural derivada da sexuação.» (Rede de Estudos das Mulheres, 2005: 13). O processo pelo qual se dá esta aquisição é, certamente, complexo, pois é, fundamentalmente, produto das normas estabelecidas numa sociedade.

Segundo Silva (2000), o conceito de género tem uma história relativamente recente. Aparentemente, a palavra “género” foi utilizada pela primeira vez, num sentido muito próximo do actual, nos Estados Unidos, pelo biólogo John Money, em 1955, para justificar os aspectos sociais do sexo. Contudo, a palavra género esteve, durante muito tempo, apenas cingida à gramática para definir a morfologia gramatical das palavras. Aos poucos esta definição foi se aprimorando relacionando-se com o carácter sociocultural da palavra. Para Silva, o sexo está relacionado com os aspectos biológicos da identidade sexual, enquanto género refere-se:

«[...] aos aspectos socialmente construídos do processo de identificação sexual. Esta separação é hoje questionada por algumas perspectivas teóricas, que argumentam que não existe identidade sexual que não seja já, de alguma forma, discursiva e socialmente construída.» (*op. cit.*: 94).

Deste modo, Butler chama a atenção para a construção do status de género, que segundo a autora, se for construído independentemente do sexo poder-se-á ter como consequência que o homem e o masculino poderão significar um corpo masculino ou feminino e que a mulher e o feminino um corpo masculino como feminino:

«If the immutable character of sex is contested, perhaps this construct called “sex” is as culturally constructed as gender; indeed, perhaps it was already gender, with the consequence that the distinction between sex and gender turns out to be no distinction at all. It would make

no sense, then, to define gender as the cultural interpretation of sex, if sex itself is a gendered category. » (1990: 7).

Para a teoria feminista, a identidade, para além da componente biológica, está sujeita a uma forte dimensão cultural e social e as próprias concepções do que é considerado biológico, físico ou corporal está sujeito a um processo histórico de construção social. O conceito de género foi construído, precisamente, para salientar o facto de as identidades masculina e feminina serem histórica e socialmente produzidas, variando ao longo do tempo e do espaço. Para Silva, as identidades de género «[...] não têm nada de fixo, de essencial ou natural.» (*op. cit.*: 110). Neste sentido, será que podemos escolher o género, será que é tão variável como Simone de Beauvoir deixa transparecer na sua afirmação:

«Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, económico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino.» (1949: 13).

Para Simone de Beauvoir, ninguém nasce com um género, o género é sempre adquirido, o transformar-se em homem-social ou mulher-social é um processo, a anatomia deixa de ser um destino, pois o:

«[...] *tornar-se* significa passar de um estado a outro, o que pressupõe a transição do sexo (biológico) para o género (social). [...] A escolha de assumir uma certa espécie de corpo, de viver e de usar o corpo de uma certa maneira implica um mundo de estilos corporais já estabelecidos. Escolher um género consiste em interpretar recebidas normas de género de forma a reproduzi-las e organizá-las de novo.»².

Então, uma mulher não necessita de ser a construção cultural de um corpo feminino, assim como, um homem não necessita de interpretar um corpo masculino. Wittig, referenciada por Butler (*op. cit.*) apresenta uma perspectiva diferente da de Beauvoir referindo que não há distinção entre sexo e género, pois o sexo é a interpretação política e cultural do corpo e o género é construído dentro do sexo, então, o sexo é género desde o início. Para Wittig, só existe um sexo que é o feminino, «To be male is not be “sexed”; to be “sexed” is always a way of becoming particular and

² SAFFIOTI, Heleieth I. B. «Rearticulando Gênero e Classe Social.». In COSTA, Albertina de Oliveira e BRUSHINI, Cristina (Orgs). *Uma Questão de Género*. 1992: 189.

relative, and males within this system participate in the form of the universal person.» (cit. por Butler, *op. cit.*: 113).

Numa perspectiva teórica e interdisciplinar, os estudos de género vieram substituir os estudos sobre as mulheres, cujo objectivo era valorizar a mulher perante os poderes masculinos, assim como, a superação dos estudos dos papéis sexuais pelos de género, procurando afirmar que o conceito de género supera o de papel. Deste modo, o sistema sexo-género³ configura a nossa forma e maneira de ser como mulheres ou homens, dando lugar ao desenvolvimento dos papéis de género.

O género como construção social é, assim, influenciado pelas crenças e valores culturais transmitidos pelas diferentes instituições sociais que estabelecem distintos papéis para homens e mulheres.

Se considerarmos “cultura” como tudo aquilo que une os indivíduos de uma comunidade singular às suas tradições: o conjunto de crenças, valores, normas, costumes adquiridos e transmitidos de geração em geração, cada cultura é única. Ser “eu” face à diferença é reconhecer-se diferente no seio da própria sociedade. Assim, segundo Morin:

«[...] sempre existe a cultura nas culturas, mas a cultura existe apenas por meio das culturas. [...] A cultura mantém a identidade humana naquilo que tem de específico [...]. As culturas são aparentemente fechadas em si mesmas para salvaguardar sua identidade singular. Mas, na realidade, são também “abertas”, integrando outros costumes, saberes, ideias vindos de fora.» (2000: 57).

O que define uma cultura não é a presença ou ausência deste ou daquele traço ou complexo de traços culturais, mas a sua orientação global numa ou noutra direcção. O padrão de cultura é definido como «[...] a elaboração da cultura num padrão corrente», uma organização coerente de comportamentos, ou seja, um modelo cultural.» (Benedict, 1970: 60). Quando uma cultura é considerada sistemática, revela-se com uma certa configuração homogénea na qual cada elemento se integra e pela qual se configura. Deste modo, a sociedade, enquanto base para a existência de uma cultura, e o indivíduo não são antagónicas mas interdependentes. «Cada interesse particular de um homem ou de uma mulher é servido pelo enriquecimento das reservas tradicionais da sua

³ O termo sistema de sexo-género foi utilizado por Gayle Rubin (1975) para definir o conjunto de traços que uma determinada sociedade atribui aos seus membros em função do sexo biológico. (Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres, 2000: 9 -10).

civilização.» (*op. cit.*: 276). Partilhando o seu pensamento Bernardi afirma que, a personalidade individual nasce da aplicação do «[...] conjunto dos padrões de comportamento apresentados por uma determinada cultura, de modo que aquele que com eles se conforma se apropria de algumas normas específicas de comportamento que são comuns a quantos se consideram membros dessa cultura.» (1997: 38-39). Desta base nascem e diferenciam-se depois as características individuais de cada membro da sociedade.

O termo género é, então, utilizado para descrever determinados comportamentos esperados pela sociedade por parte das mulheres e dos homens. Expectativas essas, que partem do princípio que existem características e qualidades que são inerentes ao homem e outros que são à mulher, repercutindo-se na formação da identidade social de uma pessoa. Esta é construída através dos processos de endoculturação que orienta para os papéis que supostamente uma pessoa deve desempenhar na sociedade onde está inserida, pois «[...] estes papéis e expectativas diferem de cultura para cultura e em diferentes períodos históricos». (Roque, 2004:1-2). Estes «[...] não são imutáveis e podem alterar-se de acordo com a evolução das necessidades e das oportunidades.» (*ibidem*).

De acordo com Bernardi, a diferenciação entre homem e mulher apresenta uma forma dupla. Por um lado, a distinção de sexos é um factor natural devendo ser aceite e respeitada. Por outro, irá ter repercussões como «[...] princípio de referência interpretativa e de estruturação social», existindo diferentes formas pelas quais as estruturas culturais e sociais distinguem os sexos (*op. cit.*: 20). Para além das questões de ordem física ou fisiológica que determinam se cada elemento é macho ou fêmea, existem padrões, de ordem social, que, muitas vezes, limitam a natureza das posições sociais pelas quais terá ou deverá enveredar (Musgrave, 1979). Neste sentido, a antropologia foi fundamental para esclarecer a confusão entre a componente biológica designada pelo sexo e a componente social ou simbólica designado pelo género. Assim e segundo Claude Lévi-Strauss (1993), as relações entre homens e mulheres encontram-se no meio dos três “pilares” universais da sociedade que são: a proibição do incesto, a existência de uma forma reconhecida de união e a divisão sexual dos papéis. Sendo assim, a identidade social, tanto do homem como da mulher, é delineada através dos distintos papéis que deverão ser realizados pelas diferentes categorias de sexo. Todos os papéis desempenhados no seio da sociedade e da família são «[...] definidos por normas estruturadas pelas instituições e organizações da sociedade» e contribuem para a

formação da identidade ou identidades múltiplas (Castells, 2003: 2-3). A este respeito poderemos estabelecer a diferença entre identidade e papel ou papéis sociais. Kluckholm e Murray (1949, cit. por Grinberg e Grinberg: 1998: 73) «[...] consideram que a identidade é a combinação específica de papéis de cada indivíduo e a individualidade a maneira como desempenham esses papéis. O conjunto da identidade mais a individualidade faz de cada indivíduo um ser único.». Grinberg e Grinberg salientam que o papel:

«[...] permite vincular as pessoas entre si e em relação à sua sociedade. [...] O “papel” é a função que regula o comportamento individual com certas normas do grupo, relacionadas com o comportamento que se “espera” do indivíduo em função da sua idade, sexo, especialização profissional, estado civil, etc. Nem todas as categorias de “papéis” influenciam da mesma maneira a formação da personalidade. Isto deve-se, em primeiro lugar, a que nem todos os “papéis” são igualmente obrigatórios: uns estão prescritos, outros são simplesmente permitidos; uns são adquiridos (facultativos), outros atribuídos (imputados).» (*ibidem*).

Deste modo, o indivíduo nunca constrói a sua identidade sozinho, «[...] ela depende tanto dos julgamentos dos outros como das suas próprias orientações e autodefinições. A identidade é um produto de sucessivas socializações.» (Dubar, 1997: 13). Neste sentido, Grinberg e Grinberg referem que quando o indivíduo actua como a sociedade espera dele, ou seja, assume diferentes “papéis”, funciona “como algo” em vez de “ser algo”, corresponde a uma “pseudo-identidade”, a um “disfarce da identidade” e não a uma identidade autêntica. O que é relevante é o indivíduo conseguir vincular-se com os outros, sem contudo, se transformar (*op. cit.*: 75-76). A influência destes papéis no comportamento das pessoas depende das negociações entre os indivíduos e as instituições ou organizações (Castells *op. cit.*). Podemos, então, considerar que a identidade resulta do processo de socialização que o indivíduo estabelece, desde a infância e numa “relação dialéctica”, ao longo da vida, nos seus diferentes contextos. «A socialização conduz o indivíduo a responder progressivamente à sua experiência do mundo com padrões emocionais e cognitivos apropriados a essa realidade, pelo que, ao considerarmos que o indivíduo é socializado, acabamos, automaticamente, por considerar que as identidades são interiorizadas.» (Berger, 1971: 107 cit. por Escobar: 2004: 18).

Assim, o facto dos indivíduos interiorizarem as normas e características socialmente apropriados à sua identidade de género poderá explicar as diferenças de

actuação entre homens e mulheres em determinadas situações. Como consequência, estes valores existentes na sociedade estabelecem uma hierarquia de poder entre os sexos, fazendo com que a relação de dominação entre homem e mulher esteja presente nas diferentes estruturas e organismos sociais: na família, no trabalho, na política, na religião e na educação. Deste modo, nas relações entre os dois géneros, ao longo dos séculos, foi, muitas vezes, atribuído aos homens a condição de superiores. Assim sendo, Alambert refere que:

«Platão em *A República*, V livro, desenhava a mulher como reincarnação dos homens covardes e injustos. Aristóteles, em *A História Animalium*, afirmava que a mulher é a fêmea em virtude de certas características: é mais vulnerável à piedade, chora com mais facilidade, é mais afeita à inveja, à lamúria, à injúria, tem menos pudor e menos ambição, é menos digna de confiança, é mais encabulada. Os ideólogos burgueses destacaram sua inclinação natural para o lar e para a educação das crianças. [...] Kant a considera pouco dotada intelectualmente, caprichosa, indiscreta e moralmente fraca. Sua única força é o encanto. Sua virtude é parente e convencional.» (1983, cit. por Fischer e Marques 2001: 3).

Santo Agostinho, na sua obra *Confessions* (1998), também faz a distinção mas em termos do dualismo entre a razão-alma/corpo que herdou da filosofia grega, onde argumenta que a alma é distinta do corpo, sendo este associado às mulheres e, neste sentido, as mulheres encontram-se distantes de Deus. Segundo Deutscher (1997), este dualismo esteve presente em vários aspectos dos trabalhos de Santo Agostinho, incluindo a sua discussão acerca de Adão e Eva e o pecado original, onde os seus corpos se submeteram aos seus desejos. Santo Agostinho estabelece uma hierarquia na qual a mulher é secundária e sujeita à vontade do homem. Contudo, verifica-se algumas inconstâncias, enquanto a alma da mulher e do homem são iguais aos olhos de Deus, os seus corpos são diferentes, pois o homem é criado à imagem de Deus e a mulher não:

«Women are considered physically tributary to man, made from his rib. [...] Women and men are thus considered both equal and unequal. They are unequal in terms of order of creation. They are unequal politically and socially. Augustine never questions woman's role of obedience to man. But they are equal in God's eyes as disembodied souls.» (*op. cit.*: 142).

Neste sentido, Santo Agostinho considera a mulher espiritualmente igual ao homem, mas fisicamente inferior. Assim, segundo Lipovetsky (1997), desde os primórdios da humanidade, as actividades femininas foram sistematicamente desvalorizadas. Só a partir de meados do século XVIII é que se verifica uma ruptura e a maternidade torna-

se, pela primeira vez, objecto de exaltação social, infantizando-se o papel insubstituível do amor materno na educação dos filhos. Este novo estatuto de mãe é reforçado no século XIX.

O surgimento da chamada sexualidade plástica (sexualidade descentrada das necessidades de reprodução) que teve as suas origens nos finais do século XVIII para limitar o número de filhos na família, também foi crucial para a emancipação da mulher, assinalando uma profunda mudança na vida pessoal e familiar com uma progressiva diferenciação entre o sexo e as exigências de reprodução. (Giddens, 1995). Aos poucos, as relações de intimidade foram acompanhando a democratização na esfera pública dando lugar a uma maior igualdade nas relações interpessoais. Por outro lado, a redução do número de filhos liberta a mulher para outro tipo de tarefas.

Outros acontecimentos contribuíram para uma nova ordem económica e trabalho das mulheres nos séculos XIX e XX, nomeadamente o processo de industrialização, tendo como consequência, o desaparecimento da família como unidade de produção, a separação entre trabalho reprodutivo e produtivo, assim como, a deslocação do local de trabalho produtivo do lar para a oficina ou a fábrica (Rede de Estudos das Mulheres, 2005: 27). Segundo Giddens (1992), a divisão convencional entre a mulher como dona de casa e o homem como sustento da família dá lugar a mudanças fundamentais nas concepções e comportamentos de ambos os sexos. Mudanças essas, que têm tanto a ver com o casamento, como com a família, quanto directamente com a sexualidade e que poderão divergir nos diferentes países, subculturas e estratos socio-económicos. Todavia, o trabalho feminino fora de casa foi acompanhado por inúmeros discursos que ressaltavam as suas incompatibilidades:

«O trabalho das mulheres nas fábricas está associado à devassidão sexual e à degenerescência da família, é considerado degradante e contrário à vocação natural da mulher. Junto da burguesia, o trabalho assalariado feminino causa horror porquanto é um sinal de pobreza. [...] Na classe operária não é visto como desonroso o facto de uma jovem contribuir para o rendimento familiar. Porém, o trabalho da mulher casada teve sempre um estatuto subalterno, uma vez que é considerado como uma actividade menor que não deve pôr em causa o papel fundamental de mãe e esposa.» (Lipovetsky, 1997: 201-202).

Por outro lado, o crescente nível de escolarização, a partir dos finais do século XIX e início do século XX, leva um número cada vez maior de mulheres a procurar aceder a sectores profissionais mais qualificados e de estatuto social, adiando para

segundo plano o casamento (Rede de Estudos das Mulheres, *op. cit.*). Sendo que, uma das primeiras profissões que as mulheres acedem, no século XIX, na maioria dos países da Europa é a medicina, (enfermeira e parteira) que depois do serviço doméstico, foi um dos sectores mais feminizado, para além da docência, onde as mulheres eram a maioria. Tal como Escallier (2008 : 105) salienta : «A vrai dire, la femme n'a eu pendant longtemps qu'un seul destin, qu'une seule vocation : le ménage.». O campo da educação, inclusive, era o único domínio que a sociedade burguesa lhes permitia aceder, transformando o magistério no seu primeiro trabalho profissional (*op. cit.*).

No entanto, ainda no século XIX se acreditava que os homens eram mais inteligentes que as mulheres, baseando-se os psicólogos em testes de QI e escalas de valores para justificar que as diferenças de habilidades canalizavam os homens e as mulheres para diferentes ocupações. Pensava-se que as capacidades espaciais dos homens justificavam a aptência dos mesmos para profissões na área científica e tecnológica e as mulheres para profissões mais relacionadas com secretariado ou cuidar de crianças (Archer e Lloyd, 1992).

Segundo Amâncio, inicialmente, as ciências sociais basearam-se nas características físicas e biológicas do sexo feminino para explicar a sua condição social. Para esta autora:

«Entre os fundadores da sociologia, o espírito do tempo é bem evidente no pensamento de Durkheim (1893/1967) que considera na sua análise da divisão do trabalho social, que as diferenças entre os sexos e a divisão do trabalho sexual caracterizam o estágio civilizado das sociedades. Mas para isso, o autor considera também que a inferiorização das mulheres é uma condição necessária e não hesita em recorrer à evidência sobre os volumes dos cérebros, para mostrar que a perda de capacidades intelectuais é indispensável para que as mulheres desenvolvam os atributos que distinguem a feminilidade e lhes permitem a especialização em funções afectivas, enquanto que as funções intelectuais ficam reservadas aos homens.» (1994: 19).

Foi deste modo que se tentou provar que a mulher era menos inteligente que o homem porque possuía um cérebro mais pequeno, procurando-se, posteriormente, com o desenvolvimento da psicometria, comparar as medidas de inteligência entre os dois sexos. Segundo Amâncio:

«No primeiro período da história da psicologia a enunciação das hipóteses, a escolha das técnicas de medida e a própria definição dos conceitos escondiam mal os preconceitos dos

investigadores. As diferenças biológicas, eram para eles, as que melhor podiam explicar a “evidente” inferioridade psicológica e social das mulheres, tanto mais que constituíam justificações e legitimações ideais de uma certa ordem social que, em si mesma, aparecia de tal modo natural que nem sequer merecia o estatuto de objecto de análise. No cérebro, nas hormonas, ou nos instintos procuravam-se os fundamentos de uma “psicologia feminina”, sem que nenhuma destas variáveis se revelasse particularmente explicativa, nem se encontrasse a forma mais adequada de as medir.» (*op. cit.*: 17).

Amâncio reporta-se, ainda, a alguns estudos realizados em diversos países europeus e nos Estados Unidos para comparar os estereótipos masculinos dos femininos, concluindo que:

«[...] todos os estudos em vários países, em diferentes momentos e com instrumentos de medida diversos mostram, é que não deve ser possível encontrar medidas rigorosas que revelem uma simetria quantitativa e qualitativa dos estereótipos sexuais, porque eles são consistentemente assimétricos: as características associadas à categoria masculina compreendem uma maior diversidade de competências e orientações comportamentais e a avaliação desses conteúdos é globalmente mais positiva [...].» (*op. cit.*: 51).

A autora também refere que os estudos demonstram «[...] um largo consenso intersexos e interculturais nas dimensões de independência, afirmatividade e dominância do estereótipo masculino e submissão, expressividade e orientação para os outros do estereótipo feminino.» (*ibidem*). Isto contribui, de certo modo, para a construção da imagem de si próprio como a categorização social do comportamento dos indivíduos segundo o género. Deste modo, o conhecimento de uma pessoa ser homem ou ser mulher já é suficiente para lhe atribuir conotações estereotipadas.

Assim, a correlação entre a diferença biológica e psicológica entre os sexos, sustentada em testes psicológicos e escalas de atitudes, perdurou nas ciências sociais. É claro que esta não passou de uma tentativa fracassada, visto que a variação entre os indivíduos do mesmo sexo poderia ser maior do que aquela apresentada entre sexos diferentes. De qualquer modo, muitas destas conotações têm persistido ao longo dos tempos, servindo de estigma para a escolha de algumas profissões quer para homens como para mulheres. Deste modo, em quase todas as sociedades, não «[...] restam dúvidas de que ela seja marcada por um gritante domínio masculino.» (Héritier, 1996: 195). É esta autoridade «[...] imposta institucionalmente, do homem sobre a mulher e os filhos no âmbito familiar» que define o patriarcado (Castells, 2003: 167). Assim, os

antropólogos têm preferido centrar as suas pesquisas, no que se refere à questão do género, nas expressões sociais masculinas, apresentando a mulher como um ser subordinado (*op. cit.*: 198). Porém, Bachofen (1861 cit. por Hérítier, *op. cit.*) remete-nos para a teoria do matriarcado primitivo, onde teria existido um estado inicial da humanidade, marcada pela ignorância da paternidade fisiológica, culto das deusas-mães e o domínio do feminino político, económico e ideológico sobre os homens. Contudo, segundo esta autora, apesar dos grupos de filiação serem definidos pelas mulheres, a transmissão de bens e poderes aos filhos era realizada pelos irmãos da mãe aos seus sobrinhos.

No entanto, a publicação de legislação, designadamente, o tratado de Roma de 1957, contribuiu para a implementação da igualdade de oportunidades em todos os Estados Membros, assim como a proclamação da igualdade de direitos entre homens e mulheres declarados na Constituição da República Portuguesa de 1976 e a adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia em 1986, nomeadamente, através das suas políticas na igualdade de tratamento entre homens e mulheres (artigo 119). Esta trouxe um incremento a nível político e económico, contribuindo com um enorme potencial para a reestruturação das relações de género no trabalho e outras relações sociais, de modo a assegurar tratamentos igualitários no mundo laboral. Neste sentido, a actividade feminina ganhou bastante aderência em toda a Europa, sendo que, Portugal foi dos países da União Europeia onde a evolução foi:

«[...] mais rápida e marcada: em trinta anos, as portuguesas passaram da inactividade dominante à actividade contínua, e isso sem período de descontinuidade. Em 1960, entre os 25 e 49 anos, menos de 20% das mulheres eram activas. Trinta anos mais tarde, quase 75% estão no mercado laboral.» (Maruani, 1995: 110, cit. por Rede de Estudos das Mulheres, 2005: 103).

A mudança do patriarcado privado para o público significou que houve uma transformação nas relações patriarcais, onde as mulheres desempenham agora um papel crucial nas decisões da sua vida, o que não acontecia a algumas décadas atrás. As mulheres que adaptaram a sua vida a um sistema de patriarcado privado “domestic gender regime” têm um diferente nível de recursos comparado com aquelas que cresceram nas novas formas de patriarcado mais público, “a more public gendered patriarchy”. «They will have different values and moralities, different political agendas

and priorities.» (Walby, 1997:11). Pois, as mais novas constroem as suas vidas a partir de oportunidades e limites deste tipo de regime de género público, preparando-se para uma vida de trabalho remunerado com formação e qualificação, optando ou não por casar e ter filhos. Enquanto, as mulheres de meia idade, que não tiveram formação ou não entraram no mercado do trabalho, que casaram e tiveram filhos cedo, enfrentam agora a dificuldade de entrar no mundo do trabalho, estando em desvantagem não só em comparação com os homens da sua idade, mas também com mulheres mais novas.

Amâncio (1994) refere que existe uma diferença entre os sexos em relação à construção do futuro profissional. Geralmente, a escolha dos cursos superiores por parte das raparigas era feita por critérios de utilidade social da profissão a nível futuro, enquanto que para os rapazes os critérios ponderados eram o salário e a criatividade. Deste modo, a educação de infância foi uma ocupação de domínio feminino, pois foi dos poucos empregos permitidos socialmente às mulheres porque, ao mesmo tempo, as preparavam para o futuro papel de mães. Daí que, a associação da maternidade com a feminilidade tivesse contribuído para que a educação de infância fosse considerada uma profissão eminentemente feminina. Assim, ficou de fora das tais “funções intelectuais” referidas por Durkheim (Amâncio, 1994) e, por isso, não ter sido “digna” dos homens, mas atributo das mulheres. Talvez por este motivo, também, não foi muito valorizada, por estar associada ao “cuidar de crianças” e por ter um cariz muito afectivo nas relações com as mesmas.

Assim, o baixo estatuto social e económico da profissão afastava os homens da mesma. Estes, por se ocuparem, tradicionalmente, de funções mais relacionadas com a força física e o campo produtivo, eram inexistentes neste nível educativo, profissão que nem lhes era permitido aceder antes do 25 de Abril de 1974, devido, essencialmente, a crenças sobre os papéis sexuais manifestadas nos estereótipos sociais e na avaliação de desempenho das mulheres e dos homens, assim como, nas características de personalidade atribuídas a ambos. Amâncio (1994: 73) refere que «No que diz respeito à extensão dos significados masculinos ao mundo do trabalho sabemos, por exemplo, que as profissões mais “femininas” tendem a ser desvalorizadas numa escala de prestígio, o que parece indicar que o trabalho não tem o mesmo significado quando é desempenhado por homens ou por mulheres.».

Lipovetsky (1997), ao referir-se a um estudo de 1994 salienta que as mulheres são mais numerosas em empregos atípicos do que os homens, que ocupam em maior proporção postos menos qualificados do que eles e que nos trabalhos de igual

qualificação existe uma diferença de salário médio nos dois sexos entre 5 e 18%. Fernandes também comunga desta opinião:

«A representação ideológica da inferioridade intelectual e física da mulher, conjugada com a ideia de que o trabalho feminino fora de casa é uma actividade secundária face ao trabalho doméstico e que se destina unicamente a suplementar o salário do marido, faz com que os salários femininos sejam em média inferiores aos masculinos.» (1987: 26).

Esta assimetria sexual a nível profissional aos poucos tem se atenuado, contudo, a nível das orientações escolares «[...] as aspirações das raparigas e dos rapazes continuam a ser predominantemente divergentes.» (Lipovetsky, *op. cit.*: 241). O ensino é um exemplo da repartição diferenciada de homens e mulheres no seio da mesma categoria socioprofissional. Portugal é dos países onde se encontra a taxa mais elevada de feminização no ensino, cerca de 60% (Rede de estudos das mulheres, 2005).

«Não obstante, os homens são a maioria no ensino universitário (de maior prestígio), enquanto as mulheres se encontram antes no ensino primário e em menor medida no ensino secundário. Encontramos uma vez mais a mobilização e a transferência das “capacidades naturais” das mulheres para a educação dos mais pequenos no mercado laboral. Esta ideia é pertinente, já que os níveis de remuneração exercem uma influência determinante na proporção de homens no ensino, enquanto os baixos salários parecem desalentar menos as mulheres. Em alguns países, a redução das taxas de remuneração relativas ao ensino coincide com uma feminização crescente desses empregos.» (*op. cit.*: 144).

Estamos conscientes que estes dados estão desactualizados em mais de uma década e que esta disparidade tem se atenuado ao longo dos tempos, contudo a influência cultural é visível nas escolhas profissionais que ainda recaem, predominantemente, nos sectores ditos “masculinos” ou “femininos”. Pois, concordando com Lipovetsky (*op. cit.*: 241):

«Os estereótipos de sexo não devem ser assemelhados a uma herança do passado que o “progresso” apagará naturalmente; bem vivos, eles reproduzem-se no próprio seio do mundo aberto da igualdade e da liberdade modernas; [...] a reprodução social da diferença sexual continua a ser um processo consubstancial aos tempos pós-modernos.».

Escallier também é de opinião que as mulheres ainda sofrem de discriminações profissionais, sendo difícil reconhecer as suas competências profissionais e científicas quando concorrem em pé de igualdade com os homens:

«[...] le XXI siècle se voudrait uniforme et égalitaire, mais nous vivons une époque de paradoxes où les sociétés sont en fait différenciées et hiérarchisées. Si il y a en effet plus de femmes instruites, érudites, diplômées, on note une prédominance des hommes dans de nombreux domaines : les sciences notamment, mais également la politique. Si il y a plus de femmes salariées, actives, on note aussi plus de chômeuses, de salariées précaires...» (2008: 115).

Na realidade, a diferenciação de papéis sexuais ainda se mantém, pois a mulher continua a ter um papel preponderante na esfera doméstica. E, neste sentido, o seu estatuto continua a ser diferente ao do homem. Deste modo, poder-se-á afirmar, que apesar da distanciação entre as posições sociais dos dois géneros estar mais pequena, ainda hoje, o trabalho feminino não está em pé de igualdade com o masculino, pois «[...] por detrás da aparência da possível reversibilidade dos papéis reorganizam-se registos sociais diferenciais de cada sexo face ao trabalho e à família.» (Lipovetsky, *op. cit.*: 238). Neste sentido, este autor refere que ainda existe entre os dois sexos:

«[...] uma diferença estrutural na articulação vida profissional/vida familiar. No masculino, os pólos profissional e doméstico estão separados; no feminino estão ligados. Enquanto nos homens o projecto profissional está sempre em primeiro lugar relativamente ao projecto da paternidade, nas jovens mulheres ele é frequentemente formulado integrando as futuras condicionantes da maternidade.» (*op. cit.*: 239).

Contudo, de acordo com este autor, parece-nos que, actualmente, os dois géneros se encontram, numa situação “estruturalmente” similar no que diz respeito à edificação do Eu. Tanto a mulher conquistou um lugar de destaque em vários sectores de domínio masculino como os homens entraram em profissões de domínio feminino. Por lei as mulheres começaram a aceder a cargos nas forças armadas, na magistratura, na polícia, na política entre outros, conquistando lugares cimeiros em muitas áreas, até então, reservadas aos homens, passando a haver maior paridade entre homens e mulheres nas profissões mais qualificadas. Mas, se a conquista destes empregos, pelas mulheres, foi encarada, socialmente, como um processo de luta por uma emancipação e igualdade de

direitos, as desigualdades derivadas da divisão sexual do trabalho também têm outras repercussões para os homens, pois nem sempre têm sido consideradas da mesma forma. Poderá o facto de as mulheres conquistarem mais lugares de poder e, conseqüentemente, uma valorização dos papéis femininos contribuir para o aumento de prestígio dos homens quando acedem a profissões consideradas de domínio feminino, nomeadamente a educação de infância? Será desprestigiante? Como vimos, a discriminação assenta com forte incidência sobre a desvalorização das características femininas e, talvez por esse motivo, também os homens que integrem essas características possam ser discriminados. Pois, ao desempenharem funções, de dominação feminina, têm sido, muitas vezes, apelidados de “maricas”, “homossexuais”, ou possuindo outros problemas relacionados com a sua sexualidade. Por este motivo, muitos optam por contrariar a sua predisposição e enveredar por profissões para as quais não estão vocacionados. De qualquer modo, a maior aceitação da mulher em profissões de tradição masculina e a abertura social para as questões da igualdade poderão ter contribuído para que os homens, também eles, começassem a se introduzir nas profissões de monopólio feminino.

Concordamos com Lipovetsky quando afirma que:

«Nem a deslegitimação do princípio dos lugares intangíveis de cada sexo, nem as transformações das atitudes face ao trabalho e à esfera familiar permitem subscrever a tese da indistinção dos papéis sexuais [...] isto não equivale a um estado de intercomutabilidade de papéis e lugares. [...] A variável sexo continua claramente a orientar as existências, a fabricar diferenças de sensibilidades, de itinerários e de aspirações. A novidade não reside no advento de um universo unissexo, mas sim de uma sociedade “aberta”, onde as normas, sendo plurais e selectivas, são acompanhadas de estratégias heterogéneas e de margens de latitude e de indeterminação. [...] Os modelos sociais impunham imperativamente papéis e lugares, agora apenas criam orientações facultativas e preferências estatísticas.» (*op. cit.*: 234- 235).

Assim, a orientação profissional deverá ser uma opção pessoal baseada na vocação e não nas influências sócio-culturais. Existem dois sexos, porém, iguais em direitos e deveres. Aos papéis exclusivos sucederam as orientações preferenciais, as opções livres e a abertura de oportunidades. Não é a semelhança dos papéis sexuais que vence, mas sim o não dirigismo dos modelos sociais (*op. cit.*).

2 – Influências histórico-sociais e políticas na evolução da educação de infância em Portugal

Ao procurarmos investigar o trabalho do masculino na educação de infância, não queremos, de modo algum, reforçar a divisão dos papéis sexuais tradicionais, mas sim, analisar a adequação de modelos andróginos na educação pré-escolar, no sentido de permitir às crianças, em idade de construção da sua própria identidade de género, o contacto com ambos os sexos, para que a presença dos homens nesta profissão possibilite a meninos e meninas modelos masculinos mais flexíveis e, por conseguinte, menos estereotipados. Tal como Cameron *et al.* (1999) referem, um dos principais motivos e consequências de se estudar as experiências dos homens como educadores é tornar visível a natureza genderada da profissão e abrir possibilidades de explorar e questionar o fenómeno.

Consciente que o estudo dos aspectos histórico-sociais da educação de infância possibilita uma maior compreensão das questões da actualidade, procuraremos compreender as interações que se estabelecem entre o poder político e a vida profissional dos educadores de infância, no sentido de conhecer alguns factores inibidores da fraca participação do sexo masculino na educação de infância.

Verificamos que, ao longo do século XX, este nível educativo, em Portugal, não se desenvolveu de uma forma contínua, mas sim, com oscilações entre períodos de progresso e outros de maior estagnação, de acordo com as políticas económicas, sociais e culturais dos governos das sucessivas épocas. O desenvolvimento da educação de infância esteve intimamente ligado à evolução do papel social da mulher e da sua entrada no mundo do trabalho, sendo o seu potencial educativo, progressivamente, valorizado pela sua importância no desenvolvimento da criança e/ou na integração no mundo escolar. A compreensão das suas actuais características em Portugal deve ter, então, em conta a evolução histórica que lhe está subjacente.

O início da educação de infância como parte do sistema educativo reporta-se às últimas décadas da Monarquia (1834-1909), altura em que ainda existiam algumas dúvidas em esta ser considerada um nível de ensino, isto porque, os primeiros centros de acolhimento foram de carácter assistencial “asilos de educação”, inicialmente, para crianças órfãs ou abandonadas e, posteriormente, como serviço de apoio às famílias na guarda das crianças durante o desenvolvimento da industrialização, no sentido de

responder às necessidades sociais e económicas da época. Para tal, o Decreto – 14/4/1891 obrigou as fábricas com mais de 50 trabalhadoras a criarem creches para os filhos das mesmas. Contudo, a educação pré-escolar pública só foi criada institucionalmente na 1.^a República (Decreto de 29 de Março de 1911), então chamada “ensino infantil oficial”, essencialmente com carácter de preparação para o ingresso na escola primária. Neste período (1910-1932) havia duas preocupações principais: preparar as crianças para a escolarização futura e atender às características psicológicas das mesmas, fruto do avanço dos estudos da psicologia que veio contribuir para a valorização da função educativa. O principal objectivo centrava-se na educação como meio de ultrapassar o atraso de Portugal em relação aos outros países da Europa, preocupando-se com a alfabetização, a difusão da escola primária e o desenvolvimento da educação de infância. Foi um período de valorização do papel da família na educação das crianças, enfatizando-se o papel da mãe que, conjuntamente com a professora deveriam educá-las. Nesta época, valorizou-se a função educativa da educação de infância como forma de ascensão e igualdade social para todas as crianças, sendo preocupação desta altura, a organização de grupos específicos de crianças, de acordo com a faixa etária, dando-se especial importância ao carácter lúdico, à educação sensorial, aos materiais pedagógicos e às representações gráficas, como consequência da influência de alguns pedagogos como Froebel, Decroly e Montessori. A formação das docentes deste nível educativo era feita nas escolas normais das professoras do ensino primário que, após um curso geral de quatro anos, realizavam mais dois anos de formação específica nesta área (Cardona: 1997). Em 1914, foi reduzido um ano no curso de especialização das educadoras, na altura denominadas “professoras do ensino infantil” e foi inserido um estágio nos últimos dois anos de curso. O papel da figura masculina não era considerado relevante na educação das crianças, tanto na escola como na família, sendo o próprio curso só para raparigas. Contudo, foi um período «[...] rico em iniciativas inovadoras e na procura de novos modelos pedagógicos.» (*op. cit.*: 40). Assim como, na preocupação com o conhecimento da criança baseado numa pedagogia com bases científicas e nos ideais da Escola Nova.

Em 1919, quando o Ministério da Educação procedeu à reforma do ensino, a educação infantil passou a integrar o ensino primário oficial. Porém, a vasta legislação desta época não atingiu os resultados pretendidos, sendo muito restrito o número de crianças que dela usufruíram. Assim, em 1926 o ensino infantil oficial foi extinto, com a justificação de que a sua pouca expressão não justificava as despesas realizadas.

Com o golpe de Estado de 1926 começou uma ditadura militar que procurou reduzir os custos com a educação e com a cultura. Foi o início de um novo período que culminou com a publicação da Constituição da República de 1933, marcando o princípio do regime político do Estado Novo (1933-1974). Enquanto no período Republicano a instrução era vista como forma de ascensão e evolução social, neste período, a educação passou a ser encarada como forma de propagar os ideais do regime, devendo se limitar às noções mais básicas, onde os principais valores a transmitir às crianças eram os propagados tradicionalmente pela igreja, ou seja, a “obediência, a resignação e a caridade” (*op. cit.*).

A ideologia do Estado Novo, centrada no modelo da boa esposa, boa mãe e dona de casa, também se inscrevia numa política de aposta na família, sustentada no ideal salazarista: Deus-Pátria-Família. Foi um «[...] período em que a educação das crianças pequenas passou a ser considerada como uma tarefa, essencialmente, destinada às mães de família, devendo as mulheres ficar em casa para cuidar dos seus filhos.» (*op. cit.*: 15). A publicação do decreto n.º 24 402 de 24/8/1934 terminou com a obrigatoriedade das fábricas criarem creches para os filhos das trabalhadoras e a Obra das Mães passou a ser responsável pela educação pré-escolar e pela orientação das mães de acordo com os ideais do regime. Assim, a maioria das instituições passou a ser de natureza privada ou dependentes da segurança social e as pertencentes ao Estado ficaram com um carácter, essencialmente, assistencial e moralizador, em detrimento da sua função educativa valorizada no período anterior. Pois, foi uma época de grande valorização da identidade nacional em detrimento da vida cultural. Na década de 50 surgiram também as duas primeiras escolas particulares de educadoras de infância, provenientes de movimentos católicos. As frequentadoras destes cursos eram provenientes da burguesia com dinheiro e prestígio, o que contribuiu, na altura, para o elitismo da profissão, pois era uma profissão socialmente bem aceite para as raparigas desta classe.

Nos anos 60 e 70, devido a um fluxo cada vez maior de migração das aldeias para as cidades e de várias alterações sociais, nomeadamente o aumento do trabalho feminino, houve uma procura cada vez maior dos serviços de educação de infância, verificando-se uma expansão das creches e jardins-de-infância de natureza privada e assistencial. Cardona refere que os anos 60:

«[...] apesar da continuação do regime político do Estado Novo, marca o início de uma nova mudança. Começa a existir uma maior abertura política e, paralelamente, a evolução da

estrutura social implica que sejam criadas mais instituições, sendo dada uma importância cada vez maior a este nível de ensino.» (*ibidem*).

A educação de infância passou a ser valorizada como meio de desenvolvimento cognitivo das crianças, centrada na prática pedagógica e como forma de suplantar as carências do meio familiar: “função compensatória”. Começou a observar-se uma mudança de atitudes face à importância do papel das mães, desvalorizando-se a função da família na participação da educação das crianças, defendendo-se que à escola cabia «[...] a função de moldar a criança, libertando-a das influências nocivas da família.» (*op. cit.*: 63). Foram criados cursos públicos de educadores de infância nas escolas do Magistério com a duração de três anos e com formação diferenciada do ensino primário, embora com habilitações suficientes para exercer a docência no primeiro ano da escola primária. Este período culminou com a reforma de Veiga Simão, em 1973, que com a Lei n.º 5/73 decretou a nova estrutura do sistema educativo português, definindo a reintegração da educação de infância no sistema educativo, a criação da rede pública de jardins-de-infância e de escolas oficiais de formação de educadores de infância e estabelecendo que a educação pré-escolar se destinaria a crianças com idades entre os 3 e os 6 anos, sem carácter obrigatório. O Ministério da Educação passou a definir as normas de funcionamento dos jardins-de-infância, a organizar os programas educativos e a formação dos educadores:

«A educação deverá visar o desenvolvimento global e harmonioso da criança, sendo valorizado o desenvolvimento da capacidade de expressão e criatividade, em paralelo com o desenvolvimento intelectual e social. É igualmente valorizada a sua importância na detecção precoce de deficiências e inadaptações das crianças.» (*op. cit.*: 69).

Com o 25 de Abril de 1974 surgiram muitas mudanças sociais em várias áreas contribuindo para a abertura, em todo o país, de creches e jardins-de-infância de iniciativa popular, com poucas condições e sem pessoal especializado, sendo alguns integrados, posteriormente, pelo Ministério da Educação ou pelas autarquias. Neste período, para além de se valorizar as características psicológicas das crianças, começou-se a considerar, também, as suas características sociológicas, nomeadamente a importância das suas vivências familiares e a necessidade de estas serem valorizadas nas práticas educativas (Cardona, 1997). Defendeu-se, também, «[...] a necessidade de

definir uma política sócio-educativa global, de apoio à maternidade e à infância, articulando as iniciativas dos diferentes serviços responsáveis.» (*op. cit.*:16).

Face às modificações socio-económicas, o Estado concebeu um enquadramento legal para a criação de um sistema público de educação pré-escolar (Lei nº 5/77), pois havia a necessidade de abrir mais instituições para crianças. Segundo Vasconcelos:

«De acordo com a filosofia do novo sistema pós-revolucionário, estender o acesso pré-escolar a toda a população tornou-se um desígnio nacional, tendo em vista atenuar rapidamente as diferenças sócio-económicas e culturais, promover o bem-estar social e desenvolver as potencialidades das crianças.» (2000).

O ano de 1978 foi marcado pelo início da criação da rede pública de jardins-de-infância do Ministério da Educação e, em 1979, a publicação dos Estatutos dos Jardins-de-Infância (Decreto-Lei n.º 542/79), articulando as instituições dependentes do Ministério da Educação e as dos Assuntos Sociais. Deste modo, verificou-se uma alteração do perfil do grupo dos educadores de infância, tanto em maior número como de origens sociais diversas, passando a incluir alguns homens. Mas, devido à falta de articulação dos vários serviços responsáveis para a definição de uma política sócio-educativa, entrou em funcionamento duas redes oficiais: uma dependente do Ministério da Educação (para crianças com idade superior aos 3 anos e com o horário de funcionamento semelhante ao da escola primária) e outra dependente da Segurança Social (que abrangia também as crianças com idade inferior a 3 anos, e que pelo seu horário mais alargado, apoiava os pais na componente social).

Através dos estudos sobre a evolução da educação de infância em Portugal, verificamos que o género masculino era inexistente na profissão, isto porque o acesso ao curso era vedado aos homens até ao 25 de Abril de 1974. Esta situação está bem patente no decreto de 1896 que definia «[...] que nas escolas infantis existirão somente pessoas do sexo feminino, habilitadas com o curso de formação de professoras da escola primária.» (Cardona, 1997: 31). Cardona refere que nas Conferências Pedagógicas de 1881 e 1884 já havia preocupação com a educação de infância, sendo reconhecido o valor pedagógico da componente moral e social da “escola infantil”, reforçando, contudo, o papel da mulher e excluído o homem, nomeadamente através de um programa publicado pelo pedagogo José Augusto Coelho, em 1893, que explicita:

«Física, intelectual e tecnologicamente, podia o aluno receber uma educação conveniente, vivendo apenas no seio da família; moral e socialmente, precisa, porém, de se desprender desse meio, simples, mas essencialmente individualista, para realizar, no seio dos seus companheiros e sob a vigilância solícita de dirigentes que serão como seus pais, o que poderemos denominar o seu primeiro aprendizado verdadeiramente social. Estes dirigentes, deveriam ser do sexo feminino, considerando que às mulheres pertence essa nobre missão, tanto mais nobre quanto é certo ser elas as que, depois do ofício de esposas e mães, melhor lhes quadra.» (*op. cit.*: 29).

Constatou-se então, que até 1974 a profissão de educador de infância foi dominada pelo sexo feminino enquanto que, no período posterior à revolução do 25 de Abril o sexo masculino começou a ter alguma importância e participação na educação de infância. Neste sentido, concordamos com Escobar quando salienta o papel do Estado que, como entidade reguladora, pode contribuir para a genderização de uma profissão, neste caso assumindo-a como uma profissão de mulheres:

«O Estado, sobretudo através da produção de legislação, mas também pela sua ausência, é um elemento crucial na construção de uma profissão segundo o estereótipo da feminilidade ou da masculinidade. Contudo, uma categoria identitária ultrapassa, em profundidade, as “categorias oficiais” a que se refere Dubar e, portanto, não é apenas aquilo que o poder, personalizado nas suas instâncias legitimadoras, define. É também, o resultado da articulação problemática com as identidades dos seus próprios profissionais e a identidade atribuída pela sociedade em geral.» (2004: 20).

Depois da revolução de 1974 e até 1980, apesar do rápido alargamento da rede pública de jardins-de-infância, o poder político acabou por entregar a responsabilidade pelo seu desenvolvimento ao sector privado, sem regulação estatal. Isto repercutiu-se numa baixa taxa de cobertura na educação pré-escolar que, em 1988, rondava os 36% comparativamente às taxas de países do norte da Europa que abrangiam entre 60% a 80% das crianças (Vasconcelos, 2000).

A década de 80 a 90 foi marcada por mudanças importantes a nível da política educativa, nomeadamente, no que concerne à formação dos professores. Um dos aspectos mais relevantes desenvolvidos em Portugal foi a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986 (lei n.º 46/86, de 14 de Outubro) que concedeu mais valor à educação pré-escolar enquanto contributo para o sucesso escolar dos níveis superiores. A partir dessa altura começou um período de grande agitação devido à mudança das escolas de ensino médio para as escolas superiores de educação, passando o curso de

Educação de Infância a se realizar nestas instituições. A publicação do Ordenamento Jurídico da Formação Inicial e Contínua dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básicos e Secundário (Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro) definiu o perfil profissional dos educadores e dos professores no âmbito da competência científica e pedagógico-didáctica e da adequada formação pessoal e social (Costa, 1998). Podemos depreender que a década de 80 trouxe profundas alterações no campo da educação de infância, tanto a nível da formação como da carreira dos educadores. Como salienta Costa (*op. cit.*), a reconversão do curso do ensino médio para ensino superior veio valorizar a imagem social da profissão, acrescida de uma melhoria da qualidade do serviço na educação de infância. Contudo, entre 1988 e 1995, verificou-se uma estagnação nas políticas educativas, conduzindo ao desemprego de muitos educadores (um grande número procurou as ilhas para trabalhar) e a exploração a nível de salários por parte de estabelecimentos privados e de solidariedade social, provocando a insatisfação dos docentes perante um cenário de instabilidade profissional.

Segundo Vasconcelos (*op. cit.*), o Governo que assumiu funções em 1995, procurou garantir uma educação básica de qualidade para todos. Para além de dar prioridade ao primeiro ciclo da educação básica, propôs fazer da educação pré-escolar a primeira etapa da educação básica, garantindo a democratização e universalização da mesma e reforçando a função educativa da educação pré-escolar. Objectivos esses que foram definidos no documento *Educação, Integração, Cidadania* (ME, 1998, cit. por Vasconcelos, *op. cit.*).

Paralelamente e numa tentativa de dar unidade e coerência ao sector do pré-escolar, o governo vigente criou a Lei-Quadro da Educação Pré-escolar (Lei n.º 5/97) que definiu este nível de educação como a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida. Neste sentido, foi criada uma rede nacional de educação pré-escolar, integrando uma rede pública e uma rede privada que englobou todos os estabelecimentos e os colocou sobre a dependência do Ministério da Educação. Foram delineadas as condições organizativas dos estabelecimentos de educação pré-escolar, bem como as condições de enquadramento do apoio financeiro. Foi, também, consagrado o direito de participação das famílias na elaboração dos projectos educativos. Segundo a Lei - Quadro, são objectivos gerais da educação pré-escolar:

- a) «Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;

- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
- c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- d) Estimular o desenvolvimento global de cada criança no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;
- e) Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- g) Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, nomeadamente, no âmbito da saúde individual e colectiva;
- h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade.» (Orientações Curriculares, 2002: 15-16).

No mesmo ano, a publicação das Orientações Curriculares (Despacho n.º 5 220/97, de 4 Agosto) contribuiu para uma referência comum a todos os educadores na organização das práticas educativas a desenvolver com as crianças, colmatando algumas dificuldades sentidas pelos mesmos que, não estando sujeitos a um currículo pré-definido, sentiam-se, por vezes, desamparados na organização da componente educativa. Por outro lado, em 1997, também, foi alterada a Lei de Bases do Sistema Educativo, no sentido de uniformizar a formação de todos os docentes, ficando os portadores do grau de bacharel forçados a frequentar os Complementos de Formação Científica e Pedagógica se pretendessem ter equiparação ao grau de licenciatura.

Um aspecto, que nos parece pertinente focar, é a Lei de Bases do Sistema Educativo só considerar que o processo educativo se inicia aos 3 anos, sendo inquestionável que o desenvolvimento das crianças começa muito antes do seu nascimento. Tal facto, coadjuvado com o aumento de mães trabalhadoras, provoca uma maior procura de amas e creches familiares contribuindo para considerar que esta idade (menos de 3 anos) está fora do processo educativo, que é de cariz exclusivamente assistencial, ou seja, que a função das creches é de guarda das crianças (Costa, 1998). Contudo, em termos práticos, verificamos que a realidade da Região Autónoma da Madeira está relativamente bem apetrechada com creches que funcionam com pessoal

especializado quer a nível do funcionamento público quer do privado e que as escolas formadoras já prepararam os educadores para trabalharem com esta faixa etária. Será que, tal facto poderá influenciar os homens educadores a escolher grupos de crianças mais velhas para trabalhar, principalmente os que já tiraram o curso na altura em que os estágios não contemplavam as idades de creche?

No entanto, a publicação do Estatuto da Carreira Docente dos Educadores e Professores do Ensino Básico e Secundário (Decreto-Lei n.º 139-A/90) que definiu a existência de uma carreira única para educadores e professores veio contribuir para uma maior uniformização dos direitos dos educadores de infância, permitindo-lhes evoluir a nível profissional. Neste estatuto incluem-se, para além dos direitos e deveres profissionais, a questão da avaliação do desempenho dos docentes «[...] com vista à melhoria da respectiva actividade profissional e à sua valorização e aperfeiçoamento individual, da qual passa a depender a progressão da carreira.» (Decreto-Lei n.º 139-A/90 – Int.). A inserção numa carreira única veio valorizar a componente educativa da educação de infância, assim como da própria profissão de educador de infância, que esteve durante muito tempo associada a uma vertente assistencial. Outro aspecto importante para a dignificação da carreira dos educadores foi a publicação do Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro que estabeleceu o Regime Jurídico da Formação Contínua dos Professores, incluindo os docentes da educação pré-escolar, contribuindo para uma valorização pessoal e profissional. Esta questão esteve envolta em várias controvérsias, pois se por um lado a formação contínua é um direito no sentido do aperfeiçoamento da actividade profissional é, também, uma obrigação para progressão na carreira, sendo os docentes, muitas vezes, confrontados com a necessidade de fazerem formação em assuntos que transcendem a sua área profissional e as suas necessidades de formação para conseguirem os créditos necessários à progressão na carreira. Concordamos com Costa (*op. cit.*), quando questiona se nesta lógica economicista o professor pode ser considerado agente de mudança? Do mesmo modo, a oferta de formação acabava por reforçar mais uns níveis de ensino do que outros. Reportamo-nos a esta questão no passado porque esta modalidade de avaliação para progressão na carreira está em fase de ajustamento pela entrada em vigor da Avaliação do Desempenho (artigo n.º 43) do novo ECD⁴ dos Educadores de Infância e dos

⁴ Estatuto da Carreira Docente – Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro.

Professores dos Ensino Básico e Secundário, adaptado a nível da Região Autónoma da Madeira, pelo decreto legislativo Regional n.º 6/2008/M.

De acordo com Costa (*op. cit.*), o Estado tem demonstrado preocupação na melhoria da qualidade do ensino, tanto a nível da modernização, da mudança, como da democratização, mas resta saber se os objectivos dessas intenções correspondem a efectivas mudanças, se não ficaram pelo plano do desejado. De facto, a qualidade e dignificação da carreira docente não passam unicamente pela legislação regulamentada, mas por um conjunto de factores de ordem interna e externa à escola e ao sistema educativo que estão intrinsecamente relacionados. O que está em causa é o facto dos professores assumirem a responsabilidade do seu próprio investimento pessoal e profissional na formação e que esta seja impulsionadora de mudança.

3 – Vantagens e factores inibidores à participação masculina na educação de infância

Entendemos que algumas das medidas apontadas no capítulo anterior contribuíram para a valorização da educação de infância, contudo, o facto de constituir uma das primeiras actividades profissionais femininas e de no jardim-de-infância a componente educativa ser, praticamente, indissociável dos cuidados das crianças associados, tradicionalmente, à figura materna e, por isso, considerada uma actividade extensiva do trabalho doméstico foi, deste modo, desvalorizada numa sociedade patriarcal, onde as mulheres não tinham reconhecimento familiar e social. Provavelmente, isto repercutiu-se numa igual desvalorização do trabalho masculino, onde os homens evitavam esta profissão, inserida no mundo tradicional e “naturalmente” feminino e fora das esferas de comando e decisão. Tal como Archer e Lloyd referem « [...] authority is expected to reside in men – they are employed as symbols of power.»(1992: 157). Assim, o cariz maternal atribuído à educação de infância e, associado às características das mulheres, esteve e ainda está na origem da sectorização da mesma. Amâncio menciona que:

«A programação biológica para a maternidade podia, por outro lado, explicar a afectividade e passividade do “temperamento” feminino. O instinto maternal constituía, assim, a dimensão psicológica universal de uma função biológica que o é de facto. [...]. Como salientam Tavis e Offir (1977), apesar de se ter revelado impossível transpor para os seres humanos a noção de programação comportamental comum a todos os membros da espécie, a crença nos instintos, e muito especialmente no instinto maternal, nunca perdeu totalmente a sua popularidade.» (1994: 18).

Isto prende-se com a crença de que as mulheres são mais capazes de cuidar e educar crianças pequenas do que os homens. De acordo com Costa, esta situação:

«[...] poderá resultar do facto destes profissionais serem vistos frequentemente como “substitutos das mães”, como portadores de uma forte componente de maternidade e afectividade, numa “natural” extensão profissional das tarefas tradicionalmente realizadas em casa. [...]. É muito comum, aliás, a candidata afirmar que [...] o curso será uma boa preparação para o seu futuro papel de esposa e mãe.» (*op. cit.*: 90-91).

Cameron *et al.* também focam a tradição de serem as mulheres a cuidarem das crianças, tanto no seio familiar como nas instituições, referindo que os homens representam uma ameaça para o bem-estar das mesmas:

«The second main way that gender/men and childcare has been thought about is to conceive of a departure from the historical norm, or the widespread entry of men workers, as a threat, or, at the very least, a risk, to the wellbeing of children and women workers. The premise of this perception of threat is based on the fact, and the tradition, of women-as-mothers caring for children, both within families and within childcare workplaces. This mothering role guides childcare work such that the gender identity of the workers comes to be seen in an essentialist way, as “naturally” women’s work, whereas men childcare workers, being “not women”, are seen as “unnatural”.» (1999: 11-12).

Contudo, as crianças necessitam de estabelecer relacionamentos diferentes com a figura materna e paterna, pois o convívio com diferentes modelos é benéfico para uma efectiva formação da personalidade da criança. Pois, tal como Archer e Lloyd salientam «The adults need not be female, but they must be sensitive, and responsive to, the infant’s needs.» (1992: 213). Isto remete-nos para outra questão que é o facto de os homens terem ou não um relacionamento diferente das mulheres para com as crianças? Cameron *et al.* referem que:

«Norwegian kindergarten teachers Nilsen and Manum (1998) argued that the recruitment of men workers can help open up new ways of working with children that value exploration and “the outdoors” more highly than in the past.» (*op. cit.*: 15).

Neste sentido, Archer e Lloyd alertam-nos para a questão das diferenças nas brincadeiras dos adultos com as crianças de acordo com o género, acentuando que: «Fathers may be particularly important in a different way – in play.» (1992: 219). Acrescentam, ainda, que:

«In the second year fathers often play the games that their infants instigate and engage in physical play, whereas mothers read more to their infants. Even when the child is two-and-a-half years old, fathers still play in a physical fashion, whereas the play of mothers is of a more instructional and verbal nature. Parental play differs not only in quality but also in quantity, with fathers playing with their children more as the children get older. [...] each parent makes a different contribution to their child development, the father by providing exciting physical play and the mother physical care and verbal interaction.» (*op. cit.*: 219-220).

Por conseguinte, os educadores homens poderão contribuir para incentivar nas crianças a independência e a autonomia, enquanto as mulheres poderão ser mais protectoras e desenvolver actividades mais calmas.

Archer e Lloyd (*op. cit.*) focam, ainda, que existem diferenças no modo de relacionamento com os filhos de acordo com o género dos mesmos, enfatizando o impacto da influência da masculinidade dos pais no desenvolvimento da personalidade dos rapazes, referindo, igualmente, que também facilita o desenvolvimento feminino das filhas. Acreditam, ainda, que os pais desempenham um papel importante na diferenciação de género das crianças. Atendendo que nem todas as crianças têm um pai presente ou uma figura masculina que o represente, somos de opinião que a presença de um homem nos estabelecimentos de educação pré-escolar é essencial.

No entanto, verificamos que ainda não se conseguiu afastar o estigma e o preconceito de que ao escolherem esta profissão, algo de errado se deve passar com a sua sexualidade, ou seja não são raras as vezes em que um educador de infância é acusado de ser homossexual, ou então de ser referenciado como sendo, no mínimo afeminado, como já foi referido no capítulo anterior. King (1994: 12, cit. por Cameron *et al.*, 1999: 12) refere que «[...] there is a common perception of men who are employed in caring work as being homosexual and effeminate, and that these associations are “negatively loaded”». Neste sentido, os educadores poderão sentir-se constrangidos quando, em alguns casos, se vêem confrontados com pais que sentem algum receio em deixar os filhos à sua responsabilidade. De igual modo, para além de enfrentarem o estigma social, também poderão sentir falta de apoio familiar quando optam por esta profissão. «Men workers seemed to receive less support and more ambivalence from their families and friends for their choice of work than women workers did.» (Cameron, *et al.*, *op. cit.*: xi). Outra questão apontada por estes autores é o facto dos educadores serem vítimas de práticas exclusionistas pelas colegas de profissão que os vêem como estranhos na própria instituição. Esta ideia do Outro reporta-nos à teoria feminista de Simone de Beauvoir quanto à discriminação das mulheres, mas num sentido inverso, ou seja em relação aos homens.

Outro aspecto que poderá ser apontado para a pouca adesão dos homens a esta profissão prende-se com o reconhecimento profissional do/a educador/a de infância que tem sido pouco valorizado pelos pais e pela sociedade em geral pelos mesmos motivos. Sarmiento (2004) refere que «[...] a representação social das profissões segue um modelo piramidal, em que no topo estão as profissões que granjeiam um maior

reconhecimento e na base as de mais baixo reconhecimento.» Sendo que, no grupo profissional dos professores, no topo encontram-se os professores universitários e na base os educadores de infância e os professores do primeiro ciclo, isto porque, segundo a autora, são profissões desenvolvidas por mulheres com crianças, «[...] actores cujo reconhecimento e direitos têm sofrido um processo de afirmação muito lento.» (*ibidem*). Sarmiento, apoiando-se na opinião de um educador, objecto do seu estudo, menciona que «[...] a imagem da educação de infância enquanto profissão é baixa, mas quando há homens esta imagem altera-se porque o primeiro indicador de análise é a condição de género e só depois a condição profissional.» (*ibidem*). Neste sentido, a predominância masculina na profissão docente remonta à idade média, onde eram exclusivamente os homens a leccionar nas universidades europeias, igualmente, na nobreza, os homens eram os mestres das crianças. A tradição masculina manteve-se na profissão até ser permitido socialmente às mulheres a sua inserção no mundo laboral e, especificamente, na educação de infância por ser um prolongamento do trabalho do lar.

Apesar de, actualmente, a educação de infância ter mais reconhecimento social, principalmente, após a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (lei n.º 46/86) integrando a educação pré-escolar no sistema educativo, concordamos com a autora citada quando refere que se aumentasse o número de homens a exercer esta profissão iria contribuir para um aumento de prestígio da mesma, facto este que não podemos comprovar no âmbito deste estudo. Pois, os homens procuravam desempenhar cargos que lhes conferissem status e a educação de infância não foi uma profissão com esse reconhecimento social. Por outro lado, o cariz não obrigatório deste nível educativo também contribui para que não seja encarado como relevante para a formação das crianças.

Contudo, há outro problema que, supostamente, os homens têm de enfrentar no âmbito desta profissão, para além do preconceito de género, que é a questão da suspeição dos abusos sexuais. A este respeito, Cameron *et al.* reportando-se a Hunt, (1994) e Baker *et al.*, (1998), referem que «There is some evidence to suggest that men with paedophilia do seek out access to groups of children and that efforts to screen recruits to childcare work are inadequate to deal with the tactics employed by some men to gain access to children.» (1999: 12). De facto, as questões dos abusos sexuais não têm sido consideradas de igual modo ao longo dos tempos, atenuando-se ou acentuando-se de acordo com as oscilações sociais, muitas vezes, veiculadas pela comunicação social. No entanto, não podemos predizer que eliminando os homens dos

estabelecimentos de educação pré-escolar que os abusos sejam suprimidos, pois muitos casos ocorrem no âmbito familiar, assim como, as mulheres também podem abusar das crianças. A pedofilia feminina tem sido mais silenciosa e mais recente em termos de divulgação, talvez pela tradição da mulher ser mais vítima de agressão pelo homem ou pela ausência ou dificuldade de identificar sinais claros de abusos. Isto remete-nos para outra questão do nosso trabalho que é investigar se os educadores sentem essa preocupação e como a contornam. Neste sentido, os educadores podem sentir necessidade de ter alguns cuidados no relacionamento com as crianças, assim como, esclarecer os pais acerca dos cuidados de higiene, de segurança afectiva e emocional, característica deste nível de ensino (dos 3 meses aos 6 anos), que suscitam um relacionamento físico mais próximo por parte dos educadores. Esta relação é mais próxima quanto mais precoce for a idade das crianças, até porque, actualmente, alguns dos educadores da RAM trabalham com bebés que necessitam de cuidados como mudar a fralda ou dar banho. Nesta faixa etária, a componente pedagógica é, praticamente, indissociável da componente social. Pois, a educação das crianças em idade pré-escolar em nenhum momento se desvincula do cuidado. A criança até aos 3 anos é extremamente dependente do adulto em muitos aspectos e, por isso, acaba por requerer tanto da família como da creche, actividades ligadas ao cuidado e à educação. De qualquer modo, a identidade e o desenvolvimento da criança também ocorrem durante as actividades da vida diária que acontecem nas instituições. Deste modo, desenvolvimento e aprendizagem estão intimamente ligados, pois as crianças aprendem muito na interacção umas com as outras.

Porém, nas crianças mais velhas, apesar de já não necessitarem deste tipo de apoio, carecem, igualmente, de carinho e afecto e, também, ajuda para vestir/despir, na casa de banho e em actividades extra curriculares como a natação. Pensamos que, se os pais tiverem confiança no educador não terão receios nem verão segundas intenções em alguns gestos comuns. Todavia, ao que nos parece, a sociedade começa a encarar estas atitudes com normalidade, até porque, a participação da figura masculina no seio da família tem vindo a se alterar. Com o aumento da presença feminina no mercado laboral, os pais começaram a colaborar nos cuidados dos filhos em casa, tornando esta prática mais aceitável socialmente. No entanto, as questões culturais demoram algum tempo a se efectivar.

Outro tipo de suspeição a considerar é a provável desconfiança dos encarregados de educação acerca de possíveis atitudes mais agressivas por parte dos educadores. Os

castigos ou punições sempre preocuparam os pais quando deixam os seus filhos aos cuidados de outrem, quer seja do género feminino quer do masculino, contudo, parecem que essas suspeitas aumentam quando se trata de educadores homens. Isto porque, a crença que os homens lidam com as situações mais complicadas de um modo mais violento e agressivo e as mulheres de uma maneira mais passiva faz parte do conhecimento do senso comum. Esta ideia é suportada pelos resultados de testes realizados por psicólogos sociais, referenciados por Archer e Lloyd (1992), acerca da agressão nos dois géneros, que demonstram que a maioria de actos de violência física são geralmente cometidos por homens. No entanto, em alguns estudos não foram encontradas diferenças entre os dois géneros mas resultados de mulheres mais agressivas também são raros (Maccoby e Jacklin, 1974, 1980). Todavia, Archer e Lloyd (*op. cit.*) argumentam que os dois géneros poderão ter as mesmas motivações para serem agressivos, mas, que os homens são mais propensos a reagir a esses impulsos de um modo mais violento do que as mulheres. Estas tendem a ser mais proactivas enquanto os homens são mais reactivos. Os autores referem que os homens são mais agressivos uns com os outros e com as mulheres do que as mulheres contra os homens e contra mulheres.

Outras investigações, baseadas na observação das brincadeiras de crianças indicam que a agressividade é mais frequente em crianças do género masculino de dois e três anos do que do feminino (Maccoby e Jacklin, 1974). Por outro lado, Tieger (1980), referenciado por Archer e Lloyd (1992), é de opinião que as conclusões acerca da agressividade em idades inferiores aos seis anos são inconsistentes. Outros estudos revelam, ainda, que as mulheres demonstram mais ansiedade acerca de sentimentos agressivos do que os homens, envergonhando-se da agressão física, contribuindo como factor inibidor da mesma (Frodi *et al.*, 1977). Deste modo, Richardson *et al.* (1979), referenciado por Archer e Lloyd (*op. cit.*), sugere que as mulheres manifestam comportamentos mais violentos quando não são observadas, assim como planeiam mais os actos agressivos que os homens. Elas têm, ainda, mais tendência para se fazerem de vítimas do que os homens podendo, esta justificação para as suas atitudes agressivas, atenuar a real diferença entre ambos os géneros. Todavia, outros psicólogos sugerem que as raparigas são mais agressivas verbalmente que os rapazes (Feshbach, 1970; Bardwick, 1971; Archer e Westeman, 1981).

Archer e Lloyd (*op. cit.*) apontam duas limitações para estes estudos sobre a agressividade, considerando que, na sua maioria, foram realizados com crianças,

adolescentes e jovens adultos com idades inferiores aos vinte e quatro anos e que são estudos psicológicos realizados em condições artificiais, ou seja, em laboratórios. De acordo com os autores, se olharmos para além da investigação da psicologia social, nomeadamente para as estatísticas, verificamos que os homens cometem a maioria dos actos violentos, sendo a violência feminina pouco divulgada nos meios de comunicação social, situação que se tem atenuado nos anos mais recentes, havendo um aumento de crimes de burla, roubo, assaltos e vandalismos também praticados por mulheres.

Por outro lado, a violência doméstica de homens contra mulheres, outrora encarada de uma forma mais natural, por muitas mulheres ainda terem uma atitude submissa para com os maridos, tem sido mais difundida. Do mesmo modo, a violência feminina contra os homens também existe, mas esta ainda pouco divulgada devido ao estigma social. As diferenças entre os dois géneros, para além de serem explicadas por questões ambientais, também o foram por questões biológicas, relacionando a agressividade com as hormonas de testosterona, defendendo que a mesma torna os homens mais agressivos do que mulheres (*op. cit.*). Contudo, mesmo existindo uma ligação entre a agressividade e a testosterona, não seria suficiente para explicar as diferenças entre os dois géneros porque, como vimos, a agressividade já se manifesta nas crianças por volta dos três anos, altura que está longe da puberdade e da produção das hormonas.

Archer e Lloyd referem que uma contribuição menos biológica poderá estar relacionada com as diferenças de tamanho e força física entre os géneros e uma diferença na motivação para a agressividade entre os mesmos. Além disso, as diferenças na socialização de meninos e meninas e no modo como os estereótipos culturais são transmitidos poderão estar na origem das diferenças entre ambos - a violência e a agressão são mais desaprovadas no comportamento das meninas nos vários contextos sociais, enquanto os rapazes são educados a não ter medo de lutar e até incentivados a se defenderem e participarem em jogos mais violentos e competitivos por exemplo, futebol, karaté, entre outros.

As diferenças de tamanho e força física, assim como, o tom de voz entre os dois géneros também podem provocar divergências no comportamento das crianças, ou seja, elas poderão obedecer mais aos homens do que às mulheres. De acordo com Amâncio, «[...] a expectativa de que o comportamento masculino é mais autónomo e independente, contribui para o reconhecimento da legitimidade da sua autoridade.» (1994: 76).

Outra justificação que tem sido apontada por vários autores (Fernandes, 1987; Cameron *et al.*, 1999; Sarmento, 2004;) para influenciar a pouca adesão dos homens por esta profissão é a dos salários mais baixos. Actualmente, esta questão já não é muito relevante em Portugal, visto que a educação de infância, na sua maioria, é tutelada pelo Estado que atribui uma tabela salarial única para a carreira docente. Todavia, muitas instituições do Ensino Particular e Cooperativo aplicam outras tabelas salariais inferiores à pública. Costa refere que:

«[...] com a integração do curso de educadores de infância no ensino superior, criou-se a expectativa de que o acréscimo de formação e a valorização da profissão trouxessem vantagens económicas pessoais, nomeadamente sob a forma de honorários mais elevados, situações mais interessantes, uma maior segurança de emprego e vantagens acessórias, tal como o maior prestígio que pudesse ser dado à profissão.» (1998).

No entanto, o aumento da oferta deste curso, nos anos noventa, que abria por todo o país de forma descontrolada contribuiu para um aumento do desemprego, significando que os educadores tinham de se satisfazer com condições de trabalho mais precárias e abaixo da qualificação e, muitas vezes, com salários inferiores. Esta questão dos salários como valorização desta profissão está relacionada com a realidade económica e social de cada país, pois enquanto nuns países os salários são baixos contribuindo para uma maior discriminação da profissão, noutros, são mais altos, como é o caso da Holanda, (referenciado por Costa, *op. cit.*), onde o ordenado do educador de infância é igual ao salário de um professor universitário. Este facto remete-nos para uma realidade cultural e económica diferente da nossa. Provavelmente, se o mesmo se verificasse em Portugal poderíamos ter uma maior equidade de géneros nesta profissão. Mas, só a partir da Revolução do 25 de Abril é que houve uma revalorização do estatuto económico dos professores, pois, até aí, encontravam-se no fim da escala da função pública (Benavente, 1990: 35).

A este propósito, Brenner e Ramas (1984, cit. por Fernandes, 1987: 77) consideram que:

«[...] os elementos chave da feminização das ocupações dos escritórios e do ensino são a disponibilidade das mulheres como mão-de-obra barata e a fuga dos homens aos empregos mais mal pagos. Muitos empregos permanecem do sexo feminino, não devido às suas ligações com a domesticidade, mas porque se contam entre os empregos mais mal pagos. Quando os

empregos começam a ser mais bem pagos, começam a atrair os trabalhadores do sexo masculino.».

Como referimos anteriormente, a educação de infância constitui, ainda, o nível de ensino menos representado pelo sexo masculino. Um pouco por todo o mundo as estatísticas comprovam este cenário (tabela n.º 1):

Tabela n.º 1: Percentagem de homens na educação pré-escolar

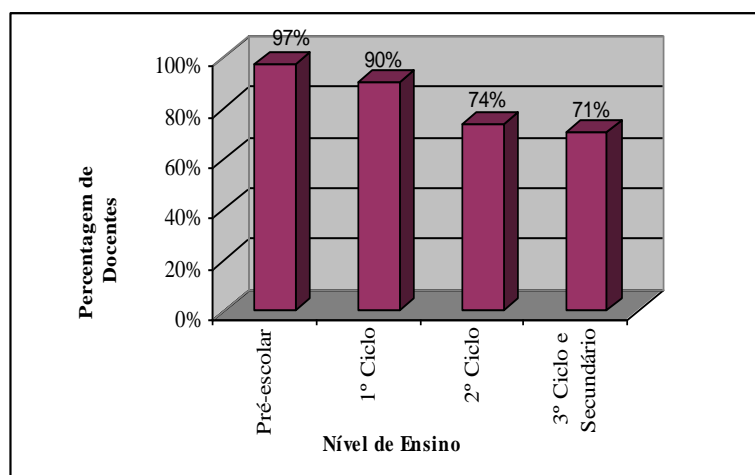
País	Percentagem %
Grã-Bretanha	2%
Escandinávia	3%
Suíça	3%
Finlândia	4%
América do Norte	<5%
Noruega	5%
Dinamarca	5% (crianças <3 anos)
Suécia	6%
Brasil	6%
Dinamarca	9% (crianças >3 anos)

Fonte: Cameron *et al.*, 1999

Portugal não é excepção tendo uma taxa de feminização «[...] de cerca de 99,1%, facto que pode privar as crianças da identificação em igualdade de circunstâncias, com modelos de professores do género masculino e feminino.» (Vasconcelos, in prefácio da Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres, 2005: 6). Os dados disponíveis pelo Ministério da Educação revelam que, no ano de 1996/97, se encontravam em exercício, na Rede Pública da Educação Pré-escolar (Continente), 4 005 educadores de infância. Poderemos verificar que, entre estes, 23 são homens e 3 982 são mulheres, sendo por isso 0,57% a percentagem de homens na profissão e 99,43% mulheres. Já no ano de 2006/07, a taxa de feminilidade era de 97,1% no pré – escolar, 90,4% no primeiro ciclo, 74% no 2º ciclo e diminui à medida que o grau de ensino aumenta, decrescendo até aos 70,5% no 3.º ciclo e no ensino secundário. Apesar de se verificar um ligeiro aumento do número de homens a exercer no pré-escolar este é, ainda, muito pouco significativo⁵.

⁵ In www.gepe-min-edu.pt.

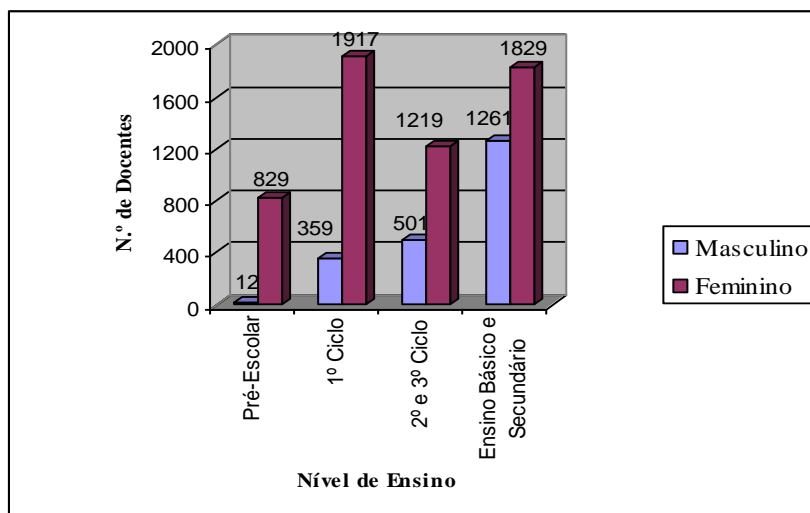
Figura n.º 1: Feminização do ensino em Portugal: 2006/07



Fonte: Ministério da educação

A realidade da RAM não foge a este cenário, onde a partir de dados disponibilizados pela SRE podemos verificar que a profissão docente é altamente feminizada (cerca de 98,6% no ano lectivo 2005/06), crescendo o número de homens à medida que o nível de ensino aumenta (figura n.º 2):

Figura n.º 2 – Masculinização do ensino na RAM: 2005/06



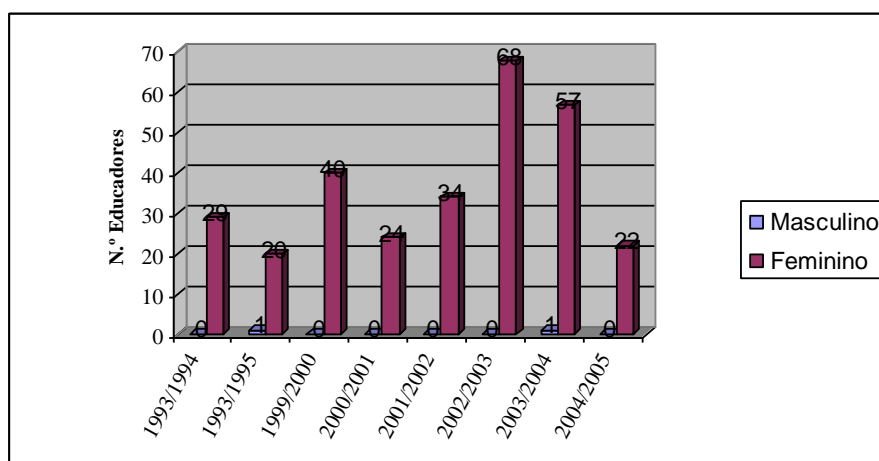
Fonte: Secretaria Regional de Educação

Conforme podemos verificar o número de educadores nas instituições públicas na RAM é bem reduzido, pois para 829 educadoras temos 12 educadores. O que não quer dizer que não existam mais homens a trabalhar em estabelecimentos privados que

não entraram nestes números. De qualquer modo, o número de educadores na educação de infância é, ainda, muito reduzido.

Outro dado que também comprova esta realidade é o número de educadores diplomados por ano lectivo na Universidade da Madeira, a partir do ano de 1993/94 até 2004/05 (figura n.º 3). Neste período formaram-se 294 educadoras e apenas 3 educadores. Contudo, verifica-se que o número de profissionais é ligeiramente superior porque muitos dos educadores a exercer a profissão tiraram o curso em universidades do Continente ou são continentais a exercer a profissão na RAM devido ao desemprego no território continental.

Figura n.º 3: Educadores diplomados por ano lectivo na RAM



Fonte: Universidade da Madeira⁶

Como podemos analisar nestes gráficos, a equidade de género na educação de infância está, ainda, muito longe de ser alcançada.

Em relação ao exercício da profissão, Sarmiento refere que os poucos educadores homens procuram ocupar cargos de gestão administrativa e pedagógica e, quando trabalham directamente com as crianças, procuram o grupo dos mais velhos. As educadoras, por outro lado, «[...] alargam os seus campos de acção e assumem-nos como possibilidades de garantirem a sua projecção profissional e de conciliarem os diferentes papéis que têm que assumir no espaço público e no espaço privado.» (2004: 5). Sarmiento (2004) reporta-se a estudos anteriores (Sarmiento, 2002; 2003) para justificar que uma das causas apontadas pelas educadoras para a escolha da profissão é a

⁶ Os anos lectivos de 1995/96, 1996/97, 1997/98 e 1998/99 não apresentam valores porque não foram fornecidos dados pela UMa.

procura da realização pessoal, traduzindo-se na possibilidade de lidar com crianças no campo educativo, contudo, questiona se serão também estes os motivos dos educadores homens quando optam pela educação de infância, apesar de estarem conscientes da baixa representação social da mesma e da associada baixa remuneração. Esta autora também refere que os educadores têm que possuir convicções muito fortes para seleccionarem esta profissão, pois têm de se confrontar com muitas pressões sociais e familiares. Constatou, ainda, que alguns profissionais, apesar de defenderem a primazia dos seus interesses no trabalho com crianças, enviesaram para outras trajectórias como a música, a educação especial ou cargos na administração escolar. Isto acontece, na opinião dos educadores por ela estudados, devido a pressões para ocuparem esses cargos «[...] há nos meninos e nos pais um estereótipo que os faz associar o homem a liderança, são estereótipos que permanecem: vais tu que és homem.» (Sarmiento, 2004: 9)). Na parte empírica deste trabalho, procuraremos encontrar os motivos que conduziram os educadores a optarem por esses caminhos a partir de alguns questionamentos, nomeadamente, se procuram: obter maior qualificação profissional; ter acesso a um trabalho que dê maior satisfação pessoal e profissional ou maior reconhecimento social; obter equivalência a uma licenciatura (uma alternativa aos complementos de formação); auferir um salário mais alto ou ascender a uma posição hierárquica superior.

Esta perspectiva da igualdade de oportunidades, entre ambos os sexos na educação de infância, é a que vem sendo enfatizada pela European Commission Childcare Network que foi estabelecido como parte do Childcare and Equality of Opportunity em 1988. Isto constituiu um importante contributo nas políticas e serviços para a infância através da Comunidade Europeia. Neste sentido, verificamos que a União Europeia há muito tempo que vem se preocupando com a importância dos homens assumirem mais responsabilidades no cuidado das crianças, tanto como pais como numa perspectiva de alcançar uma maior igualdade no emprego.

Outro argumento, favorável à maior participação dos homens na educação de infância, relaciona-se com o respeito à Declaração Universal dos Direitos da Criança, de conviver com ambos os pais, nomeadamente no seu artigo 18º (ponto n.º1), o que poderá traduzir-se, também, pela presença de educadores de ambos os sexos no jardim-de-infância. Actualmente, verificamos que as crianças passam cada vez mais horas nos estabelecimentos de educação pré-escolar devido à maior participação dos familiares no

mundo laboral. Assim como, também, se tem verificado nas últimas décadas um aumento do número de famílias monoparentais, como veremos no capítulo seguinte. Ora, tal facto, priva, muitas vezes, as crianças do contacto assíduo com o pai (a maioria das crianças fica com a mãe, em caso de divórcio) e, provavelmente, de um desenvolvimento equilibrado da sua personalidade.

4 - Presença masculina na educação pré-escolar: uma necessidade educativa face aos novos modelos de estrutura familiar

O papel do pai na família tem mudado ao longo dos tempos, desde a sociedade agrária onde estava envolvido com os seus filhos à sociedade industrial onde passa a desempenhar um papel de sustento da família e, por isso, mais limitado na participação familiar, pois era a mulher a tratar dos descendentes e do suporte emocional da família, até à sociedade contemporânea que, como veremos, a presença do homem é essencial para o bem-estar familiar. Assim, a mudança das últimas décadas transforma a natureza das relações entre marido e esposa, assim como, entre pai e filhos. As novas realidades económicas implicam que os pais tenham uma vida profissional mais preenchida para sustentar a família, resultando em menos tempo livre para estar com os filhos. Por outro lado, o constante emergir de novidades a nível das tecnologias torna as crianças mais dependentes dos jogos de vídeo ou do computador, brincando menos com as outras crianças e com os familiares.

Considerando que a socialização é todo um processo de aquisição de regras e hábitos, valores e códigos de linguagem e que, a mesma se inicia logo que a criança nasce, a família desempenha um papel primordial neste processo de formação do indivíduo «[...] mais do que qualquer outro contexto físico ou social.» (Gimeno, 2003: 55). Esta autora refere que «[...] ao longo das primeiras etapas de desenvolvimento no seio da família vão-se configurando diferentes dimensões de personalidade: auto-estima e auto-apreciação, *locus* de controlo, identidade, autonomia, e até mesmo a inteligência abstracta, verbal e emocional.» (*ibidem*).

Neste sentido, Vaz e Relvas (2002) referem os contributos da sociologia sobre a função socializante da família na aprendizagem dos valores e papéis sociais; da psicologia que valoriza o contexto familiar como importante para o desenvolvimento da personalidade da criança e do jovem e da psicossociologia que articula estas duas perspectivas argumentando que ambas são fundamentais no estudo da importância da socialização na família e se concretizam num processo de interacção e comunicação.

Partindo do pressuposto que a relação parental se estabelece muito antes do parto, através do relacionamento que os pais estabelecem com o feto e das expectativas em relação à maternidade e paternidade, a criança quando nasce começa todo um processo de relação afectiva com as pessoas que lhe são mais próximas que, normalmente são os pais. Vaz e Relvas apoiam-se em vários autores para justificar que

a relação afectiva na infância «[...] é o protótipo das relações interpessoais futuras.» (op. cit.: 253). Neste sentido, a capacidade da criança amar e ser amada pelos outros irá depender do sucesso das primeiras ligações afectivas, influenciando futuramente as experiências de confiança e proximidade do indivíduo. A relação paternal e maternal irá se estabelecer de uma forma distinta, consonante as características próprias da definição dos papéis atribuídos culturalmente e historicamente a cada género (*ibidem*).

Verificámos que o papel paternal e o papel maternal nem sempre foram os mesmos, assim como a família também passou por várias transformações. A própria concepção de criança e infância tem se alterado ao longo da história. Efectivamente, o conceito de família não é um conceito homogéneo para todas as épocas e culturas, pelo que podemos encontrar diferenças nos papéis e funções dos seus membros, assim como da família no seu todo, originando diferentes modelos familiares, ao longo dos tempos. (Relvas, 2000, 2002; Gimeno, 2003; Szymanski, 2005; Amaro, 2006).

Engels atribui o termo “família” a *famulus* (escravo doméstico) que foi uma expressão inventada pelos romanos para denominar uma nova organização social que surgiu entre as tribos latinas, aquando da sua introdução à agricultura e à escravidão legal. Esta organização era constituída por um chefe que detinha poder de vida e morte sobre a mulher, os filhos e um certo número de escravos. «Desde então, o termo família tem designado instituições e agrupamentos sociais bastante diferentes, entre si, do ponto de vista de sua estrutura e funções. [...]. Desta forma, a variabilidade histórica da instituição família desafia qualquer conceito geral de família.» (Bilac, 2005: 31). A partir da análise de várias definições de família, Amaro (2006) conclui que a família é uma instituição em permanente evolução e que, por isso, é difícil encontrar elementos de valor absoluto que possam entrar na definição da mesma. Isto porque, segundo o autor, o conceito de família tem várias dimensões, «[...] umas de natureza estrutural, outras de natureza funcional e outras de natureza relacional.» (op. cit.:14). Os aspectos estruturais estão relacionados com o modo como se adquire a qualidade de membro da família, ou seja, através do casamento. Na perspectiva funcionalista, a família funciona como uma instituição social que satisfaz algumas necessidades do indivíduo, tais como, a protecção e socialização das crianças ou apoio emocional entre os cônjuges. A vertente relacional no seio da família diz respeito às relações de carácter afectivo, às relações de poder entre outras.

Segundo o mesmo autor, uma das particularidades da família é que é um grupo social que tem características próprias, cujos elementos podem permanecer por

períodos alargados de tempo. Assim, cada elemento pode pertencer a duas famílias, a primeira que é a família de orientação, onde nasceu e é feita a socialização, e outra que é a família de procriação que pode formar quando se une a outra pessoa de outra família de orientação. Outra característica da família é que pode compreender várias gerações (família alargada) ou pelo menos duas gerações (família nuclear, composta pelos pais e filhos solteiros), deste modo, a família é intergeracional. Os elementos da família estão ligados por laços de sangue ou afinidade que «[...] ligam as famílias a redes alargadas de parentesco.» (*op. cit.:* 15). Amaro refere que o conceito de parentesco é um dos elementos cruciais para termos em atenção na definição de família, definindo-o como «[...] o conjunto das relações que se estabelecem entre dois ou mais indivíduos pelo facto de terem uma ascendência comum, descenderem uns dos outros, ou por motivo de aliança com origem no casamento.» (*ibidem*). Temos, então, dois tipos de parentesco, um por consanguinidade e outro por afinidade.

Como podemos verificar é difícil chegarmos a um conceito uniforme de família, pois concordando com Szymanski «[...] o mundo familiar é palco de múltiplas interpretações.» (2005: 25). Neste sentido, Bilac é de opinião que vivemos numa época:

«[...] em que a crise da sociedade se reflecte numa profunda crise teórica nas Ciências Sociais, e a percepção de um real fragmentado, diversificado desafia os paradigmas clássicos e parece refractária, não apenas à elaboração de qualquer síntese globalizadora, mas, até mesmo, a qualquer teoria parcial e, portanto, provisória, sobre campos ou dimensões específicas da vida social.» (*op. cit.:* 31).

O campo da família está englobado nesta situação, pois o mundo familiar esteve imbuído de uma variedade de formas de organização, com crenças e práticas desenvolvidas em consonância com os valores sócio-culturais e económicos vigentes nas diferentes épocas e, neste sentido, a estrutura do casal também tem vindo a se modificar progressivamente.

Conscientes desta realidade, apoiaremos-nos em Giddens (2002) e Gomes (1988, cit. por Szymansky, 2005) para tentar elaborar uma definição de família. Esta poderá consistir num grupo de pessoas unidas directamente por laços de parentesco, que convivem com base numa ligação afectiva ou de consanguinidade, no qual os adultos assumem a responsabilidade de cuidar das crianças existentes nesse contexto. Gomes

inclui os idosos nestes cuidados, contudo, como salienta Szymansky, a relação de cuidado poderá significar um compromisso que com a possibilidade de mudanças dos protagonistas na estrutura da família poderá cessar.

Em relação ao casamento, Amaro (*op. cit.*: 15) define-o como «[...] uma instituição social que regula a relação entre dois ou mais indivíduos que iniciam uma vida em comum e entre estes e a sua descendência, seja de natureza biológica ou adoptiva.». No entanto, apesar do casamento unir duas pessoas entre si, também une um vasto número de pessoas que se tornam parentes. Estas relações familiares são depois reconhecidas dentro dos grupos de parentesco mais amplos (Giddens, 2002).

Concordamos com Caillé (1991, cit. por Silva e Relvas, 2002) ao referir que quando o casal se forma há uma síntese ou uma convergência da vivência de cada elemento do casal, isto é, o “absoluto do casal”. Satir (1980), citado pelas mesmas autoras (*op. cit.*), também nos diz que em qualquer casal existem três partes - eu, tu e nós - que se influenciam mutuamente. As diferenças das experiências de cada um só podem coexistir se houver uma síntese, repercutindo-se na emergência de novos valores em relação aos elementos de origem. Caso isso não aconteça, a identidade do casal é, assim, ameaçada, pois só é possível numa constante relação dialéctica entre sentimentos de pertença e individualidade, dependência e autonomia (Caillé, *op. cit.*).

Relvas (2000), também, salienta que temos de ver a família como um sistema, numa perspectiva holística, formando a identidade do casal. Mas, este sistema é composto por outros subsistemas “totalidades mais pequenas” que são os indivíduos que fazem parte da família. Cada membro da família participa, assim, em diversos sistemas e subsistemas, desempenhando, em simultâneo, diversos papéis em diferentes contextos. Ao mesmo tempo que cada família forma um todo também se integra em outros sistemas mais vastos, como a comunidade e a sociedade que se auto-influenciam mutuamente numa complexidade relacional. Gimeno (2003) também define a família a partir de uma teoria sistémica, no sentido que ela é um sistema aberto, permeável à influência de outros sistemas.

O tipo de família predominante na maioria das sociedades é o da família nuclear caracterizada por dois adultos coabitando com os filhos próprios ou adoptados. Contudo, Giddens (*op. cit.*) salienta que, na maioria das sociedades tradicionais, a família nuclear estava inserida em redes de parentesco mais alargadas, ou seja, era considerada uma família extensa porque para além do casal e seus filhos englobava outras gerações na mesma habitação. Segundo Ariès (1981: 213) «[...] o sentimento de

linhagem era o único sentimento de carácter familiar conhecido na Idade Média.» Os historiadores demonstraram que os laços de sangue constituíam dois grupos distintos mas concêntricos: a família ou *mesnie* e a linhagem. A família era constituída por vários casais (pais, filhos, sobrinhos ou primos solteiros) numa propriedade comum, segundo um tipo de posse chamado *frereche* ou *fraternitas*. A linhagem, por sua vez, estende-se aos laços de sangue, ignorando «[...] os valores nascidos da coabitação e da intimidade. A linhagem nunca se reúne num espaço comum, em torno de um mesmo pátio.» (*ibidem*).

Deste modo, a família conjugal moderna seria uma «[...] consequência de uma evolução que, no final da Idade Media teria enfraquecido a linhagem e as tendências à indivisão.» (*op. cit.:* 211). O autor refere que só a partir dos séculos XV e XVI é que o nascimento e o desenvolvimento do sentimento de família foram valorizados e representados por poetas e artistas. De igual modo, houve uma promoção do sentimento da infância no século XVI. A partir deste momento, pais e filhos começaram a fazer parte das ilustrações iconográficas da época que passaram a exaltar apenas duas gerações. Segundo Ariès, «A família transformou-se profundamente na medida em que modificou suas relações internas com a criança.» (*op. cit.:* 225). Para este autor, até ao século XV:

«[...] a família era uma realidade moral e social, mais do que sentimental. [...]. A família quase não existia sentimentalmente entre os pobres, e quando havia riqueza e ambição, o sentimento se inspirava no mesmo sentimento provocado pelas antigas relações de linhagem.» (*op. cit.:* 231).

Em relação à aprendizagem a criança aprendia pela prática e esse era um hábito difundido por todas as condições sociais. Era comum enviar as crianças, a partir dos sete anos, para a “casa alheia” e receber em casa crianças estranhas para fazerem o serviço doméstico. Neste sentido, não havia lugar para a escola, pois era através da escola da vida, da aprendizagem directa que se perpetuava a transmissão de geração em geração. (*op. cit.*). Contudo, a partir do século XV há uma transformação profunda no sentimento familiar, fruto da extensão da frequência escolar. A família começa a se preocupar com a educação das crianças, de modo a protegê-las do mundo dos adultos. A escola deixa, então, de ser privilégio dos clérigos e passa a ser um instrumento de iniciação social. «O clima sentimental era agora completamente diferente, mais próximo do nosso, como se

a família moderna tivesse nascido ao mesmo tempo que a escola ou, ao menos, que o hábito geral de educar as crianças na escola.» (*op. cit.*: 232).

No entanto, a escolarização não foi imediatamente generalizada, pois as meninas continuavam a ser educadas em casa, “pela prática e pelo costume”, à excepção de uma minoria que eram enviadas às “pequenas escolas” ou a conventos. E, em relação aos rapazes, «[...] a escolarização estendeu-se primeiro à camada média da hierarquia social. A alta nobreza e os artesãos permaneceram ambos fiéis à antiga aprendizagem, fornecendo pajens aos grandes senhores e aprendizes aos diferentes artesãos.» (*op. cit.*: 233).

Podemos concluir, a partir da perspectiva de Ariès, que o surgimento da escola, a manutenção das crianças junto dos pais e a preocupação com a igualdade entre os filhos, contestando o direito da progenitura, deu origem a um novo valor, o da família sentimental moderna. De igual modo, o sentimento de privacidade e isolamento traduzido na nova organização da casa (criação de divisões para dormir separadas da sala e do local de convívio) que surgiu inicialmente entre a burguesia e a nobreza, foi uma das maiores mudanças da vida quotidiana. Isto porque anteriormente:

«[...] as pessoas viviam nessas salas onde era impossível se isolar, que era preciso atravessar para chegar aos outros cômodos, onde dormiam vários casais ou vários grupos de meninos ou meninas (sem contar com os servidores, que, ao menos alguns, deviam dormir perto dos patrões e armar as camas ainda desmontáveis dentro do quarto, ou atrás da porta), onde todos se reuniam para fazer as refeições, receber os amigos ou clientes, e, às vezes, distribuir esmolas aos mendigos.» (*op. cit.*: 261).

Começou, deste modo, a haver uma separação entre a vida profissional, o lazer e a vida privada. A vida deixou de ser vivida em público.

Amaro (2006) associa o desenvolvimento da família ao desenvolvimento da sociedade industrial que emergiu em Inglaterra no último quartel do século XVIII, na qual a família tradicional demonstrava ser disfuncional nesta nova realidade.

Na perspectiva da abordagem funcionalista, uma das mais antigas na história da sociologia, cultivada pelos seus fundadores como Spencer e Durkheim, a família tem sido analisada a partir dos papéis que desempenha na sociedade, que segundo Parsons são «[...] a socialização primária e a estabilização emocional.» Estas funções são desempenhadas na sociedade industrial pela família nuclear que é o tipo de família que melhor se adapta a este tipo de sociedade. Isto porque, na perspectiva deste autor, «[...]

na transição da sociedade tradicional para a sociedade industrial a família perdeu a sua função de produção económica desempenhada pela família alargada e foi obrigada a reduzir-se ao seu núcleo essencial devido às necessidades de mobilidade na sociedade industrial.» (Amaro, *op. cit.*: 27). Então, «[...] a família tradicional era uma unidade multifuncional que vivia mais centrada na comunidade e na rede de parentes, era mais uma unidade de produção do que de consumo e procurava formar as novas gerações nos padrões transmitidos pela geração anterior.» (*op. cit.*: 45). As famílias eram numerosas e as crianças tinham maior contacto com a rede alargada de parentes e com a comunidade. Havia grande preocupação com a preservação do património, que os filhos tinham obrigação de assegurar e transmitir aos netos e, por isso, o controle dos pais na escolha do/a cônjuge para o casamento dos filhos/as (*ibidem*).

Na sociedade industrial, a família teve que se adaptar a novas funções, pois a produção passou do lar para a fábrica. Os trabalhadores tiveram de ser mais instruídos e a educação e a saúde passaram a ser tarefa de especialistas fora do âmbito familiar. Assim, a família nuclear, mais pequena e menos dependente dos parentes e da comunidade tinha maiores probabilidades de mobilização geográfica, factor indispensável na sociedade industrial. (*op. cit.*).

Segundo Amaro:

«[...] a família nuclear que se tornou predominante na sociedade industrial faz parte da própria lógica capitalista, de produção ao mais baixo custo e com base na exploração dos trabalhadores. Assim, a família assenta na divisão sexual do trabalho em que a mulher se ocupa preferencialmente das tarefas domésticas, contribui para que o homem tenha maior disponibilidade para a produção. Por outro lado, o trabalho doméstico que se revela essencial à produção capitalista não tem de ser pago, nem é valorizado, representando mais uma forma de exploração.» (*op. cit.*: 47).

Neste sentido, podemos considerar que a questão da dominação masculina se inicia no âmbito da família. O modelo de patriarcado remete à família romana onde o chefe (patriarca) detinha poder absoluto sobre a mulher e os filhos. O mesmo modelo foi seguido na família muçulmana e na família tradicional da sociedade pré-industrial. (*op. cit.*).

Actualmente, a família patriarcal tem sido contrariada pelos processos de mudança do trabalho feminino e de uma maior consciencialização da mulher, ambos intimamente ligados. «As forças propulsoras desses processos são o crescimento de uma

economia de informação global, mudanças tecnológicas no processo de reprodução da espécie e o impulso poderoso promovido pelas lutas da mulher e por um movimento feminista multifacetado, três tendências observadas a partir dos anos 60.» (Castells, 2003: 168). Contudo, embora a mulher lute por uma redefinição de papéis, continua a ser responsável por grande parte do trabalho doméstico. Neste sentido, o casamento e a maternidade propiciam, de uma forma metafórica, essa condição, pois contribui formal ou informalmente para direitos e obrigações diferentes para ambos os sexos.

Assim sendo, e tendo em conta a existência de uma sociedade patriarcal, parece-nos importante salientar a teoria de Parsons (1956 ab, cit. por Amâncio, 1994) sobre a estrutura familiar e a socialização dos papéis sexuais, pois contribuiu para fundamentar a necessidade das diferenças nos perfis de homens e mulheres e na desejabilidade social dos seus respectivos padrões comportamentais. Este mesmo autor analisa a família como uma estrutura semelhante a um pequeno grupo, sendo liderada pelas figuras materna e paterna e cujos objectivos primordiais são a subsistência e o equilíbrio interno. Contudo, sendo a manutenção da família assegurada pela figura masculina através do trabalho no exterior e o bem-estar familiar assegurado pela figura feminina, o equilíbrio da personalidade masculina resulta da diversidade de papéis que desempenha enquanto o da feminina se restringe ao papel familiar. Neste sentido, Saffioti (s.d.b.) refere que, o género e a família contêm hierarquias nas quais os homens figuram como dominadores-exploradores.

Na perspectiva de Giddens (2002), o poder patriarcal no meio doméstico entrou em decadência na última parte do século XIX, originado pela separação entre casa e o local de trabalho, pois o homem era o único responsável pela produção da casa e, conseqüentemente, detinha o poder dominante que se atenuou com a crescente importância do envolvimento emocional entre pais e filhos. As mulheres começaram a controlar mais a educação dos filhos à medida que as famílias se tornaram mais pequenas e as crianças consideradas vulneráveis e carecendo de educação emocional a longo prazo. Segundo Lipovetsky:

«No período entre as duas guerras, elaborou-se, em particular nos Estados Unidos, uma nova imagem da dona de casa menos marcada pelo espírito de devoção do que pela sedução, pela felicidade consumista e pela emancipação relativamente aos hábitos tradicionais. O aspirador, a máquina de lavar roupa, o fogão a gás, o frigorífico e a alimentação em conserva são saudados pela publicidade como instrumentos libertadores da mulher.» (1997: 206).

Esta promoção da mulher consumidora, na perspectiva deste autor, contribuiu «[...] para a superação histórica do ideal da dona de casa.» (*op. cit.:* 207).

Lipovetsky salienta que o processo de repartição desigual de papéis no seio do casal começou a questionar-se a partir do momento em que o trabalho feminino ganha expressão. A mulher conquista poder de decisão na esfera doméstica, na qual a sua subordinação ao homem deixa de fazer sentido. «O ideal igualitário, o descrédito dos comportamentos machistas, a emancipação económica da mulher tendem a construir um novo modelo marcado pela autonomia feminina e pela participação dos dois cônjuges nas decisões importantes.» (*op. cit.:* 244). Este recuo da família patriarcal veio contribuir para uma tendência daquilo que Lipovetsky chama de o casal “igualitário-participativo”, ou seja, um certo modo de individualismo na gestão dos recursos económicos de cada elemento do casal em algumas sociedades. Nos casais mais jovens e, predominantemente, nas famílias onde o homem possui maior nível de formação e a mulher uma participação activa no mundo laboral é visível uma maior divisão das tarefas domésticas onde as mesmas passam a ser negociadas. A participação dos pais nos cuidados com os filhos começa, também, a ganhar expressividade. Estas mudanças, apesar de significativas, têm sido lentas e estão longe de «[...] aproximar homens e mulheres de uma democracia doméstica.» (*op. cit.:* 245). Pois, apesar da autoridade dos homens sobre as mulheres ter diminuído, o mesmo não aconteceu com as responsabilidades das actividades domésticas que continuam a cargo das mulheres. Segundo o mesmo autor, «Em vinte anos, o envolvimento dos homens no trabalho doméstico registou um progresso de apenas dez por cento. [...] A sua participação é pontual, muito raramente estrutural.» (*op. cit.:* 246-247).

Para Lipovetsky, o facto dos pais se envolverem mais nos cuidados prestados aos filhos, não significa uma troca de papéis, mas «[...] antes um processo de eufemização da partilha dos papéis sexuais.» (*op. cit.:* 249). Por outro lado, face ao desinteresse e à falta de aptidão masculina para determinadas tarefas domésticas, muitas vezes, as mulheres acabam por assumi-las, desresponsabilizando os homens:

«O facto de o lugar preeminente das mulheres nos papéis familiares se manter não se deve unicamente a factores culturais e a atitudes “irresponsáveis” masculinas, mas é também devido às dimensões de sentido, de poder e de autonomia que acompanham as funções maternas.» (*op. cit.:* 251-252).

Isto deve-se, na opinião de Banditer, (1992, cit. por Lipovetsky, *op. cit.*) a uma defesa das mulheres à perda do poder materno que muitas não desejam partilhar, pois orgulham-se em conseguir conjugar a profissão com as tarefas maternas. Por outro lado, houve mudanças na estrutura da família “típica”, com o aumento do número de mulheres a viver e a criar os filhos fora do casamento, principalmente devido ao aumento do número de divórcios e uniões de factos - “cohabitation”. (Walby, 1997: 2). O relacionamento sem matrimónio é apontado por Castells que refere que «A falta de sanção legal enfraquece a autoridade patriarcal, tanto institucional como psicologicamente.» (2003: 173). Por exemplo, as expectativas de um suporte para a vida por parte do marido eram mais realistas historicamente do que agora com um aumento do número de divórcios, acabando por sobrecarregar as mães, que na maioria dos casos, ficam com a custódia dos filhos.

De facto, a família nuclear, fruto da industrialização, foi durante muito tempo a família padrão, funcionando como um modelo hegemónico, isto é, no qual as pessoas tentavam se aproximar na sociabilidade das relações familiares, mas nem sempre se adequavam a ele. Isto depende, na opinião de Romanelli, «[...] da camada social em que se inserem as famílias e do seu repertório cultural.» (2005: 75). Este autor também refere que a reprodução no seio da instituição familiar ocorre no espaço temporal e é influenciada pela alteração de posições dos seus membros na estrutura do grupo, estando associada à maturidade dos filhos e à sua entrada no mundo laboral, assim como ao envelhecimento dos pais. Deste modo, as trajectórias da família estão condicionadas pelas trajectórias individuais e do modo como as mesmas se articulam entre si, originando situações novas. Assim, à medida que os filhos vão ganhando a sua independência económica os fundamentos da sua posição no seio da família mudam, redefinindo-se as relações de autoridade e poder, interferindo, muitas vezes nos vínculos afectivos. Isto porque, a família funciona como mediador entre os interesses e aspirações individuais e os colectivos, dando origem, muitas vezes, a conflitos de interesse.

Neste sentido, Romanelli influi que a dinâmica interna da unidade doméstica, que ocorre no interior do processo de reprodução, tem sofrido alterações na composição das famílias e nas suas formas de sociabilidade, suscitando uma redefinição do modelo de família nuclear. No decurso deste processo de mudança associado, como já vimos, à emancipação da mulher e à sua participação no mundo laboral e, numa segunda etapa, à entrada dos filhos no mercado de trabalho, ocorre o declínio do poder patriarcal dando

origem a uma maior igualdade entre marido e esposa, ou seja «[...] a vida doméstica tende a se democratizar, criando condições para a emergência e concretização de interesses individuais.» (*op. cit.*: 87). A mulher deixa de ter unicamente uma função socializadora (mediadora da autoridade do pai) e afectiva e passa a haver uma autoridade partilhada entre o casal.

No entanto, não só a família se modificou, como também mudou a mulher, o homem e as relações entre os sexos. «Pois, como muitas feministas argumentariam agora, não há diferenças genéricas entre “homens” e “mulheres”, as diferenças no interior de cada uma destas categorias são frequentemente maiores do que o que é partilhado por ambas.» (Giddens, 2001: 211). Neste sentido, «As questões de género têm implicações que não são apenas epistemológicas: elas têm a ver com problemas e preocupações que são vitais para o mundo e a época em que vivemos.» (Silva, 2000: 100).

Segundo Amaro (2006), a sociedade contemporânea abarca uma pluralidade de formas de família, tornando difícil isolar os aspectos comuns aos diferentes tipos. Refere, ainda, que na família contemporânea dá-se mais importância ao indivíduo e uma diminuição dos aspectos relacionados com o grupo familiar, traduzindo-se numa maior independência individual nas escolhas pessoais, nomeadamente na escolha da profissão, na escolha do par ou do local para viver.

Gimeno (2003) também salienta que o sentimento de pertença e identidade familiar devem ser compatíveis com o desenvolvimento da personalidade individual. É fundamental que as famílias tenham limites bem definidos e que respeitem a autonomia funcional e emocional de cada membro, pois, caso não exista essa delimitação deparamo-nos com “relações emaranhadas” que anulam a identidade individual. De igual modo, quando a distância é demasiada, também, nos deparamos com o isolamento e a solidão dando origem à ruptura da família como grupo. Estas são características frequentes das famílias disfuncionais. Na perspectiva de Amaro, esta «[...] tendência contribui para o aumento das pessoas solteiras, homens e mulheres, a viver sozinhas, para o aumento do fenómeno da coabitação e do número de divórcios, três tendências identificadas nas sociedades contemporâneas ocidentais.» (*op. cit.*: 21).

Relvas (2000: 16) defende que existe «[...] uma sequência previsível de transformações na organização familiar, em função do cumprimento de tarefas bem definidas [...]», dando origem àquilo que ela considera o ciclo vital da família nuclear. A autora refere que as tarefas de desenvolvimento da família se relacionam com as

características individuais dos elementos que a compõem, nomeadamente, a idade e necessidades dos filhos, mas também com as pressões sociais para o desempenho adequado das funções familiares. Ela considera como funções da família «[...] o desenvolvimento e protecção dos membros (função interna) e sua socialização, adequação e transmissão de determinada cultura (função externa).» (*op. cit.*: 17). Assim, em todo o processo de desenvolvimento da família é necessário ter como objectivo duas tarefas básicas: «[...] a criação de um *sentimento de pertença* ao grupo e a *individualização/autonomização* dos seus elementos.» (*ibidem*). O ciclo vital da família representa um sistema de classificação em estádios numa perspectiva desenvolvimentista da sequência previsível das transformações da mesma (*ibidem*).

Esta autora (2002) identifica cinco etapas no ciclo vital da família. A primeira diz respeito à “Formação do Casal”; a segunda etapa caracteriza-se pela “Família com Filhos Pequenos”; na terceira etapa, a autora engloba as “Família com Filhos na Escola”; a quarta etapa caracteriza-se pela “Famílias com Filhos Adolescentes” e a última etapa do ciclo vital da família é caracterizada pela “Família com Filhos Adultos”. A autora deixa claro que esta divisão que faz, do ciclo vital da família, aplica-se à família nuclear típica, sem variantes, pois noutras formas de famílias iria ser mais complicado, pois teria de interpor ciclos “intermediários”.

Saraceno (1997) adverte que o ciclo de vida da família não pode ser compreendido no seu percurso se não tiver em conta a interferência entre tempo histórico, tempos sociais e tempos de vida individual e familiar. Pois, os diferentes acontecimentos familiares podem ocorrer segundo sequências diversas nas várias famílias. Esta autora refere que, acontecimentos como a sequência casamento-procriação pode ser invertida; que os filhos desejados podem não nascer; que algum tipo de separação pode ocorrer (morte, doença, divórcio); que factores externos à família podem influenciar o ciclo (modificações na lei da escolaridade dos filhos, da idade da reforma; desemprego de um dos progenitores; crise económica; guerra), entre outros. Saraceno menciona, também, que as decisões relacionadas com o ciclo familiar podem ter influência na vida social, dando o exemplo da diminuição da fecundidade que modificou o ciclo de vida familiar e individual das mulheres e que se repercute na ordem social.

Segundo Amaro (*op. cit.*), as novas formas de família resultantes da evolução das sociedades ocidentais caracterizam-se por famílias unipessoais constituídas por uma única pessoa, solteira ou viúva; famílias reconstruídas, que é o caso das uniões onde

pelo menos um dos conjugues traz para o novo casamento os seus filhos dependentes; famílias monoparentais constituídas por um dos pais e seus filhos e as famílias homossexuais⁷ constituídas por duas pessoas do mesmo sexo com ou sem filhos. Neste sentido, será necessário equacionar o ciclo vital da família defendido por Relvas para estes novos tipos de família.

Por outro lado, as transformações ocorridas no âmbito da estrutura familiar com as separações e recasamentos implicam novas concepções de família e parentesco:

«[...] pois surgem novos *status* familiares aos quais correspondem novos papéis e que ainda não dispõem de nomeação em nossa classificação de parentesco. [...] Por exemplo, que tipos de relações são esperadas entre a criança e o segundo marido da mãe? E que relação se estabelece entre uma criança que reside com a mãe e a prole da segunda família do pai? Quem é parente, quem não é parente? [...] que relações são permitidas e quais são proibidas entre ex-noras e ex-sogra? E entre ex-esposos?» (Bilac, 2005: 35-36).

Neste processo de mudança é complicado uma designação para fazer face às novas situações geradas pela reorganização familiar. Giddens menciona que «[...] alguns autores falam já em famílias *binucleares*, entendendo por tal, que dois agregados formados depois de um divórcio continuam a implicar um sistema familiar, sempre que há crianças envolvidas.» (2002: 198). Isto porque muitos laços persistem, apesar de se construir outras relações familiares através de um novo matrimónio.

Passaremos então, a expor algumas variações em torno do ciclo vital da família. Em relação à coabitação, esta é caracterizada por uma situação de duas pessoas viverem juntas sem estarem formalmente unidas. Esta situação tem vindo a aumentar em Portugal mas, segundo Amaro, ainda não é «uma alternativa ao casamento. Ela tem sido mais um período de transição, para uma melhor adaptação do casal ou melhoramento das condições financeiras e de habitação, acabando o casal por casar mais tarde, sobretudo por ocasião do nascimento do primeiro filho.» (*op. cit.*: 65).

O autor reporta-se a dados estatísticos do INE de 1991 (3,1%) e 2001 (6,9%) para o justificar. Se compararmos estes valores com os dados de 2004, podemos confirmar esta tendência para o aumento das uniões de facto antes do casamento, pois, em 22,5% dos casamentos realizados em 2004, os nubentes possuíam residência anterior comum, face a 20,6% observados em 2003, o que justifica a premissa do autor.

⁷ A lei do casamento homossexual em Portugal foi publicada a 30 de Maio de 2010.

Em 2005 este valor voltou a subir para 24,7%. Pelo contrário, o número de casamentos tem decrescido, em 2004 era de 49 178, diminuindo cerca de 8,5% em relação a 2003 (53 735). Em 2005 o número de casamentos voltou a decrescer para 48 671 e em 2006 diminuiu novamente, registando-se 47 857 casamentos. (INE, 2004; 2005; 2006).

Contudo, Amaro é de opinião que o casamento ainda continua a ser desejável entre os portugueses. «Assim, no ano de 2000 o primeiro filho do casal nasceu após o casamento em 71% dos casos, enquanto que a percentagem correspondente no caso de coabitação foi apenas de 20,8%. Por outro lado os casais que se encontravam casados na altura do nascimento do segundo filho representavam 89,5% enquanto que no caso da coabitação a percentagem era apenas de 9,5%.» (*op. cit.:* 65). Por conseguinte, existe um decréscimo no número de casais que vivem em coabitação a ter segundos filhos e um aumento do número dos casados o que demonstra que os mesmos poderão ter casado oficialmente após o nascimento do primeiro filho.

Verificamos, então, uma diminuição nos casamentos e um aumento da coabitação. Mas, também, um aumento do número de famílias monoparentais e, consequentemente do número de divórcios.

Em relação a este último, aferimos que, em 2004, se registaram 23 348 dissoluções de casamentos por divórcio, valor que é superior ao ano de 2003 com 22 818. Em 2005, registaram-se 22 853 e, em 2006, verificou-se um aumento mais significativo - 23 935. Contudo, em 2005, houve um pequeno decréscimo em relação a 2004 e a título de curiosidade gostaríamos de referir os valores de 2002 que atingiram os 27 960, o que nos leva a questionar o motivo de tão exorbitante diferença entre 2002 e 2003. O decréscimo a partir de 2003 é justificado pelo INE (2004) pelo facto de em 2002 ter entrado em vigor novas regras legais no que respeita ao divórcio por mútuo consentimento (INE, 2004; 2005; 2006; 2008).

A lei do divórcio foi aprovada em Portugal em 1910, contudo, durante o Estado Novo foi assinada uma Concordata entre o Estado e a Santa Sé que proibia o divórcio de casamentos católicos. Esta lei foi alterada em 1975, originando um crescimento do número de divórcios em Portugal a partir dessa data (Amaro, 2006).

Um factor, também, importante para esta tendência do aumento do número de divórcios é apontado por Giddens (2002) pelo facto de cada vez mais os cônjuges avaliarem o casamento em termos de satisfação pessoal que este possa oferecer. Outro aspecto é o divórcio não ser hoje um grande factor de estigma o que, também, depende do contexto. Por outro lado, uma maior prosperidade global proporciona mais

facilidades para os cônjuges estabelecerem residências autónomas em caso de separação. De igual modo, Sarti (2005) refere que as mudanças na família estão relacionadas com a perda do sentido de tradição, assim como com a afirmação da individualidade que entra em conflito com os princípios das relações familiares que são baseados na hierarquia e reciprocidade. Segundo esta autora, «O problema da nossa época é, então, o de compatibilizar a individualidade e a reciprocidade familiares. As pessoas querem aprender, ao mesmo tempo, a serem sós e a “serem juntas”.» (*op. cit.*: 43).

De facto, a grande independência económica adquirida pelas mulheres nas últimas décadas, permite-lhes serem mais livres quanto a uma decisão de mudança face ao divórcio, pois já não têm de ficar dependentes dos maridos para a sua sobrevivência e a dos filhos. Para Giddens, «[...] há uma convergência cada vez maior entre os valores tradicionais masculinos e os novos valores das mulheres.» (*op. cit.*: 190). Isto acontece porque:

«[...] há um desejo de autonomia e realização pessoal, tanto através do trabalho como através da família [...] os valores da geração mais nova resultaram das liberdades herdadas, que não estavam disponíveis nas gerações anteriores – liberdade para as mulheres trabalharem e controlarem a sua reprodução, liberdade de mobilidade para ambos os sexos e liberdade para cada um definir o seu estilo de vida.» (Wilkinson e Mulgan 1995, cit. por Giddens, *ibidem*).

Se por um lado os cônjuges procuram no divórcio a afirmação da sua individualidade, por outro lado, os filhos têm de lidar com a ansiedade emocional após a separação dos pais. Giddens (*op. cit.*), baseado em pesquisas efectuadas a médio e longo prazo em filhos de casais separados, considera que é difícil avaliar os efeitos do divórcio dos pais sobre os filhos, até porque as crianças cujos pais vivem juntos mas infelizes podem também ser afectadas pela tensão daí resultante. Contudo, aponta alguns aspectos que podem influenciar as consequências do divórcio, nomeadamente:

«O nível de tensão existente entre os pais antes da separação, a idade das crianças nessa altura, o facto de terem ou não irmãos ou irmãs, a disponibilidade de avós e outros familiares, a relação dos filhos com cada um dos pais, o facto de continuarem ou não a ver ambos os progenitores frequentemente – todos estes factores e outros podem afectar o processo de reajustamento.» (*op. cit.*: 190).

O autor reporta-se aos resultados dos estudos efectuados com filhos na altura do divórcio dos pais, referindo que todas as crianças analisadas (131) sofreram distúrbios emocionais intensos, nessa altura. As crianças mais pequenas:

«[...] em idade pré-escolar ficaram confusas e assustadas, tendendo a culpabilizar-se pela separação. As mais velhas foram já capazes de entender os motivos do divórcio dos pais, mas mostraram preocupação pelos efeitos do mesmo no seu futuro, exprimindo frequentemente sentimentos agudos de raiva.» (*op. cit.*: 191).

De uma forma ou de outra, um processo de divórcio acaba por influenciar, de algum modo, os seus intervenientes.

O aumento do número de divórcios provocou, também, um acréscimo do número de segundos casamentos que passou a envolver pessoas divorciadas. Em 2006, esta parcela já se situava nos 20,6% da totalidade dos casamentos. (INE, 2004; 2005; 2006; 2008).

Lipovetsky (1997: 249) reportando-se a um estudo de Fulchiron (1993) refere que, «Nos países europeus, a guarda dos filhos de casais divorciados é atribuída às mães em 75 e 90 por cento dos casos. [...] A maioria dos pedidos são baseados num acordo entre mãe e pai e apenas 15 por cento dos pais pedem a residência habitual.». Este factor não se deve ao facto dos magistrados estarem ligados a estereótipos de género, mas por ainda persistir uma forte separação entre os papéis paternos e maternos.

Vaz e Relvas (2002), também concordam que tal situação se deve à importância atribuída ao papel maternal na educação e nos cuidados dos filhos ao longo dos séculos. Esta posição foi, igualmente, apoiada pela psicologia que considerou prejudicial o afastamento das crianças pequenas das mães. Actualmente, esta questão é muito discutida devido à introdução da noção de co-parentalidade. Estas autoras definem «*parentalidade* como sendo a designação para a relação pai/filho e *co-parentalidade* como sendo a relação entre os dois pais (pai e mãe), a fim de partilharem, do modo que entenderem, os cuidados práticos, a educação e os carinhos a dar aos filhos.» (*op. cit.*: 266). Vaz e Relvas referem ainda que estes dois conceitos tendem a se fundir nas famílias monoparentais, pois é unicamente o pai ou a mãe que coabitam com os filhos. Na perspectiva de Sullerot (1993, cit. por Vaz e Relvas, *op. cit.*) o conceito de co-parentalidade defende a participação igualitária do pai e da mãe no caso de ruptura conjugal. Cada um é responsável pelos filhos, podendo «[...] agir cada um em sua vez

ou em conjunto. Cada um deles é um pai completo, capaz de exercer os papéis do outro e os seus, mas ambos conservam a sua personalidade.» (*op. cit.*: 267). Neste sentido, a legislação portuguesa tem estado atenta, pois recentemente a lei da maternidade foi substituída pela lei da parentalidade, no sentido de os pais terem, também, oportunidade de usufruir de um período para estarem com os seus filhos recém nascidos.

Em relação ao número de famílias monoparentais em Portugal, verifica-se que o número de nados vivos “fora do casamento”, sem coabitação dos pais, também, demonstra um aumento progressivo, sendo que em 2003 correspondia a 5,4% do total dos nados vivos; em 2004 – 5,8%; em 2005 - 6,0% e em 2006 - 6,3%. (INE, 2003; 2004; 2005; 2006).

Outra situação que vem acontecendo nos países desenvolvidos tem sido a tendência para um decréscimo na taxa de fecundidade, isto é, as mulheres cada vez mais têm menos filhos, assim como adiam o casamento e a idade de os ter (tabela n.º 2). Isto fruto de um maior valor dado pelas mulheres à sua carreira profissional, adiando para segundo plano a constituição da família, para o momento de maior estabilidade na carreira. Como consequência, tem havido um aumento da idade média dos nubentes no primeiro casamento o que vem confirmar a tendência do adiamento do primeiro casamento. Entre 1994 e 2004, a idade média no primeiro casamento passou de 24,8 para 27 anos no caso das mulheres e de 26,7 para 28,6 no caso dos homens. (INE, 2005).

Tabela n.º 2: Faixa etária da maternidade

Idade	Ano civil		
	2000	2002	2003
<30	60,2%	57,3%	55,2%
30 - 39	37%	40,3%	42,2%
=> 40	2,1%	2,4%	2,6%

Fonte: *Estatísticas Demográficas 2004, INE.*

Verifica-se uma diminuição do número de nascimentos nas idades das mães mais jovens e um aumento nas idades mais avançadas. Contudo, esta não é a realidade de todos os países, pois, de acordo com Giddens (2002), existe uma diversidade de formas familiares em diferentes sociedades espalhadas pelo mundo. Apesar das grandes mudanças a nível mundial em direcção ao predomínio das famílias nucleares, o autor

salienta que, em algumas regiões como Ásia, África ou Pacífico, os sistemas tradicionais de família extensa ainda vigoram, assim como ainda permanecem muitas práticas tradicionais. Pois, existem «[...] diferenças na velocidade com que as mudanças ocorrem, tal como muitas inversões e tendências contraditórias.» (*op. cit.*: 180).

Notamos, ainda que em países compostos por uma grande diversidade cultural e étnica, como é o caso do Reino Unido, existem, também, por todo o país variações consideráveis em relação ao tipo de família e casamento (*ibidem*). Neste sentido, os jovens vêm-se confrontados com duas culturas muito diferentes, uma em casa e outra na escola.

Na opinião de Bilac (2005), é necessário revisitar os papéis sociais e o parentesco, incorporando a perspectiva das relações de género. Isto porque, segundo a autora, há uma inter-relação entre as mudanças na organização da família e as mudanças na condição feminina, que acabam por afectar, também, os papéis masculinos. Bilac refere, também, que é necessário precisar quais as relações que se estabelecem entre as unidades domésticas, resultantes das separações e recasamentos e como essas relações interferem nas novas percepções de família (*ibidem*).

Cabe-nos então questionar de que modo estas mudanças nas relações parentais influenciam a estabilidade emocional das crianças e se esta situação não poderá ser atenuada com a presença de um elemento masculino nos estabelecimentos de educação pré-escolar.

Segundo Szymanski (2005: 23), «A descoberta de que os anos iniciais de vida são cruciais para o desenvolvimento emocional posterior focalizou a família como o *locus* potencialmente produtor de pessoas saudáveis, emocionalmente estáveis, felizes e equilibradas, ou como o núcleo gerador de inseguranças, desequilíbrios e toda sorte de desvios de comportamento.». Para esta autora, esta imagem corresponde à do modelo de família nuclear burguesa (pai, mãe e crianças coabitando numa casa) onde as interpretações das inter-relações eram feitas com base nesse modelo. Quando a estrutura da família se afastava desse modelo era considerada “desestruturada” ou “incompleta” atribuindo-lhe a responsabilidade dos problemas emocionais daí resultantes. Neste sentido, para a autora, «O foco estava na estrutura e não na qualidade das inter-relações.» (*op. cit.*: 24). Contudo, somos de opinião que não só a estrutura como também, a qualidade das inter-relações, entre os pais e os filhos, são importantes.

Por sua vez, Giddens (2002: 193) fala do período do «pai ausente» que ocorreu durante a segunda guerra mundial, quando muitos pais quase não viam os filhos para

prestar serviço militar ou combater. Este período prolongou-se até aos anos 70, enquanto o pai foi considerado a única fonte de sustento da família, estando com os filhos só à noite e aos fins-de-semana. Segundo este autor, com o aumento do número de divórcios e de mães solteiras, a expressão do «pai ausente» passa a ter outro significado. Pois, passou a referir-se aos pais que devido a uma separação passam a ter menos contacto com os filhos (*op. cit.:* 194). Giddens refere que:

«[...] o número cada vez maior de famílias sem pai está na origem de toda uma série de problemas sociais, desde o aumento da criminalidade à multiplicação dos custos da educação de uma criança. [...]. David Blankenhorn, no seu livro *Fatherless América* (1985), defende que as sociedades com taxas de divórcio elevadas enfrentam não só a perda dos pais mas a própria erosão da ideia de paternidade – com consequências sociais gravíssimas, na medida em que, hoje em dia, muitas crianças crescem sem um modelo de autoridade a quem possam recorrer nas alturas em que mais necessitam.» (*ibidem*).

Daqui se depreende a importância do papel crucial do pai. Assim, os pais que estão mais envolvidos nas actividades dos filhos estarão mais aptos para prestarem apoio e orientação emocional. (Gottman e Declaire, 1999). Na opinião destes autores:

«Os pais têm um poder de influência nas crianças que as mães não têm, em particular nas áreas do seu relacionamento com os colegas e do aproveitamento escolar. A investigação indica, por exemplo, que os rapazes com pais ausentes sentem mais dificuldade a descobrir o equilíbrio entre a afirmação da sua masculinidade e o autodomínio. [...] No entanto, é claro que as raparigas cujos pais estiveram presentes e tiveram um envolvimento activo nas suas vidas têm menos tendência para se tornarem sexualmente promíscuas quando mais novas e terão tendência para estabelecer relações saudáveis com os homens quando atingirem a idade adulta.» (*op. cit.:* 168).

Podemos inferir, então, que é cada vez mais urgente os homens participarem e assumirem mais responsabilidades na educação dos seus filhos, pois a vida das crianças melhora consideravelmente quando os pais dão mais apoio e afecto e estão mais presentes para dar conforto nos momentos difíceis. Pois, «[...] as crianças com as melhores capacidades a nível do relacionamento com o seu grupo de colegas e, também, a nível do aproveitamento escolar eram aquelas cujos pais validavam os seus sentimentos e elogiavam as suas realizações.» (*op. cit.:* 173). Contudo, comungamos da opinião de Gottman e Declaire quando referem que esta relação é valorizada se for

positiva, mas que existem pais presentes cuja relação com os filhos acaba por ser mais prejudicial do que a sua ausência. Pois, as crianças podem ser muito magoadas «[...] por pais que são abusivos, fortemente críticos, que gostam de humilhar ou que são frios emocionalmente.» (*op. cit.*: 169).

Outro aspecto, também referido é que com a cessação do vínculo do casamento, muitos pais renunciam à responsabilidade pelos seus filhos e, quando a relação com a mãe não é estável, retiram, muitas vezes, todo o tipo de apoio aos filhos, tanto financeiro como emocional (*op. cit.*).

Estes autores também mencionam o facto de muitos investigadores defenderem que os pais influenciam as crianças principalmente através da brincadeira:

«Os pais inventam jogos idiossincráticos ou pouco usuais, enquanto as mães preferem brincadeiras tradicionais, como as escondidas, brincar às cozinhas, ler um livro ou brincar com bonecas a fazer puzzles. Muitos psicólogos estão convencidos que o estilo mais brutal de brincadeiras do pai fornece uma perspectiva sobre as emoções que é importante para as crianças.» (*op. cit.*: 172-173).

Os estudos destes autores demonstraram que as interacções entre a mãe e a criança são igualmente importantes mas que a qualidade das interacções com a mãe «[...] não constitui um factor de previsão tão forte do sucesso ou do insucesso posterior da criança na escola e com os amigos.» (*ibidem*). É neste sentido, que defendemos adultos de ambos os sexos na educação pré-escolar, de modo a proporcionar às crianças diferentes tipos de experiências. Se por um lado a educação de infância é considerada como «[...] a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família»⁸ é, também, reconhecida pelo seu cariz individual e afectivo no relacionamento com as crianças. As que não têm um pai presente todos os dias em casa poderiam encontrar mais apoio emocional nos estabelecimentos de educação pré-escolar se estivessem em maior contacto com um educador que, pela sua formação profissional iria, certamente, ser assertivo nas suas atitudes, brincadeiras e interacções. Isto numa perspectiva de complementaridade com a família, pois não cabe à escola substituir a família, mas «[...] proporcionar à criança ocasiões de bem-estar e segurança [...]. Proceder à despistagem de inadaptações,

⁸ In Ministérios da Educação (2002: 15-16). *Orientações Curriculares para a Educação de Infância*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

deficiências [...] e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança.»⁹. É por este motivo que pretendemos, também, averiguar se a presença dos educadores nas salas do ensino pré-escolar estimularia a presença e participação dos pais na escola.

Outro aspecto a ser considerado e que será focado posteriormente, é a necessidade de se eliminar os estereótipos de género dos manuais escolares, das histórias, das brincadeiras e atribuições de tarefas às crianças de ambos os sexos. O currículo, neste caso a planificação e organização das actividades deve oferecer uma variedade de oportunidades para as crianças explorarem os diferentes papéis acerca das profissões. O aumento de homens nesta profissão, mesmo que gradual, permitirá às crianças observarem que educador também é uma profissão de homem e, aos poucos, no futuro, provavelmente, mais homens poderão optar por serem educadores. Em alguns países, nomeadamente, nos Estados Unidos, já existem programas para incentivar e recrutar homens para instituições de crianças, assim como, para incentivar os pais a participarem mais na vida dos filhos. Em Portugal não temos conhecimento de nenhuma medida. Cameron *et al.* (1999: X) referem, a título de exemplo, que na Dinamarca e Noruega já estão a ser implementadas medidas nesse sentido, incluindo incentivos monetários:

«Contudo, uma categoria identitária ultrapassa, em profundidade, as “categorias oficiais” a que se refere Dubar e, portanto, não é apenas aquilo que o poder, personalizado nas suas instâncias legitimadoras, define. É também, o resultado da articulação problemática com as identidades dos seus próprios profissionais e a identidade atribuída pela sociedade em geral.» (Escobar: 2004: 20).

Porém, as sucessivas reformas educativas, que têm causado alguma instabilidade na classe docente e o actual desemprego que a mesma tem de enfrentar, poderá contribuir para que, para além das questões de “genderização” da profissão, os homens evitem, de novo, a escolha da educação de infância como saída profissional e procurem uma profissão com mais estabilidade. É neste sentido que é necessário o empenho de todos os actores associados à educação de infância (Estado, pais, educadoras, directores de escola, universidades, comunicação social, etc.) num maior incentivo para o incremento da participação masculina nesta profissão.

⁹ *Ibidem*

5 – A escola em tempo de mudança

5.1 - Factores determinantes para a mudança e inovação da escola

As transformações que têm ocorrido no mundo ocidental, originadas pelo ritmo acelerado da evolução das tecnologias da informação e da comunicação, têm afectado a sociedade de formas distintas. Poderíamos provavelmente considerar que esta nova era é fruto de vários fenómenos históricos cumulativos, nomeadamente, a invenção da agricultura e conseqüente sedentarismo do homem, que antes vivia da caça, da pesca e da pastorícia. Toffler (2003) considera este marco histórico no desenvolvimento da humanidade como a Primeira Vaga de mudança. Posteriormente, no final do século XIV, com o surgimento do renascimento, verificou-se uma crise de valores na humanidade. O aparecimento de um novo mundo, mais humanista e o rompimento com o antigo, onde o homem passou a ser o centro do universo, conduziu a um novo conceito de Homem (iluminismo).

Já no século XIX, muitos foram os pensadores, que conseguiram prever o «[...]triumfo supremo do industrialismo sobre a agricultura pré-mecanizada e previram com considerável exactidão muitas das mudanças que a Segunda Vaga traria consigo: tecnologias mais poderosas, cidades maiores, transporte mais rápido, educação de massas, etc.» (Toffler, 2003: 19).

Preto (1996) salientou o impacto do desenvolvimento da máquina a vapor, em 1848 e, posteriormente dos motores eléctricos e de combustão como impulsionadores do mundo moderno pois, estes possibilitaram um aumento na velocidade e deslocamento das pessoas, dando início à revolução do transporte. Alguns autores relacionam o incremento dos meios de transporte e conseqüente rapidez na mobilidade das pessoas com o desenvolvimento dos meios de comunicação. O surgimento de caminhos-de-ferro e novas estradas permitiu a comercialização e distribuição dos produtos que, até então, era feita por encomenda e comercializada através dos meios de transporte primitivos. O novo sistema energético, associado ao avanço tecnológico, permitiu uma produção em massa versus uma produção artesanal anterior à revolução industrial.

O desenvolvimento da ciência e da técnica, a partir da segunda metade do século XIX, impulsionaram o mundo da comunicação generalizada provocando uma profunda

transformação na humanidade, contribuindo para que o período compreendido entre o final do século XIX e o início do século XX tenha sido de grande «efervescência social, científica e cultural» (*op. cit.*: 33).

Hargreaves faz um enquadramento, quer das condições sócio-económicas, políticas, ideológicas, como de âmbito pessoal, que sintetizam claramente todo o enquadramento histórico da condição pós-moderna, localizando as suas origens nos anos 60.

«Filosófica e ideologicamente, os avanços nas telecomunicações (...), estão a fazer com que velhas certezas ideológicas percam reputação. A própria certeza científica está a perder a sua credibilidade quando descobertas supostamente «duras» (...) são anuladas e contraditas por novas descobertas, a um ritmo cada vez mais rápido. Economicamente, as sociedades pós-modernas testemunham o declínio do sistema fabril. As economias pós-modernas são construídas em torno da produção de bens mais pequenos, em vez de bens maiores, de serviços mais do que manufacturas, de software mais do que hardware, de informação e de imagens mais do que de produtos e de coisas.» (1998: 10-11).

As tecnologias da informação tornaram-se os principais factores de comunicação ao intensificarem as ligações entre diferentes pontos do globo. As fronteiras geográficas foram abolidas a nível da circulação da informação, tornando a comunicação mais rápida e eficaz, fortalecendo as relações sociais, a partilha de interesses e culturas. É uma época onde os conhecimentos se refazem rapidamente e os problemas que surgem não têm soluções pré fabricadas.

A difusão rápida das inovações provocada pelo desenvolvimento das tecnologias contribuiu para redefinir novas formas de produção e alterar significativamente o comportamento dos indivíduos em termos de atitudes e valores individuais e colectivos.

Perante a conjuntura actual de mudança, as pessoas desenvolvem capacidades para se adaptarem às novas situações e desafios. Deste modo, a eclosão das novas tecnologias contribuiu para a emergência de uma nova sociedade, centrada na economia do conhecimento, impondo uma reformulação da função da escola, a definição, transmissão e legitimação dos conhecimentos socialmente considerados relevantes. A imprevisibilidade e incerteza do futuro impõe a necessidade de inovar e conceber novos modelos pedagógicos. «O que está em causa não é uma simples actualização tecnológica da escola mas a sua reorganização em função de novas necessidades e de novos objectivos sociais.» (Ponte, 1992: 4). Pois, as crianças mudam e os desafios para

a escola, pais e professores também. Contudo, muitos são os autores que compartilham da opinião que a escola é uma “instituição envelhecida” numa sociedade moderna, pois, contrariamente à rapidez das múltiplas inovações tecnológicas, “o ritmo da educação é lento.” Então, que sistema educativo necessita esta nova sociedade? Há actualmente, a necessidade de pensar numa nova escola que possibilite uma melhor compreensão dessa “sociedade dos mass media”.

Segundo Ponte (1992), as grandes linhas de evolução da escola têm de seguir os trilhos de evolução da sociedade. As escolas terão de caminhar no sentido da diversificação, da descentralização, da desmassificação, da valorização, da igualdade de oportunidades, da qualidade das aprendizagens e da criatividade. Deste modo, a escola tem de enfrentar novos desafios, de modo a contribuir para a formação de cidadãos reflexivos, críticos e intervenientes, capazes de se adaptarem à permanente transformação da sociedade.

Caberá, então reflectir, o papel da educação e das novas tecnologias nessa sociedade em transformação. Presentemente, a mudança da escola tem sido alvo de grandes preocupações das políticas educativas, da intervenção sócio-pedagógica e da investigação em educação. Neste sentido, o Estado desempenha um papel primordial não só como regulamentador, mas também como regulador, concedendo mais autonomia e apoio à inovação educacional e ao funcionamento das escolas, pois, só assim, elas podem desenvolver os seus projectos.

A obsessão pela produtividade e eficácia provenientes da industrialização teve repercussões na construção dos modelos curriculares, transferindo para a escola essa cultura de eficácia, expressa por Sousa e Fino (2001), quando salientam que a escola se inspirou nas fábricas em vários aspectos, como a campanha, a sincronização, a concentração num edifício fechado, a estratificação por anos e níveis de ensino, a divisão dos alunos por idades, a divisão entre professores e alunos e a compartimentação dos saberes, abstraindo-se das emoções e dos afectos. «Assim, a escola pública nasceu equipada já com elementos representativos da cultura industrial.» (*op. cit.*: 3). Temos, assim um sistema educativo orientado para a produção e não para a criatividade e inovação.

Goodson adverte-nos para a necessidade de não se considerar o “currículo como um catálogo”, “como um dado”, pois isso «significa renunciar a um vasto conjunto de entendimento sobre aspectos de controlo e de funcionamento da escola e da sala de aula. É também, assumir as mistificações de episódios prévios de governo, como se fossem

dados inquestionáveis.» (2001: 56). Segundo o mesmo autor (*op. cit.*), as teorias do currículo, os historiadores e os sociólogos da educação não deviam valorizar o currículo escrito como um processo da “invenção da tradição”, como se fosse um dado intocável mas, pelo contrário, algo reconstruído ao longo do tempo onde se valorizasse o processo de autonomia do professor e das escolas, de modo a fomentar um ensino eficiente. Deste modo, salienta a necessidade de distinguir entre currículo escrito e currículo na prática da sala de aula. Fernandes (2000), também salienta a importância da experiência e o conhecimento pessoal do professor na construção do currículo para que se efective uma mudança na escola. Sendo assim, a mudança da escola e dos professores deve ser simultânea.

Neste sentido, a escola deve deixar de ser orientada para a qualificação para um posto de trabalho (taylorismo), dividida em disciplinas, ensinada em unidades de tempo estandardizados, centradas nos conteúdos, no conjunto de técnicas didácticas e sujeitas a avaliação, onde o aluno não tem participação activa, nem existe relação de causalidade entre ensino e aprendizagem. A escola deverá se centrar nas necessidades dos alunos, sendo eles próprios, os produtores do saber, para isso tem de ser mudada na sua globalidade. É a decadência do paradigma fabril onde a escola está desadequada à realidade pós industrial. (Sousa e Fino, 2001). Segundo estes autores,

«Vivemos numa forma de sociedade que, por ser pós-industrial, requer formas de educação pós-industrial, em que a tecnologia será, com pouca hipótese de dúvida, uma das chaves da concretização de um novo paradigma, capaz de fazer incrementar os vínculos entre os alunos e a comunidade, enfatizar a descoberta e a aprendizagem, e de fazer caducar a distinção entre aprender dentro e fora da escola.» (*op. cit.*: 12-13).

Assim, a crise do paradigma vigente instala-se quando o conjunto de conceitos e técnicas que o constituem fracassam na solução de questões do seu âmbito. Para Kuhn, «[...] uma comunidade científica, ao adquirir um paradigma, adquire igualmente um critério para a escolha de problemas que, enquanto o paradigma for aceite, poderemos considerar como dotados de uma solução possível.» (1989: 60). Este autor define paradigma como «[...] as realizações científicas reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência.» (*op. cit.*: 13).

Contudo, temos de estar conscientes da dificuldade de mudar as práticas, pois as inovações de carácter material são mais viáveis e planificáveis do que qualquer alteração que envolva pessoas, atitudes, comportamentos, hábitos, rotinas e crenças. Pois, como recorda Fernandes,

«Se toda a inovação transporta consigo uma intenção de mudança, nem toda a mudança introduz necessariamente inovação. A mudança pode, por vezes, significar apenas a recuperação de práticas do passado.» (2000: 48).

A inovação deverá, então, provocar modificações relativamente a situações anteriores. De acordo com Machado e Gonçalves, as inovações

«Exigem sempre, em maior ou menor grau, mudança de atitudes, substituição de hábitos, alteração de relações, reaprendizagens e reorganizações a vários níveis, quer no que diz respeito às pessoas que se situam no campo da mudança quer no que respeita às instituições.» (1999: 14).

A mudança conduz a inovações, contudo a inovação é um conceito um pouco controverso, se para alguns autores significa ruptura com as práticas anteriores, para outros pode significar apenas uma melhoria, «uma mudança intencional destinada a melhorar o sistema educativo» (Correia, 1989: 31).

Neste sentido, Fernandes define inovação como:

«Qualquer transformação introduzida intencionalmente no sistema educativo ou em qualquer dos seus subsistemas, tendo em vista a sua evolução controlada ou a ultrapassagem de pontos críticos que foram detectados. A inovação pode variar de implementação [...] e quanto ao grau do tipo de controlo das consequências.» (2000: 48).

Mudar as práticas educativas pressupõe mudar o quadro de referência que as fundamentam. Delors crê que «É importante perceber que inovar é abandonar práticas e rotinas mais ou menos institucionalizadas, isto é, privar-se de pontos de referência seguros e tranquilizadores.» (2005: 27).

Concordando com Nóvoa, «A inovação não se decreta. A inovação não se impõe. A inovação não é um produto. É um processo. Uma atitude. É uma maneira de ser e de estar na educação.» (1988: 8). Assim, não há inovação sem mudança, mas, por outro lado, pode haver mudança sem inovação. Hargreaves (1998) ressalta, que a

mudança é um processo activo e as reformas e inovações são a essência das mudanças. À medida que a mudança se desenvolve reproduzem-se as inovações.

A mudança é, deste modo, um processo que implica um crescimento, uma aprendizagem, um desenvolvimento e um tempo de adaptação à realidade. Cardoso refere que «As intervenções muito rápidas, geralmente, não conduzem ao sucesso da mudança: são necessárias medidas a aplicar a longo prazo.» (2003: 32).:

Um dos agentes de ruptura que caracteriza o mundo moderno é o decrescimento da influência cartesiana do conhecimento e do despoletar de uma nova racionalidade. O método tradicional baseava-se na transmissão do saber ao aluno para este o restituir o mais fiel possível; “baseava-se no modelo triangular professor-aluno-matéria”, aquilo que Paulo Freire (1983) denominava de concepção bancária da educação. O professor depositava conhecimentos (como num banco) através da transmissão e, o aluno, como se fosse um recipiente, armazenava-os passivamente e os devolvia na prova final (avaliação). Para este autor (*op. cit.*) havia uma “memorização mecânica do conteúdo narrado”, as aulas eram verbalistas, o que implicava uma distância entre o educador e o educando. A “educação bancária” é monológica, ou seja, unidireccional do professor para o aluno, nela os estudantes tornam-se objectos e não sujeitos da aprendizagem.

Neste tipo de educação não há conhecimento porque este, não é um processo de pesquisa mas, um acto passivo por parte do aluno, não permitindo a criação nem a experiência. O docente «disserta sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos» (*op. cit.*: 65), ele é que escolhe os conteúdos programáticos e é o símbolo da autoridade.

No novo paradigma (construcionista) não há mais uma relação de verticalidade entre educador e educandos. Paulo Freire defende que ambos devem ser sujeitos do acto cognoscente. É o “aprender ensinando, ensinar aprendendo”. O educando deixa de ser objecto, um depósito de informações e passa a analisar a sua realidade e os seus conhecimentos de uma forma crítica e a discutir com os seus pares a possibilidade de mudança. Através da “problematização” da realidade, é possível desenvolver uma concepção libertadora na relação professor-aluno e conhecimento-aprendizagem, onde o diálogo é uma necessidade ontológica do ser humano. Paulo Freire idealiza uma forma de educação na qual o educando, apropriando-se do conhecimento, passa a ser sujeito da sua história. Essa apropriação dá-se através da intercomunicação entre os sujeitos envolvidos no processo, intermediados pelo mundo cognoscível, com vista à transformação da sociedade.

Segundo Freire «o educador problematizador re-faz, constantemente, seu acto cognoscente, na cognoscibilidade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também.» (*op. cit.*: 80). Neste sentido, é necessário formar crianças e jovens mais críticos, reflexivos e implicativos no processo de aprendizagem, constituindo a introdução das novas tecnologias na escola, uma ferramenta preciosa para o desenvolvimento de diversos modos de representação e de compreensão do pensamento.

O professor será o agente chave desta escola em mudança. O grande desafio já não é o de preparar os professores para usarem as tecnologias da informação nas suas áreas mas, o de manter uma reflexão interdisciplinar e um espírito aberto perante as oportunidades desta sociedade de informação. A formação deverá estimular o trabalho de projecto, onde se fomenta o cooperativismo, a flexibilidade e criatividade dos professores. Estes poderão partilhar e construir colectivamente, com os seus pares e por todo o mundo, exemplos de boas práticas e ideias para explorar na sala de aula. Podem encontrar parceiros para desenvolver projectos, recursos, contactos e manter debates.

Ponte reforça esta ideia referindo que,

«Na medida que a sociedade humana se torna mais complexa e as oportunidades se diversificam, é necessário que as novas gerações sejam formadas dentro dum espírito de coesão social e responsabilidade social. As crianças precisam ter oportunidade para desenvolverem livremente os seus impulsos e interesses, mas precisam igualmente de aprender a conviver, a respeitar os outros e a trabalhar em grupo.» (1992: 56).

A sala de aula não é simplesmente um cenário onde se relaciona o acto de ensinar e o de aprender, nela estão envolvidos todos os elementos relacionados com a experiência e subjectividade de cada um dos intervenientes. A escola não poderá estar dissociada da sociedade como um todo, nem separada das histórias individuais dos seus protagonistas. Então, não podemos pensar em mudanças se não tivermos em conta todos os factores que estão envolvidos neste processo: professores, alunos, organização escolar, pais e comunidade. Nesta perspectiva, as funções da escola e, consequentemente, dos professores, deixam de aparecer como processos isolados e fragmentados. O aluno na escola não expressa só a sua condição escolar, mas a sua condição social em geral. Segundo Sousa (2000), o professor terá de ser um observador

atento às interações dos alunos, para além do tempo lectivo, no sentido de “descobrir os alicerces do social” e investigar de que modo as suas competências se aproximam das propostas da escola. Apple (1997) também defende uma educação com função social, considerando a importância do contexto social dos alunos, de modo a ajudá-los a construir o seu sistema de valores. O desafio será, então, acompanhar a mudança e a realidade da sociedade, da qual a educação pré-escolar também faz parte.

O objectivo da escola já não é só efectivar um saber, mas motivar o aluno para intervir como sujeito interveniente no processo de aprendizagem. O professor terá de observar, estudar o seu grupo de alunos e conhecer a condição individual/social de modo a planear o seu trabalho. A adequação da escola à diversidade exigirá uma pluralidade de recursos, de linguagens, de estratégias pedagógicas e o alargamento dos espaços de aprendizagem.

Segundo Coll (2003), as instituições escolares estão praticamente incapacitadas para assumir todo o conjunto de responsabilidades que lhes foi atribuído (ensinar a ler e escrever, ensinar o gosto pela leitura, despertar a sensibilidade, adaptar-se às novas tecnologias, abraçar a educação para a saúde, educação sexual, solidariedade e cidadania). Contudo, a escola não pode fazer tudo sozinha, o que a coloca numa situação de fracasso. No entanto, existem cada vez mais novos sistemas e novos agentes educativos que têm influência não só a nível dos valores, mas também na aquisição de informações, nomeadamente, os meios de comunicação como, a televisão e a Internet, possibilitando o desenvolvimento de cenários educativos que dão acesso a uma grande quantidade de informações. A aprendizagem adquirida nas escolas representa uma parcela, cada vez menor, da aprendizagem que se adquire no dia a dia, sendo comum alguns pais colocarem os seus filhos, fora das horas de escolaridade obrigatória, em actividades extra curriculares como música, dança, línguas, informática, desporto, entre outras. Porquanto, a educação é uma função de toda a sociedade, que é exercida com maior ou menor consciência numa diversidade de espaços sociais. No entanto, o desenvolvimento das tecnologias multimédia prefigura um cenário explosivo de oportunidades de auto formação e de educação à distância, não só em idade escolar mas ao longo da vida.

O mesmo autor (*op. cit.*) ao salientar a importância da aprendizagem ao longo da vida, abandona a ideia que a formação inicial é suficiente para ingressar no mundo do trabalho, pois no futuro os jovens que hoje estão nas escolas não terão de mudar três ou quatro vezes de trabalho mas sim de profissão. De facto, as necessidades associadas à

competitividade e às exigências de uma maior qualificação por parte dos indivíduos obriga-os a adquirir, ao longo da vida, outros conhecimentos que lhes possibilitem uma participação mais activa na sociedade, como refere Delors,

«Não basta, de facto, que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinitivamente. É, antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de actualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança.» (2001: 77).

Deste modo, há que repensar o papel da escola e encará-la numa perspectiva mais ampla. A educação escolar deixará de ser identificada com a educação em geral, para ser formada por práticas que podem ocorrer em centros escolares ou em outros cenários, pois já não é da responsabilidade exclusiva da escola e dos professores. Muitos autores são de opinião que num futuro próximo a escola tende a desaparecer, podendo ser substituída pelas novas tecnologias, originando uma alteração no papel da família e dos docentes. O professor continua a estar presente mas agora numa nova função, o de organizador e coordenador das diversas actividades. Contudo, segundo Ponte (1992), o computador nunca poderá substituir o professor na sua sensibilidade, sentido crítico e imaginação. Este autor salienta, que muita da aprendizagem se faz pela interacção social, confrontando as nossas ideias com as dos outros, convivendo e trabalhando em grupo, de modo a desenvolver valores sociais positivos. Neste sentido, haverá sempre necessidade de existir escolas embora em muitos aspectos diferentes das actuais.

«Para cumprir o seu papel no acompanhamento de todas as crianças e para permitir o seu pleno desenvolvimento, elas terão de caminhar no sentido de ser mais pequenas, mais acolhedoras, mais humanizadas e mais ricas em recursos e em oportunidades educacionais.» (Ponte, 1992: 57).

As redes electrónicas vêm reforçar uma aprendizagem mais activa, uma dimensão multicultural e intensificar a interacção social dos alunos na troca de experiências entre pessoas de diferentes países e regiões. Em muitos casos, podem trazer para a escola a possibilidade de elo de ligação entre a realidade académica e o mundo do trabalho.

Caracterizando-se a escola pela homogeneidade instituída de reunir alunos de níveis semelhantes e, sendo organizada de acordo com o meio onde está inserida, identificando-se com a realidade regional e nacional, poderá ser considerada como um elemento organizador de cidadãos e identidades. Para contrapor esta perspectiva, outros autores, são de opinião que a escola podia deixar de ser uma estrutura física onde as pessoas se encontram, para se transformar numa instituição quase virtual. O novo espaço, denominado de diferentes modos pela bibliografia, nomeadamente “ciberespaço” por Lévy, “terceiro entorno” de Echeverría, “espaço telemático”, “telespaço” ou “entorno virtual”, é um espaço invisível de conhecimentos que transforma a maneira como a sociedade é construída. Este universo de redes digitais de informação dá origem a novas relações sociais, pelas trocas de saberes que circulam livremente. No “entorno virtual”, perde-se de algum modo, a identidade, os laços culturais e familiares, pois nela fluem informações de cidadãos de diferentes partes do mundo, com práticas culturais diversas, com ideologias semelhantes ou distintas, religiões e línguas diferentes. São espaços marcados pela diversidade, há uma identidade colectiva que tem como característica a diversidade cultural, o local e o universal e sobretudo, a complexidade. O espaço físico da escola já não terá tanta importância como antes, pois os estudantes terão agora, outros pontos de encontro em direcções electrónicas do ciberespaço. Daí, a necessidade de criar cenários específicos para a educação, de modo a articular os diferentes saberes no ciberespaço e promover o trabalho em Comunidades de Aprendizagem (Coll, 2003). Segundo este autor, existe uma grande variedade de práticas e significados associados às Comunidades de Aprendizagem que, muitas vezes, dificultam o aproveitamento destas experiências.

Apesar de existir uma variedade de coisas denominadas por Comunidades de Aprendizagem, Coll (2003) classifica quatro tipos distintos de CAs:

1 – Propostas dirigidas a organizar as aulas e os alunos em classes como CAs – neste sentido, há sempre a preocupação que o aluno aprenda em cooperação com os outros, num processo de construção activa; as actividades são complexas, com um enfoque interdisciplinar, com a responsabilidade da aprendizagem compartilhada entre professores e alunos. Neste tipo de CAs valoriza-se o diálogo e recorre-se, constantemente, a equipamentos e à participação externa por parte dos pais, de agentes da comunidade e de profissionais. Este género de CAs apoia-se muito nos princípios clássicos da teoria construtivista.

2- O segundo tipo é formado por experiências, propostas e interações dirigidas não só à sala de aula, mas ao conjunto da escola, numa tentativa de organizar o funcionamento desse centro educativo como uma Comunidade de Aprendizagem. São escolas abertas à sociedade e à comunidade que procuram estabelecer co-responsabilidades e compromissos dos agentes sociais.

3 – A terceira categoria de CAs é completamente diferente das anteriores e refere-se a bairros ou regiões que têm uma comunidade de interesses comuns e acordam sobre o que fazer para atingir esses objectivos, mediante acções que têm como eixo integrador a aprendizagem – Comunidades de Aprendizagem Territoriais. Essas CAs dão grande importância à parceria com órgãos de educação, saúde, justiça e outros de âmbito local, estadual ou federal e dão, também, grande importância à educação não-formal e à educação ao longo da vida.

4 – O quarto e último tipo de Comunidades de Aprendizagem são as Comunidades Virtuais de Aprendizagem formadas por pessoas ou instâncias conectadas em rede e que têm como objectivo um conteúdo de aprendizagem ou um interesse comum, fazendo intercâmbio de informações sobre um aspecto comum.

Apesar desta tendência da educação em actuar para a diversidade e não para a homogeneização, ou seja, tudo vai dando lugar ao global, ao universal, torna-se necessário, também, preservar a identidade cultural dos indivíduos. Segundo Giddens, «As organizações modernas são capazes de ligar o local e o global de modos que seriam impensáveis em sociedades mais tradicionais e, ao fazerem-no, afectam as vidas de muitos milhões de pessoas.» (2002: 14). Caberá ao “novo professor” essa tarefa. Hargreaves considera que,

«Para além da regeneração económica, em muitos locais espera-se que os professores ajudem a reconstruir culturas e identidades nacionais (...) Assim, em muitas partes do mundo, em resposta à globalização económica e à migração multicultural, espera-se que as escolas carreguem grande parte do peso da reconstrução nacional. Num esforço para ressuscitar os valores e os sentidos tradicionais da certeza moral, os currícula escolares, por exemplo, estão a ser investidos de novos conteúdos que sublinham a unidade e a identidade histórica, geográfica e cultural – conteúdos que os professores devem dominar e cobrir.» (1998:6).

Estes novos desafios na profissão docente exigem aos professores serem «[...] pessoas psicologicamente fortes, amadurecidas e realizadas, pessoas psicologicamente equilibradas.» (Sousa, 2000: 16). A mesma autora salienta a importância da maturidade

psicológica (a realização pessoal entendida no sentido do desenvolvimento global psico-cognitivo e afectivo-moral) constituir uma preocupação na formação de professores. Isto contribuiria para formar professores mais participativos e mais autónomos (“uma pessoa construtivista”) capazes de lidar com a autonomia e participação dos alunos com quem iriam trabalhar. Daí, a necessidade de uma formação de professores que aposte na globalidade da pessoa, não dissociando os aspectos cognitivos da construção do saber dos “processos de ordem afectiva e motivacional”, que forme professores reflexivos, capazes de “imaginar, conceber, criar e inventar”, propondo-se a alcançar os seus objectivos. Segundo Sousa,

“[...] mais do que uma formação para a reprodução de modelos ideais, se torna necessário recorrer a outras estratégias de formação que exijam ao futuro professor tomada de decisões, iniciativa, espírito crítico, imaginação, busca de soluções para os problemas que ele irá necessariamente enfrentar, isto é, características pessoais imprescindíveis num mundo em mudança.» (*op cit.*: 255).

Gostaríamos de relevar que, embora a aposta seja numa formação de professores de qualidade, alguns dos formados segundo as novas pedagogias são, muitas vezes, influenciados por outros que, talvez por estarem acomodados, nem sempre estão receptivos à mudança e à inovação, procurando justificações para o seu comportamento, pois quebrar hábitos e rotinas de trabalho exige esforços. Provavelmente, uma formação contínua de qualidade fosse uma aposta para todos os docentes. Pois, segundo Fino «A inovação pedagógica implica mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas.» (2008:1).

Por outro lado, Hargreaves (1998) salienta a importância da reflexão individual e da partilha de ideias, trabalhos e projectos com os colegas na questão da mudança, contribuindo a escassez do factor tempo como condicionante da mesma.

Em síntese, cabe ao professor, promover o desenvolvimento de pessoas criativas e reflexivas, através de uma aprendizagem activa e cooperativa, estabelecer um elo de ligação no seio do pluralismo cultural emergente da globalização e diversidade, assim como, valorizar as identidades culturais e respeitar a individualidade de cada aluno, de modo a fomentar a integração e coesão social. Não basta romper com os modelos tradicionais, é sim necessário, montar novos cenários educativos, lançando um desafio à criatividade dos professores – conciliar, dinamicamente humanismo e tecnologia. Na verdade, a sua função é a de facilitar e preparar um ambiente rico, estimulante,

diversificado e favorável à vivência de experiências de aprendizagem significativas e globalizadoras.

Saliente-se que, uma reestruturação no sistema de ensino não pode basear-se em factores isolados mas tem de encarar a complexidade do sistema educativo como um todo nas suas inter-relações. O profissionalismo acrescido dos professores deve ser empreendido, em conjunto com o desenvolvido ao nível do currículo, de novas estratégias, da avaliação, da liderança e da organização escolar, tendo em atenção todos os intervenientes do processo educativo, nomeadamente, directores das escolas, professores, comunidade, pais e alunos. É a adaptação da escola ao contexto social em transformação.

Concordando com Correia, «Para se adaptar à mudança, para saber estar num mundo em contínua transformação, a escola tem que estar na mudança, tem de ser capaz de se mudar a si própria.» (1989: 23). Deste modo, a inovação é uma mudança intencional e assumida de uma forma consciente, onde os professores desempenham um papel activo, pois são eles os actores principais na inovação pedagógica.

É, então, fundamental, uma postura consciente de receptividade à mudança, à qual os educadores de infância, como profissionais, não podem sentir-se à margem.

5.2 - A identidade socioprofissional dos docentes

Vivemos numa época em que o fenómeno da globalização tem gerado muitas controvérsias nas questões das identidades. É necessário identificar as diferenças, conhecer o outro, estimular o respeito, a tolerância e a convivência entre todos, desconstruir preconceitos e compreender a heterogeneidade como um valor acrescido. Temos, então, de atender à diversidade, pois a identidade só terá lugar na inter-identidade. A diversidade é intrínseca aos seres humanos mas, o nosso desejo de convivência social torna-nos singulares e complexos ao mesmo tempo.

Segundo Dubar (1997: 13), um pouco por todo o lado fala-se de «crise das identidades», sem sabermos bem o seu verdadeiro significado: se nos referimos a uma crise psicológica, característica de uma fase do ciclo da vida, se a dificuldades de inserção socioprofissional, se ao aumento das exclusões sociais, se ao mal-estar face à mudança, etc. É certo que a revolução tecnológica induziu uma nova forma de sociedade caracterizada pela globalização das actividades económicas, descentralização

de decisões, flexibilidade do trabalho, individualização e instabilidade social e isso repercute-se na nossa forma de ser, viver e trabalhar. Segundo Ponte:

«A sociedade actual vive profundos movimentos de mudança que afectam a forma como trabalhamos, como ocupamos os nossos tempos livres, como nos relacionamos uns com os outros e como tomamos conhecimento do que se passa no mundo à nossa volta. São novas profissões que surgem, são novas áreas de conhecimento, novos materiais, produtos, instrumentos e formas de organização do trabalho que se afirmam.» (1992: 5).

Os que têm uma visão mais prospectiva, organizam a sua vida a pensar no futuro, outros, receosos com o mesmo, refugiam-se no passado e tentam resistir à mudança. Estas pessoas, embora reconheçam que as coisas estão a mudar têm dificuldade em conceber um modo de vida diferente. Outros ainda, absorvidos pelas constantes más notícias de crise após crise, estão cépticos quanto a um cenário futuro promissor. «Estas mudanças chocam-se inevitavelmente com hábitos e concepções bem estabelecidos, pondo em causa os nossos sistemas de valores.» (*ibidem*). Na perspectiva de Castells:

«Isto ocorre porque a sociedade em rede está fundamentada na disjunção sistémica entre o local e o global para a maioria dos indivíduos e dos grupos sociais e também, acrescentaria, na separação, em diferentes estruturas do tempo e do espaço, entre poder e experiência.» (2003: 9).

A convivência entre as práticas instituídas e as várias inovações que procuram responder às novas necessidades da escola (competitividade, inovação e inclusão) têm provocado tensões e resistências que dificultam o processo de mudança repercutindo-se, também, no papel do professor (Fernandes, 2000).

Segundo Grinberg e Grinberg, da evolução de cada indivíduo fazem parte um conjunto de contínuas mudanças, cuja elaboração e assimilação contribuem para o sentimento de identidade. Uma vez «[...] que a mudança significa a perda de vínculos anteriores (luto pelo objecto) e a perda dos aspectos do próprio *Self* (luto pelo *Self*)», poderá provocar no indivíduo sentimentos depressivos ou de angústia, condicionando a resistência à mudança (1998: 77). Estes autores opinam que quando o processo evolutivo ocorre normalmente «[...] dá tempo ao Eu para elaborar as suas perdas e

restabelecer-se dos transitórios e tolerados momentos de perturbação da identidade que, na maior parte das vezes, passam despercebidos.» (*op. cit.*: 83).

Em alguns períodos históricos, nas sociedades ocidentais, as identidades eram mais fixas e permaneciam razoavelmente estáveis ao longo do percurso de vida. Isto porque as pessoas tinham já destinos traçados previamente, pela sua própria condição social ou pela família, reflectindo-se não só na sua identidade de género como na identidade pessoal, social e até profissional. Em meados do século XX, esta pré-destinação passou a ser questionada fruto de várias mudanças e mobilizações sociais, o aparecimento de novas tecnologias, como já foi referido, e novas ideologias, que aos poucos foram transformando o modo de vida das pessoas, tornando-o mais flexível e aberto. Deste modo, as identidades tornaram-se menos rígidas e mais variáveis.

De facto, os Estudos Culturais e da Psicologia Social têm demonstrado que as identidades não são unitárias nem fixas, mas constituídas de múltiplas facetas: religiosas, sexuais, étnicas, profissionais, de classe, linguísticas, nacionais, que se contrapõem, por vezes, se contradizem, que estão em constante mudança e são produzidas pelas diversas instâncias sociais das quais os sujeitos participam. Neste contexto, o género revela-se um elemento importante desta identidade, uma vez que as instituições estão imbuídas de simbologias de género, que produzem hierarquias e relações de poder entre elas. Neste sentido, tentaremos compreender de que modo as representações sociais contribuem para sexualizar as profissões, neste caso a de educador de infância.

Correia refere que as identidades socioprofissionais estão associadas a um «[...] forte sentimento de pertença ou de identificação dos seus elementos ao grupo.» (1991: 149). Esta é considerada pelo autor como uma visão «essencialista» da identidade, onde a mesma é considerada como «[...] uma função integradora dos indivíduos num grupo que tende a permanecer essencialmente igual a si próprio.» (*op. cit.*: 150). Contudo, na opinião deste autor, o conceito de identidade aparece, também, associado à noção de mudança que vem complementar a anterior (permanência). Neste sentido, estes “dois pólos” da relação, apesar de contraditórios, complementam-se, pois «[...] as identidades sociais se constroem por integração e por diferenciação, com e contra, por inclusão e por exclusão, por intermédio de práticas de confirmação e de práticas de distinção [...]» (*ibidem*).

Deste modo, as variáveis culturais existentes nas escolas interferem na definição da identidade dos docentes. Assim, «[...] a cultura, enquanto elemento unificador e

diferenciador das práticas da organização, comporta dimensões de integração das várias subculturas dos seus membros e de adaptação ao meio social e organizacional envolvente.» (Gomes, 1993: 13). Podendo existir uma correspondência entre as culturas profissionais dos professores e as políticas e tradições culturais dos diferentes sistemas educativos (*op. cit.*). Bernard e Thompson (1966: 13), referenciados por Escobar, já mencionavam que «[...] ninguém é realmente um profissional, em qualquer campo, enquanto não absorve a subcultura da profissão e a torna sua.» (2004: 20).

A respeito das identidades profissionais dos docentes, Correia salienta que são alvo de um processo complexo de relações entre os mesmos com:

«[...] um conjunto de espaços sociais através dos quais este grupo produz e reproduz determinadas relações com os saberes que lhe são específicos, com as condições simbólicas e imaginárias que tendem a definir a sua especificidade profissional, com os contextos sócio-técnico-organizacionais do exercício do trabalho, bem como a natureza das relações que ele mantém com a instituição empregadora – o Estado – e com os utentes directos ou indirectos dos sistemas educativos – pais, alunos, comunidades, etc.» (1991: 150).

Salientemos que, no caso dos educadores de infância, a entidade empregadora, a nível nacional, nem sempre é o Estado, pois, cada vez mais se multiplicam as instituições de carácter particular e cooperativo, podendo influenciar duplamente a identidade socioprofissional dos mesmos, que têm de se reger, tanto pelas directrizes do Estado, como pelas da entidade empregadora. Portanto, cada instituição tem a sua forma própria de funcionamento interno, um modo de se relacionar com a comunidade, de resolver problemas e conflitos e de implementar mudanças ao longo dos tempos que influi no “saber ser, saber estar e saber fazer” dos educadores. De acordo com Correia (*op. cit.*), os docentes, enquanto grupo profissional, são alvo de uma identidade sócio-histórica inacabada pois, o modo como participam nos diferentes espaços sociais varia conforme o modo de funcionamento dos diferentes sistemas educativos e das relações que mantém com a sociedade. Este autor reporta-se a António Nóvoa para justificar que o «[...] reconhecimento social dos professores enquanto grupo profissional [...] passou pela sua funcionalização, isto é, pelo estabelecimento legal de uma relação salarial com o Estado e consequente afirmação de uma autonomia relativamente aos pais e alunos.» (*op. cit.*: 151).

Seria pertinente referirmos que as exigências feitas à escola são cada vez maiores porquanto esta é um espaço de participação democrática onde convivem

diversos actores, implicando novos desafios aos professores. O professor já não desempenha só funções pedagógicas, mas também sociais, exigindo uma responsabilidade multi-funcional com outros actores sociais como psicólogos, assistentes sociais, terapeutas, médicos, entre outros, para além de uma co-responsabilização com os encarregados de educação.

No entender de Correia a formação desempenha um papel estruturante neste processo de produção de identidades profissionais porque:

«[...] nela se assume uma dinâmica contraditória de articulação entre os processos de construção de identidades com os processos de produção de mudança e inovações; entre os processos de apropriação de certezas e o desenvolvimento de capacidades de gerir estrategicamente o incerto; entre a lógica e as exigências da investigação e a lógica e exigências da acção. É necessário, então, repensar os moldes de formação, no sentido de uma redefinição das noções de formador, instituição de formação, objetivos e estratégias de formação.» (*op. cit.*: 162).

Escobar (2004) salienta, a importância do conceito de representações no processo de construção de uma identidade socioprofissional, no sentido que depreende a imagem e as interpretações que a sociedade em geral confere a uma profissão. Como Gomes refere «Para os professores não é simplesmente o acesso a um salário ou à estabilidade e emprego que está em causa na escolha da profissão. É também o acesso a um certo capital social e cultural.» (1993: 98). Tal como o estatuto social das mulheres não depende, em primeira instância do seu trabalho, mas da sua emancipação e independência económica, o mesmo acontece com os homens. Não é propriamente a actividade desenvolvida pelos mesmos, mas o reconhecimento social que lhe é atribuído que é relevante e, no caso dos educadores de infância, tem sido socialmente aceite como uma profissão de mulheres. Isto remete-nos para algumas das questões centrais desta pesquisa: será que os educadores de infância se sentem pertencentes ao grupo, são ou não bem aceites pelas colegas, pelos pais e pelo restante pessoal que está familiarizado com uma hegemonia feminina na profissão? Como é que as colegas pensam que o educador desempenha as suas funções? Será uma mais-valia um homem na instituição? E ainda, se o relacionamento dos pais com os educadores será de confiança e segurança, como demonstra ser na generalidade com as educadoras? Estas são algumas das questões que poderão nos esclarecer acerca das representações socioprofissionais da presença do sexo masculino na educação de infância.

Por outro lado, em algumas profissões existe um código deontológico que poderá contribuir para credibilizar a profissão, porém a profissão docente não tem essa tradição, baseando-se apenas numa carta deontológica do serviço público aprovada em 1993 por Resolução do Conselho de Ministros (nº18/93) e no Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário¹⁰. Existe, também, a Declaração Internacional da Educação sobre Ética Profissional que não é um código de ética no sentido de uma formalização de regras, mas um documento de compromisso que apela para uma consciencialização ética que a profissão deve assumir. Deste modo, estes documentos poderão contribuir para uma maior coesão e identidade profissional dos docentes.

Um dos momentos importantes, apontados por Dubar, na construção de uma identidade autónoma, é a saída do sistema escolar e o confronto com o mundo do trabalho. A escolha da orientação escolar «[...] mais ou menos forçada ou assumida» e o «[...] confronto do mercado de trabalho» que nem sempre corresponde às expectativas desejáveis, que «[...] se situa hoje o desafio identitário mais importante dos indivíduos da geração da crise. Este confronto assume formas sociais diversas e significativas segundo os países, os níveis escolares e as origens sociais.» (1997: 113). É neste sentido que procuramos investigar o modo como os educadores de infância se identificam com a profissão, se esta constituiu, realmente, a primeira opção profissional ou se entraram na carreira e/ou no curso por questões “forçadas” pelo mercado de trabalho. Pois, tal como Dubar afirma: «Não se trata somente de uma situação de “escolha do ofício” ou de obtenção de diplomas, mas da construção pessoal de uma estratégia identitária que põe em jogo a imagem do eu, a apreciação das suas capacidades, a realização dos seus desejos.» (*op. cit.*: 114).

Parece-nos pertinente ressaltar, a título conclusivo, a síntese elaborada por Escobar no que se refere ao conceito de identidade socioprofissional, embora relacionada com a profissão de enfermagem, mas ao que nos parece, se enquadra muito bem para os educadores de infância:

«[...] o conceito de identidade socioprofissional pode ser visto à luz de várias vertentes: é eminentemente relacional, multifacetado e socialmente construído; depende tanto de julgamentos e decisões dos outros [...], como das orientações e definições de cada um [...]; é definido pelo poder, mas tem, também, a ver com a interiorização de padrões cognitivos e

¹⁰ Aprovado em 1990 por Decreto-Lei (nº139-A/90), do Conselho de Ministros, e revisto em 1998 (Decreto-Lei nº 1/98).

emocionais; com conhecimentos, competências técnicas, costumes, tradições, regras e estatuto social; está, assim, intrinsecamente ligado com a realidade da profissão e dos seus profissionais. Não se trata de um conceito que nos dê uma leitura unívoca dessa realidade, mas, antes complexificada e até, por vezes, ambígua.» (2004: 23-24).

Deste modo, faz sentido especificar o que é um profissional de educação de infância. Para tal, apoiaremos-nos em Sarmento (2004) que refere que são agentes educativos, possuidores de um conjunto de conhecimentos específicos sobre pedagogia e ciências que os habilita a desempenhar o acto educativo, promovendo aprendizagens significativas com crianças (normalmente até aos 6 anos), em estrita ligação com as diversas realidades sócio-culturais onde estão inscritas e em articulação com outros parceiros educativos (pais e comunidade), assim como, a manutenção de contactos com outros profissionais. São ainda, profissionais cuja actividade é regulada por princípios éticos, são autónomos para tomar decisões e competentes para fazer diagnósticos. A autora também é de opinião que «[...] o exercício desta profissão só acontece a partir do momento em que há um reconhecimento da sua pertinência e importância pela sociedade e uma confirmação do Estado.» (*op. cit.*: 2).

6 - Reprodução e produção de estereótipos de género na escola

No século XIX, o trabalho doméstico e o novo estatuto de mãe como primeira educadora dos filhos adquirem um importante reconhecimento social como agente de moralização da família e da Nação. Por este motivo:

«[...] os programas escolares das meninas no decénio de 1880 incluem o ensino de tarefas domésticas nas escolas primárias e liceus. Em 1907, o ensino da economia doméstica torna-se obrigatório nos liceus e colégios de raparigas. Na viragem do século, multiplicam-se os cursos práticos de cozinha, de passagem a ferro, de costura e de higiene doméstica orientados para as jovens das classes populares e burguesas.» (Lipovetsky, 1997: 211).

Esta divisão escolar por sexos foi contestada por muitas feministas dos anos 60 dando origem a uma progressiva adopção das escolas mistas na maioria dos sistemas educativos. Contudo, ainda se perpetuavam diferenças curriculares para as raparigas, pois o que se reivindicava era um novo modelo, comum a ambos os sexos (Rede de Estudos das Mulheres, 2005).

Benavente (1990) refere que a evolução do papel das mulheres na sociedade portuguesa, desde 1974, aponta para que a educação das mulheres, e consequentemente das professoras, fosse feita sobre os “conceitos de domesticidade” desde a “socialização primária”, ou seja, no seio familiar. Tanto na classe operária como na classe média, as mães transformavam as filhas naquilo que elas tinham sido a vida inteira. O facto das mulheres terem adquirido uma instrução e até uma profissão, esta não podia ir contra os valores da feminilidade. A autora salienta, também, a influência da igreja católica como representando o modelo cultural feminino. Na perspectiva de Benavente, este condicionamento perpetuou-se na “socialização secundária” onde os programas do ensino primário e secundário veiculavam capacidades e destinos diferentes consoante o ideal de “homem” e “mulher”. A autora reforça ainda, as desigualdades escolares a nível do ensino obrigatório (quatro anos para os rapazes e três anos para as raparigas até 1960), assim como, desiguais condições de acesso à formação.

As desigualdades entre os sexos a nível da educação estão, ainda, na origem de muitas inferioridades que recaem sobre as mulheres ao longo da sua vida. Segundo Silva (2000), foi o crescente desenvolvimento do movimento feminista que forçou as perspectivas críticas da educação a darem mais importância ao papel do género na produção da desigualdade. Estas foram questionadas por não considerarem o papel do

género no processo de produção e reprodução da desigualdade. Para este autor, o feminismo demonstrava que as linhas do poder da sociedade estavam estruturadas, não apenas pelo capitalismo, mas também pelo patriarcado, repercutindo-se numa profunda discrepância social e material entre homens e mulheres, revertendo a mesma a favor dos primeiros. Esta desigualdade, na perspectiva de Silva, estende-se à educação e ao currículo.

O mesmo autor salienta que, nos países onde a discrepância entre o nível de educação das mulheres e dos homens era mais reduzida:

«[...] havia desigualdades internas de acesso aos recursos educacionais: os currículos eram desigualmente divididos por género. Certas matérias e disciplinas eram consideradas naturalmente masculinas enquanto outras eram consideradas naturalmente femininas. Da mesma forma, certas carreiras e profissões eram consideradas monopólios masculinos, estando praticamente vedadas às mulheres.» (*op. cit.*: 95).

Neste sentido, estas desigualdades não só derivavam dos estereótipos de género profundamente enraizados nas pessoas, como também, nas próprias instituições educacionais e currículos escolares: «O currículo educacional reflectia e reproduzia os estereótipos da sociedade mais ampla.» (*ibidem*). Os próprios livros didácticos perpetuavam esses estereótipos, conduzindo a expectativas diferentes para meninos e meninas. «Essas expectativas, por sua vez, determinavam a carreira educacional desses meninos e dessas meninas, reproduzindo, assim, as desigualdades de género.» (*op. cit.*: 96). Fernandes também refere que os manuais escolares, assim como, outros materiais curriculares são importantes transmissores destes estereótipos, pois possuem «[...] um estatuto de autoridade e de legitimidade que lhes é conferido pelo sistema escolar.» (1987: 58). Se desde crianças são “moldados” pelos estereótipos de género, quando adultos será mais difícil tomarem uma decisão na escolha de uma profissão que não se enquadre nos “parâmetros” de género prescritos pela sociedade.

Investigações efectuadas sobre os papéis do género em alguns livros pré-escolares mostraram que uma grande percentagem dos papéis mais importantes era desempenhada por homens. Enquanto as personagens masculinas se envolviam em actividades ao ar livre que exigiam força e independência, as femininas eram passivas e na maioria confinadas às actividades domésticas (Giddens, 2002: 126).

A Comissão da Condição Feminina Portuguesa (1989), também chama a atenção para os vários tipos de distorções no que se refere às imagens masculinas e femininas

nos materiais pedagógicos, para o modo como se manifesta e suas consequências, como forma de consciencialização do problema na escolha desses materiais.

Sprinthall e Sprinthall reportam-se a um estudo que indica que a transmissão dos papéis sexuais veiculados pela escola pode ser feita inadvertidamente sob três formas:

- «1 - As escolas encorajam a criação de diferenças entre os sexos através da separação de áreas de interesse e actividades masculinas e femininas. Nas idades mais jovens, os rapazes tendem a ser colocados no “canto dos blocos”, enquanto as raparigas são colocadas na área das casinhas e do desenho.
- 2 - Os professores projectam expectativas diferenciadas em função dos sexos. [...] Se os professores esperam que os rapazes coloquem mais problemas de comportamento do que as raparigas, os rapazes detectam esses indícios e não deixam os professores ficar mal.
- 3 - As escolas criaram um “papel do aluno ideal”. O aluno ideal é obediente, dócil, dependente e fácil de levar. Ou seja, o aluno exhibe os mesmos traços que tradicionalmente definem o papel feminino. Pela sua maior facilidade em adoptar este papel, as raparigas aprendem a ser mais receptivas do que activas. Os rapazes, pelo contrário, tendem a ter mais dificuldade em se conformar a esta imagem do aluno ideal e, por isso, sentem com maior frequência a escola como uma experiência de stress e alienação.» (1993: 492).

Deste modo, «[...] a escola também premeia as disposições fundamentais da socialização feminina e, sob certos aspectos, as realizações escolares das raparigas.» (Grácio, 1997, cit. por Mendonça, 2006: 225).

Fernandes (1987) comunga da opinião que a escola desempenha um papel relevante na perpetuação de papéis sexuais estereotipados, contribuindo para a escolha diferenciada de cursos e de carreiras consoante o sexo dos estudantes. Este autor também salienta que a organização dos programas e as práticas pedagógicas:

«[...] deveriam ser revistos para que os currículos percam o seu carácter sexista. [...] os professores (as) e alunos (as) devem ter consciência das inter-relações e interacções entre a escola e as outras instituições sociais, tais como as instituições de produção, o Estado e a família.» (*op. cit.*: 61).

Neste sentido, propõe uma análise microssociológica da escola, pois considera que a questão fundamental é analisar o funcionamento e organização interna da própria

escola, o conteúdo do ensino e a forma da sua transmissão. Para ele, é necessário dar especial atenção:

«[...] à organização dos currículos, ao conteúdo dos livros e de outros materiais curriculares, à composição sexual do corpo docente segundo os graus, as disciplinas e os cursos e as interações professor (a) / alunos (as). A este nível analisam-se as formas pelas quais a escola reforça (através do tratamento diferenciado e do fornecimento de “modelos vivos e de modelos simbólicos de papéis sociais/sexuais”) as expectativas e os comportamentos que os (as) estudantes diversificadamente possuíam (consoante a sua origem social e o seu sexo) à entrada para a escola.» (*ibidem*).

O próprio acesso à aprendizagem escolar é um exemplo dos pressupostos anteriormente referidos. Contudo, e apesar de já existir igualdade de oportunidades no acesso à educação para os dois sexos, a verdade é que a aprendizagem do género faz parte do currículo oculto das nossas escolas. Por conseguinte, verificamos que a educação assume, assim, uma função preponderante na posterior definição dos papéis femininos e masculinos, sejam eles familiares ou sociais, contribuindo, desta forma, para a própria construção social do género.

«Não esqueçamos que as intenções políticas se canalizam por vias diversificadas, entre as quais a escola é apenas uma forma contemporânea de legitimação que convive, no tempo, com agentes educativos ancestrais – família, tradição, púlpito, relações, etc... – e outros novos – cinema, publicidade, etc...;» (Rede de Estudos das Mulheres, 2005: 34).

Giddens (2002) afirma que, a maioria das vezes, a aprendizagem do género se faz de uma forma inconsciente. Antes das crianças se poderem auto rotular de menino ou menina, recebem uma grande variedade de indicadores não verbais que os levam a diferenciar o género feminino do masculino. A própria família trata a criança de modo distinto, sendo a curiosidade sobre o sexo dos bebés, quando ainda estão em processo de gestação, histórica nas mais diversas sociedades e, a partir do seu conhecimento são tomadas várias medidas para a identificação dessa criança, através de símbolos de género que englobam a escolha das cores do enxoval e vestuário, a decoração do quarto, a tipificação dos brinquedos, enfim todo o tipo de diferenças sistemáticas que constantemente visualizadas vão influenciar o processo de aprendizagem das crianças. Consequentemente, as expectativas e as exigências também diferem fortemente, resultando daí distintos temperamentos entre os sexos. Além destes, a temática da

literatura infantil, os anúncios publicitários e os programas de televisão tendem a realçar os diferentes atributos masculinos e femininos (Sprinthall e Sprinthall, 1993).

Deste modo, logo que o género é atribuído, a sociedade espera que os indivíduos se comportem como é esperado, sendo nas actividades da vida quotidiana que estas expectativas se cumprem e reproduzem. (Giddens, *op. cit.*). A este respeito, Ruth Benedict (1970: 15) já havia manifestado esta opinião, a partir das suas investigações, ao afirmar que, quando a criança começa a falar «[...] é o frutozinho da sua cultura, e quando crescido e capaz de tomar parte nas actividades desta, os hábitos dela são os seus hábitos, as crenças dela as suas crenças, as incapacidades dela, as suas incapacidades.». Neste sentido, a cultura é determinante na forma como desde crianças desempenhamos os diferentes papéis nos vários contextos sociais.

Na realidade, se as crianças de ambos os sexos estiverem rodeadas por mulheres e homens, pai ou mãe que assumam as mesmas responsabilidades, dividam os encargos e partilhem dos mesmos privilégios, as meninas e os meninos crescerão numa sociedade onde o poder será partilhado pela figura masculina e feminina. Assim, os pais deverão ser cautelosos, pois as suas atitudes face à educação dos filhos e das filhas, na divisão das tarefas domésticas e na escolha de brinquedos está imbuída de discriminações.

Esta preocupação assume especial relevo nas idades mais precoces, pois é no binómio família-escola que se inicia a socialização e a aprendizagem dos diversos papéis sociais das crianças, sendo nestas idades que se enraíza a diferenciação que, muitas vezes, está na origem de futuras desigualdades na sua forma de participação na vida familiar e profissional. (Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres: 2005). Daí a importância de todos os intervenientes do processo educativo, particularmente dos educadores de infância, estarem conscientes desta problemática, no sentido de haver um redimensionamento na postura que a educação deverá assumir face às relações de género.

Neste sentido, já em 1979, foi desenvolvido um projecto intitulado “*Mudança de atitudes quanto aos papéis femininos e masculinos*”, promovido pela Comissão da Condição Feminina Portuguesa que envolveu docentes de todos os níveis de ensino. Este projecto pretendia informar, promover a reflexão e o desenvolvimento de novas atitudes e fornecer instrumentos de trabalho, nomeadamente através da divulgação de publicações sobre esta temática. No âmbito da educação de infância foi, também, publicado, no mesmo ano, um estudo intitulado “*Actividades para uma educação não sexista. Sugestões para o ensino pré-primário*” que consistia na adaptação de uma

experiência realizada em jardins-de-infância de Nova Iorque. Este constituiu um instrumento de apoio aos educadores nas suas práticas educativas, pois, veio colmatar algumas deficiências bibliográficas nesta área. Actualmente, a Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres está a rever este trabalho para o adaptar à actualidade (*ibidem*).

Outro documento orientador para este nível de ensino, publicado pelo Ministério da Educação, foram as Orientações Curriculares em 1997, onde de entre os diversos objectivos preconizados, é valorizado o desenvolvimento pessoal e social da criança numa perspectiva de educação para a cidadania, fomentando a sua inserção em grupos sociais diversos e contribuindo para a igualdade de oportunidades de todas as crianças: «Uma pedagogia de igualdade tem que começar obrigatoriamente por reconhecer e integrar a igualdade entre os dois sexos.» (*op. cit.*: 7-8).

Pelo exposto, podemos deduzir que tem sido preocupação do Estado e das entidades responsáveis criar legislação e instrumentos de ajuda aos docentes para a promoção de uma efectiva igualdade de oportunidades entre ambos os sexos. Contudo, verificamos que muitos docentes, nos quais nos incluímos, não estão familiarizados com muitos destes materiais, levando-nos a reflectir acerca da sua divulgação. Porque será que estas questões não são mais abordadas na formação inicial dos docentes ou no âmbito da formação contínua?

Deste modo, podemos concordar que a escola tem, também, contribuído para a reprodução dos papéis sexuais diferenciados, reproduzindo e mantendo o *status quo*.

Nas últimas décadas tem se verificado uma mudança no poder político e na cultura na maioria dos países, sobretudo ocidentais, na maneira de pensar, sentir e de agir sobre a realidade. Podemos constatar que, em Portugal a legislação tem estado atenta a estas questões, nomeadamente, a partir da instituição do regime democrático. Salientemos a Constituição da Republica Portuguesa de 1976, que no seu artigo 13º proclama que «[...] ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado ou privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de ascendência, sexo, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica ou condição social.» Contudo, mesmo que a legislação garanta a igualdade sexual, a igualdade social é mais difícil de alcançar.

As teorias pós-críticas vieram aumentar a compreensão das questões de dominação tendo em conta não só as relações de poder e desigualdades sociais na educação e no currículo como, também, as desigualdades educacionais relacionadas

com a questão do género e da origem cultural. Pois, segundo Silva (2000), as teorias críticas apenas nos transmitiram que o currículo é um espaço de poder porque reproduz culturalmente as estruturas sociais da sociedade capitalista. Porém, «O currículo é, entre outras coisas, um artefacto de género: um artefacto que, ao mesmo tempo, corporifica e produz relações de género. Uma perspectiva crítica do currículo que deixasse de examinar essa dimensão do currículo constituiria uma perspectiva bastante parcial e limitada desse artefacto que é o currículo.» (*op. cit.*: 101).

De acordo com Fernandes:

«A segregação ocupacional segundo o sexo no mercado de trabalho influencia directamente: a forma pela qual as opções curriculares são definidas na escola, assim como [...] a escola reproduz agentes sexualmente diferenciados, qualificando-os tanto técnica como ideologicamente distribui-os/adequando-os pelos diversos lugares da divisão social e sexual do trabalho, própria da formação social. As instituições de produção servem-se das habilitações escolares para distribuir/adequar agentes por empregos com retribuições (remuneração, prestígio e poder) variadas numa divisão hierárquica do trabalho. O sistema educativo é uma instituição crucial na reprodução da divisão social e sexual do trabalho.» (1987: 52-53).

O currículo funciona, assim, como um aparelho ideológico do Estado capitalista, pois transmite a ideologia dominante. «[...] o Estado, através das suas políticas de ensino, tem mediatizado os laços entre a família e a economia, reproduzindo quer a divisão social quer a divisão sexual do trabalho.» (David, 1981; cit. por Fernandes, 1987: 70).

Actualmente, o currículo é, indubitavelmente, um alvo de análise, não só por parte de educadores e professores, mas também por parte de políticos. É facto assente, que este poderá assumir um papel preponderante no próprio sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Mas, o currículo não pode ser entendido como sinónimo de conteúdos ou programas das várias disciplinas, pois, assim sendo, a escola seria, exclusivamente, transmissora de conhecimentos. A escola proporciona, por certo, aos seus alunos a oportunidade de adquirirem, desenvolverem, descobrirem ou construírem o conhecimento, sendo este um dos objectivos explícitos do currículo. Não obstante, as relações sociais que se estabelecem no seio da mesma e que são fruto deste mesmo objectivo, acabam por transformar a escola, consciente ou inconscientemente, também numa transmissora de ideologias.

Deste modo, o currículo assume, assim, uma dimensão oculta que embora camuflada é dotada de grande eficácia. Este é o outro lado do currículo pelo qual se entende, tal como foca Kelly:

«[...] those things which pupils learn at school because of the way in which pupils learn at school because of the way in which the work of the school is planned and organized but which are not in themselves overtly included in the planning or even in the consciousness of those responsible for the school arrangements.» (1989: 11).

Através do currículo oculto “aprende-se”, pois, atitudes, comportamentos e valores que poderão permitir uma melhor, ou mais conveniente adaptação às estruturas da sociedade. Mas, o que se entende por currículo oculto? Segundo Silva, este «[...] é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes.» (2000: 82). Numa primeira fase, as correntes críticas denominam os comportamentos e atitudes transmitidos através do currículo oculto como indesejáveis, encarando-os como uma distorção dos genuínos objectivos da educação, na medida em que moldam as crianças e jovens para se adaptarem às injustas estruturas da sociedade capitalista (*ibidem*).

A forma como actuamos na sociedade é, de certa forma, determinada pela maneira como aprendemos. É certo que quando as crianças são colocadas pela primeira vez numa situação formal de aprendizagem, não se apresentam como um “pote vazio”, pelo contrário, já receberam no seio da sua família e no próprio meio onde estavam inseridas um certo capital cultural, fruto de uma educação não formal. Deste modo, determinadas expectativas em relação ao que é essa cultura, bem como o que podemos esperar dela, poderá contribuir para a reprodução de classes e da estrutura hierárquica correspondente.

As teorias de reprodução, atrás mencionadas, enfatizam a vertente mais pessimista do currículo oculto, uma vez que contribui para o desenvolvimento e consequente reprodução das desigualdades sociais e culturais. Mas, existe um outro lado do currículo oculto, um lado que, vai para além da simples reprodução. Surgem, deste modo, novos modelos que encaram o currículo oculto numa perspectiva mais optimista, atribuindo importância à resistência que se poderá produzir na própria sala de aula,

modelos estes que vêem o sistema de ensino, não só como um sistema de reprodução, mas também de produção.

Neste sentido, Apple (2001: 122) enfatiza que «[...] ao encararmos a escola apenas numa perspectiva reprodutiva, no fundo, como uma função passiva de uma ordem social externa desigual, torna-se difícil provocar qualquer tipo de acção educativa.». Deste modo, o autor põe de parte esta hipótese, pois, para ele, a escola deve ser encarada como produtora, uma vez que os alunos e professores são seres activos e poderão oferecer resistência à interiorização das normas e princípios transmitidos através do tipo de socialização, focado pelas teorias de reprodução. Os professores e alunos gozam, indubitavelmente, de uma autonomia relativa, é certo, mas que existe e que torna, desta forma, possível que se produzam acções que contradigam a reprodução que se esperava. O processo pedagógico pode, de certa forma, libertar as pessoas do poder exercido pelas estruturas sociais, através da sua contribuição para a tomada de consciência, por parte das mesmas, desse controlo. Os professores não podem ser considerados seres passivos que aceitam inconscientemente as regras reprodutoras da sociedade, mas, ao invés indivíduos activos e “transformadores”, capazes de contestar as relações de poder. Giroux (1997) denomina os professores de “intelectuais transformadores”, atribuindo-lhes a categoria de “intelectuais”, no sentido, que permitirá repensar e reestruturar o trabalho dos mesmos, oferecendo a base teórica para que esse trabalho não seja entendido como meramente técnico, nem muito menos como limitado à execução de planificações elaboradas por terceiros. Acrescenta a qualificação de “transformadores”, com o intuito destes serem entendidos como aqueles cujas actividades se fundamentam num discurso moral e ético pautado na preocupação com o sofrimento e as lutas dos oprimidos. (Moreira, 1998). Para Giroux, «[...] educadores e pais terão que passar a encarar a escola não como neutra nem como objectiva, mas sim como uma construção social que incorpora interesses e suposições particulares.» (*op. cit.*: 39).

Na perspectiva de Benavente (1990), as mudanças políticas que ocorreram com a Revolução do 25 de Abril e consequentes transformações na sociedade portuguesa levaram a que políticos e pedagogos se preocupassem com a transformação da escola, no sentido de criar uma escola capaz de se inserir na dinâmica da democratização nacional, de responder às necessidades do povo e de transmitir os valores do novo humanismo.

Paralelamente, foram reestruturados os cursos de formação inicial de professores e a formação contínua, a revalorização do estatuto económico dos professores, a elaboração de novos programas, entre outras medidas. Estas «[...] pressuponham e procuravam realizar uma visão nova sobre o papel do professor: a de que ele tinha de ser um agente de transformação social.» (*op. cit.*: 36). Pois, uma das transformações necessárias no sistema escolar português era o da esfera pedagógica.

Poderíamos afirmar que esta atitude do professor transformador poderá ter mais impacto no que concerne ao desenvolvimento e aplicação do currículo expesso, sendo o seu impacto sob o currículo oculto menos marcante. Contudo, o meio de transmissão do currículo oculto não é tão inconsciente quanto isso e, este facto, não se restringe à sociedade, ao Estado ou unicamente aos planificadores do currículo expesso. Os professores poderão contribuir através das suas atitudes e comportamentos, ou melhor, através da relação pedagógica para a transmissão do mesmo. Logo, é impreterível que o façam de uma forma positiva e para tal devem assumir a denominação atribuída por Giroux, colocando em prática acções que estejam inerentes à mesma:

«Torna-se assim necessário que o (a) professor (a) assuma um papel dirigente, actuante, na escolha do programa e forma de o transmitir, na orientação da participação e da discussão por parte dos (as) alunos (as) na turma e no acompanhamento das actividades escolares e extra-escolares fora da sala de aula, em consonância com a composição social e sexual da turma.» (Fernandes, 1987: 33).

Deste modo, um educador consciente das consequências do seu comportamento no desempenho das crianças, modificará a sua postura na sala e no contexto educativo. Pois, é fundamental que os intervenientes na acção educativa sejam profissionais atentos, capazes de contornar e, de algum modo, controlar os efeitos dos aspectos positivos e dos negativos do currículo oculto. O professor terá, assim, um papel de extrema importância, não só neste aspecto, mas também como actor de resistência e mudança. De resistência face ao determinismo da reprodução social e de mudança perante questões que possam, conseqüentemente, contribuir para qualquer tipo de desigualdade social como questões relacionadas com o género ou origem cultural. Deverá ser um interveniente activo no processo de inovação curricular, assim como um mediador das culturas, no sentido de desenvolver uma pedagogia crítica e diferenciada, de modo, a valorizar as experiências dos alunos, desenvolver a auto-estima e o auto-

conceito. Pois, de acordo com Fernandes «É necessário implementar práticas pedagógicas contra-hegemónicas. [...] Por conseguinte, [...] a grande importância de se desenvolverem currículos contra-hegemónicos nos programas de formação de futuros professores (as) e de professores (as) em exercício.» (1987: 60).

Considerando que a educação de infância «[...] pode ser um primeiro espaço de aprendizagem da cidadania, compete aos profissionais que exercem neste nível educativo criar as condições e intencionalizar práticas que conduzam a uma efectiva igualdade de oportunidades entre meninos e meninas a partir dos diversificados processos de socialização que vão experimentar.»¹¹. Embora na educação pré-escolar não haja muita distinção entre os sexos nas actividades e tarefas, essa distinção detém-se numa forma subtilmente inconsciente tanto nos materiais e nos recursos que são utilizados, nomeadamente, a separação de meninas e meninos por áreas específicas (meninas para a área da casa, cozinha, expressão plástica e meninos para a área dos jogos, blocos e garagem; fichas de trabalho com profissões tradicionalmente ligadas aos estereótipos de género; cores de capas ou outros adereços distintas para ambos os géneros), como nas atitudes dos profissionais que delas se ocupam (comboio das meninas e dos meninos; escolha de personagens para desempenho de papéis, por exemplo), assim como, na linguagem utilizada, pois esta funciona, muitas vezes, para acentuar ou excluir significados, assegurar ou marginalizar formas particulares de comportamentos. Torna-se necessário analisar os materiais didácticos bem como os diversos objectos culturais (filmes, literatura infantil, brinquedos), para perceber de que modo eles transmitem concepções de género para que as diferenças não se transformem em desigualdades.

Como considerações finais urge-nos referir que o currículo oculto apresenta, embora que, camufladamente, uma grande dimensão, sendo os valores, comportamentos e atitudes transmitidos, desenvolvidos e adquiridos através do mesmo de extrema importância e que «[...] a eficácia dos métodos e técnicas de ensino está dependente da sua adequação ao contexto social em que a escola está inserida, à composição social e sexual da aula e às características psicológicas do (a) alunos (as).» (Fernandes, 1987: 37).

Atendendo que, as atitudes e a identidade própria das crianças podem ser afectadas pelos estereótipos da sociedade, a escola desempenha um papel preponderante

¹¹ Vasconcelos, in prefácio da Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres (2005: 6).

nesta problemática, que afecta todo o desenvolvimento e aprendizagem de cada criança. É necessário construir “alicerces sólidos”, para que, as crianças ao se conhecerem melhor a si próprias e aos outros evitem estereótipos futuros.

7 - Desenvolvimento da identidade de género na criança

Segundo Dubar, a primeira identidade vivida e experimentada pessoalmente pela criança constrói-se sempre na relação com a mãe ou com quem a substitui:

«No entanto é nas e pelas categorizações dos outros – e, nomeadamente, as dos parceiros da escola (“professores” e “pares”) – que a criança experimenta a sua primeira identidade social. Esta não é escolhida mas conferida pelas instituições e pelos que rodeiam a criança, tanto na base das pertenças étnicas, políticas, religiosas, profissionais e culturais dos seus pais, como na base das suas performances escolares.» (1997: 112).

Deste modo, as vivências que a criança tem na escola são importantes para a construção da primeira identidade social. Contudo, por volta dos 5 anos a criança poderá renunciar a esta “identidade conferida”, criando uma “identidade para si”, ou valorizá-la. (*op. cit.*: 113).

Atendendo que os comportamentos e atitudes apropriados a cada sexo são definidos pela cultura, podemos considerar que em todas as sociedades as crianças aprendem características culturais referentes ao seu papel de género, podendo, em idade pré-escolar, já rotular e categorizar diferentes actividades em termos de género. Nesta idade as crianças vão adquirindo comportamentos sexualmente tipificados, ao mesmo tempo que adquirem o conceito de género (Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres: 2005).

A partir do momento que a criança interioriza a noção da sua pertença sexual, começa a demonstrar gosto por exprimir comportamentos socialmente “adequados” ao seu grupo de pertença. Segundo Rodrigues, «A aquisição pela criança de comportamentos normais de papéis de género é um aspecto fundamental do desenvolvimento e ajuste de toda a sua personalidade.» (2003: 11). Para a mesma autora, a interiorização destes papéis de género emergem nas brincadeiras com os seus pares, sendo através delas que as mesmas exteriorizam a sua “realidade interior”.

É através do jogo que a criança exterioriza a sua vivência pessoal e que podemos observar as condutas da sua identidade de género, comportamentos esses que podem ser «[...] apenas exploratórios e passageiros.» (*op. cit.*: 12). Moreno (cit. por Rodrigues, *op. cit.*: 19) «[...] entende que a personalidade resulta da continuidade dos papéis sucessivamente exercidos desde o nascimento.». Amâncio (1994) também refere que a

investigação sobre as diferenças entre os sexos tem sido marcada pela noção de “personalidade” associada ao sexo.

Embora a criança de 2 anos não compreenda ainda a categoria de género, já demonstra alguma preferência por brinquedos relacionados com o seu género, podendo ocorrer, também a situação inversa. As preferências por determinados brinquedos são, muitas vezes, produto do reforço e da imitação. Isto porque os pais e os educadores têm tendência em reforçar os comportamentos e as brincadeiras associados ao estereótipo cultural referente ao sexo da criança.

Pelos 3, 4 anos já se verificam diferenças no comportamento e no brincar dos meninos e das meninas, pois já sabem mais acerca do comportamento e dos objectos típicos “do seu sexo”. (Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres: 2005).

«Aos 4, 5 anos as crianças, mais maduras no plano cognitivo e com um leque mais amplo de experiências sobre o que é ou não apropriado fazer, são já capazes de abstrair ideias mais generalizadas sobre o género. Tais ideias vão naturalmente emergir dos conceitos dos adultos de uma determinada sociedade e dos estereótipos ligados ao sexo. Apesar de nesta idade as crianças começarem a esboçar os seus estereótipos de género, só mais tarde internalizam o que passam a acreditar serem características femininas e masculinas de acordo com os estereótipos vigentes (Serbin *et.al.*, 1993). No entanto, já sabem muito sobre aspectos concretos dos papéis sexuais e têm consciência que homens e mulheres têm estilos de comportamento diferentes. Sabem igualmente em que categorias se incluem e começam a preferir mais frequentemente crianças do seu próprio sexo para brincar.» (*op. cit.*: 12).

O modo como as crianças aprendem os papéis apropriados ao seu género e constroem a sua identidade tem sido abordada por diferentes perspectivas teóricas. Fernandes (1987), Rodrigues (2003) e Santos (2004) reportam-se a três teorias que procuram explicar o desenvolvimento da identidade de género na criança: a teoria psicanalítica, a da aprendizagem social e a do desenvolvimento cognitivo, as quais passaremos a explicitar de uma forma sucinta:

- A teoria psicanalítica, apoiada na teoria formulada por Freud em 1905, afirma que a resolução do complexo de Édipo e identificação com o progenitor do mesmo sexo é o que conduz ao estabelecimento da identidade sexual. Na fase por ele chamada de fase fálica, a criança teria um desejo sexual específico dirigido ao progenitor do sexo oposto, que acaba renunciando pelo medo de castração e o temor de perder o objecto

amado. Deste modo, finaliza-se, assim, a rivalidade pelo genitor do mesmo sexo e ocorre a identificação como desejo de ocupar o seu lugar. É «[...] um mecanismo defensivo que faz com que as pessoas adotem atitudes e papéis de alguém mais poderoso. [...] Como parte integrante da sua identificação com o pai, os meninos copiam o comportamento masculino dos seus pais e adoptam os seus padrões morais.» (Rodrigues, 2003: 20). Este processo ocorre entre os 3 e os 5/6 anos.

Grinberg e Grinberg (1998: 49) também abordam esta questão do conflito edipiano e acrescentam que a «[...] cada passo para a aceitação da própria identidade e do que se é obriga à elaboração do luto pelo que se não é.».

De acordo com Rodrigues (*op. cit.*), ainda nas concepções de Freud, as meninas passam por um fenómeno de padrão reverso ao complexo de Édipo dos meninos, ou seja, não podendo descartar e substituir a mãe ao lado do pai, acabam por identificar-se com esta, procurando outros parceiros masculinos que não o pai. Neste sentido, é comum observar-se as meninas a terem um carinho especial por algum professor. A este respeito, Chodorow (1979, cit. por Santos, 2004) esclarece que para as meninas, a identificação com o modelo feminino ocorre de forma precoce e contínua e, para os meninos esse processo ocorre descontinuamente. Isto, porque para os meninos a identificação com a masculinidade ocorre pela negação do vínculo com a mãe e não se desenvolve num contexto de um relacionamento afectivo satisfatório com o pai, pois consiste na tentativa de interiorizar e aprender componentes de um papel não compreensível de imediato. Para esta autora, as meninas passam por este processo de uma forma mais tranquila porque as actividades do papel feminino e a feminilidade são imediatamente compreensíveis na sua vida diária e o seu papel final de identificação é com a mãe. Para Rodrigues, tanto para as meninas como para os meninos as consequências deste processo são as mesmas: «[...] culpa e medo, são resolvidos pela adopção pela criança de comportamentos apropriados ao seu género e do código moral dos seus pais do mesmo sexo.» (2003: 20). No entanto, o conceito de identificação utilizado por Freud é posto em causa por alguns autores, nomeadamente, Sánchez (1988) e Oliveira (2002), cit. por Santos (2004) e Rodrigues (2003). Para Rodrigues, a teoria de Freud «[...] soçobra no facto de as crianças começarem a mostrar um comportamento claramente típico ao seu género muito antes dos 4 anos. O menino será, em regra, masculino já no(s) primeiro(s) ano(s) de sua vida e a menina será comumente feminina muito antes de saber-se anatomicamente diferente dos meninos.» (*op cit.:* 20).

- A teoria da aprendizagem social enfatiza que os papéis de género são aprendidos nas interacções do indivíduo com o ambiente através de modelos estereotipados de homens e mulheres. Neste sentido, os agentes socializadores (pais, professores, colegas e a sociedade) são considerados responsáveis pela apropriação das condutas sexualmente tipificadas, isto é:

«[...] recompensam e punem diferenciadamente certos comportamentos, (considerados adequados ou inadequados, para as raparigas e para os rapazes), consolidando assim os modelos ideais de papéis sexuais. [...] Os modelos potenciais de socialização podem ser pessoas do mesmo sexo ou do outro sexo.» (Fernandes, 1987: 44).

Este processo de construção de papéis de género começa desde o nascimento, quando ao bebé lhe é dado um tratamento diferente consoante o sexo, «[...] através de diferentes padrões de reforço e punição, [...] e de reacções parentais não permissivas a comportamentos de género desviantes.» (Rodrigues, *op. cit.*: 20-21).

Concordamos com Santos (2004: 48), quando refere que «Por esta perspectiva, podemos considerar que a criança observa o ambiente à sua volta e internaliza padrões de comportamento atribuindo-lhe significados positivos ou negativos, dependendo da forma como os interpreta e/ou os (re)significa.».

Louro (1997: 24, cit. por Santos, *ibidem*) faz uma crítica a esta forma de aprendizagem de diferentes padrões de conduta de acordo com o género, por correr-se:

«[...] o risco de cair numa visão reducionista ou simplista. [...] tal visão remeteria as análises aos sujeitos e às suas relações interpessoais.» Deste modo, «ficariam sem exame não apenas as múltiplas formas que podem assumir as masculinidades e as feminilidades, como também as complexas redes de poder que (através das instituições, dos discursos, dos códigos, das práticas e dos símbolos...) constituem a hierarquia dos géneros.».

- A teoria do desenvolvimento cognitivo, por sua vez, apoia-se nos princípios teóricos de Piaget para explicar o desenvolvimento da identidade sexual:

«Apresentada pela primeira vez por Kohlberg, esta teoria estabelece que a identidade sexual se processa através do desenvolvimento cognitivo da criança e ocorre mediante a organização cognitiva do ambiente social experimentado. A identidade sexual só se estabiliza quando o desenvolvimento cognitivo da criança permite a “conservação”.» (Fernandes, 1987: 44).

Segundo esta autora, a teoria cognitiva deu origem a outras duas propostas de teorias de identidade de género: a teoria cognitivo-desenvolvimental e a teoria do esquema de género. A primeira apoia-se em Kohlberg (1966, cit. por Santos, *op. cit.* e Rodrigues, *op. cit.*) que considera que as estruturas cognitivas vão ser as responsáveis pela evolução sexual. Para este autor, é importante o significado que o sujeito atribui em relação a ser menino ou menina, pois é a partir desse primeiro julgamento que organizam as suas atitudes sexuais, dando maior valor àquilo que corresponde com a sua própria identidade. Deste modo, para Kohlberg (cit. por Rodrigues, *op. cit.*: 21-22) «[...] as atitudes básicas de género não são padronizadas directamente nem pelos instintos biológicos nem por normas culturais arbitrárias, mas sim pela organização cognitiva do mundo social da criança.».

Segundo Rodrigues, Kohlberg acredita que a «[...] compreensão de género, por parte das crianças, é limitada pela sua crença de que as diferenças de género dependem de diferenças na aparência ou no comportamento, ao invés de diferenças biológicas.» (*ibidem*). É por volta dos 4-5 anos que a criança adquire, na perspectiva deste autor, a constância de género, ou seja, a criança apercebe-se que a sua biologia não é alterável, que serão sempre homens ou mulheres, «[...] apesar das modificações na idade, no vestuário, nos adereços ou no comportamento.» (Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres: 2005: 13). Nesta altura, a identidade de género pode, então, «[...] prover uma organização estável das atitudes psicosexuais da criança. [...] A constância de género motiva o empenho das crianças para aprenderem acerca de papéis de género e a adoptarem comportamentos apropriados ao seu papel de género.» (*ibidem*).

No entanto, foram apontadas algumas críticas a esta teoria, pois, segundo Rodrigues, as crianças já têm conhecimentos dos papéis de género «[...] e comportam-se de muitas maneiras tipificadas ao seu género, muito antes de terem adquirido o reconhecimento da constância de género.» (*op. cit.*: 23). Neste sentido, Fuertes-Martin e López-Sanchez (1997, cit. por Santos, *op. cit.*) referem que o entendimento a respeito da identidade sexual aparece entre o segundo e o terceiro ano de vida, pois, a verdadeira constância da identidade sexual emerge mais precocemente do que outros conceitos de conservação. Estes autores definem a identidade de género como o sentido psicológico básico de pertencimento ao seu próprio género, que na maioria das pessoas se desenvolve na primeira infância e se mantém ao longo da vida como um aspecto central da sua identidade.

Para dar resposta a esta limitação da teoria cognitivo-desenvolvimental os pesquisadores que sustentam a teoria do esquema de género (Bem, 1981; Martin e Halverson, 1981; cit. por Rodrigues, *op. cit.*) alegam que a motivação das crianças para se comportarem de maneira “apropriada” ao seu género deriva dos seus esquemas de género, ou seja, do modo como elas organizam o seu conhecimento acerca das pessoas em termos de categorias e avaliações baseadas no género. Santos (*op. cit.*), define “esquema de género” como uma forma de representação mental acerca do conjunto de objectos, atributos, condutas, etc., que se associam com um género ou outro numa determinada cultura. Assim, a partir do momento que as crianças elaboram o esquema do seu próprio género, elas tentam adaptar-se a estes esquemas, começam a viver de acordo com o “esquema” que é dele (a) esperado e usá-los para avaliar o comportamento dos outros.

Ao que nos parece, isto enquadra-se num modelo típico e hegemónico de uma sociedade heterossexual, tendo como referência o modelo masculino, de um homem branco. Mas onde está contemplada toda a diversidade étnica, religiosa, cultural, sexual, etc., existente nas nossas sociedades, como já foi referenciado nos capítulos precedentes? Podemos verificar, então, que esta teoria também tem as suas limitações. Deste modo, nenhuma teoria explica de forma completa todo o processo, talvez uma combinação destas teorias pudesse aclarar melhor o desenvolvimento dos papéis de género, ao invés de nos apoiarmos numa única teoria que, isoladamente, não consegue abarcar todas as características de uma realidade tão complexa. Podemos, no entanto, concluir que «[...] a construção da identidade de género deve ser pensada como resultante da interacção de factores biológicos, sociais, culturais e cognitivos.» (Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres: 2005: 11).

A respeito da tipificação sexual, Kohlberg (1966, cit. por Rodrigues, *op. cit.*) refere que os indivíduos que são altamente tipificados são motivados a manter esse comportamento consistente com um padrão internalizado de papéis de género, suprimindo qualquer comportamento que possa ser considerado inapropriado ao seu sexo. Maccoby e Jacklin (1974, cit. por Rodrigues, *op. cit.*) referenciam que existe alguma evidência de que os meninos são mais tipificados, em relação aos papéis de género, do que as meninas e são mais prováveis de evitarem actividades preferidas pelas meninas do que as meninas evitarem actividades preferidas pelos meninos.

À medida que as crianças vão fazendo distinções entre papéis masculinos e femininos, irão experimentar uma variedade de comportamentos como parte de um

processo natural de identidade de género. É comum observarmos nos jardins-de-infância as meninas e os meninos a representarem diferentes papéis, a brincarem ao pai e à mãe, às profissões, colocar vestidos e adornos, alimentar bebés, fazer piqueniques, entre outros. Para os autores citados, é usual as crianças experimentarem comportamentos de género cruzados (quando elas adoptam provisoriamente um conjunto de comportamentos do sexo oposto) pois, constitui uma experiência de aprendizagem normal do processo de socialização dos papéis de género. Assim, observamos, muitas vezes, nas salas do jardins-de-infância, os meninos a calçar os sapatos da mãe, colocar colares, pulseiras, óculos e batom, por exemplo. No entanto, se este padrão de estereótipos se manifestar de uma forma compulsiva e persistente, poderá haver algum problema de identidade de género.

Neste sentido, Grinberg e Grinberg (1998) reportam-se a Piaget (1935) pela importância que ele dá à função formativa do jogo na medida que possibilita a percepção de regras que servem de sistema de referência para a criança se perceber a si própria e aos outros. Deste modo, a criança percebe as normas que cada um deve cumprir, pois «[...] ao desempenhar no jogo os “papéis” que a sociedade prescreve aos outros, ao brincar a “ser” um indivíduo no seu ambiente, copia as formas de comportamento observadas, não de maneira simplesmente imitativa, mas de maneira a incluírem a interacção entre ela e o outro.» (*op. cit.:* 74).

A este respeito Piaget refere que:

«[...] com a socialização da criança, o jogo adopta regras ou adapta cada vez mais a imaginação simbólica aos dados da realidade, sob a forma de construções ainda espontâneas mas imitando o real; sob essas duas formas, o símbolo de assimilação individual cede assim o passo, quer à regra colectiva, quer ao símbolo representativo ou objectivo, quer aos dois reunidos.» (1990: 116).

Rodrigues (2003) faz referência, ao longo do seu trabalho, a alguns distúrbios de identidade de género, assim como distúrbios de comportamento de género em crianças de idade pré-escolar, os quais não terão pertinência analisar no âmbito deste estudo, contudo, chamou-nos a atenção um aspecto particular, denominado pela autora de “meninos e meninas transexuais primários”:

«Transexuais primários são aqueles meninos que, sem anormalidade anatómica, foram femininos desde cerca do seu primeiro ano de vida. Quando bebés, tais meninos têm uma

proximidade excessivamente íntima com suas mães. Tal relação não é interrompida pelo pai, não estando presente o suficiente para que ele tenha uma identificação masculina.» (*op. cit.*: 35).

Isto, também, poderá acontecer com as meninas. No entanto, Martin (1995, cit. por Rodrigues, *op. cit.*: 39) refere que, embora este tipo de comportamento tenha repercussões negativas para ambos os sexos, por parte das outras crianças, os meninos que adotam comportamentos femininos tendem a enfrentar consequências mais negativas do que as meninas que adotem comportamentos masculinos.

Esta reflexão remete-nos para uma questão pertinente: se, como vimos, os pais desempenham um papel primordial no desenvolvimento dos papéis de gênero dos filhos; se muitas crianças não convivem ou convivem pouco com a figura paterna devido ao aumento do número de divórcios e de mães solteiras (principalmente); se no jardim-de-infância convivem, predominantemente, com figuras femininas, que referentes masculinos terão estes meninos e meninas para o desenvolvimento da sua identidade de gênero? Esta é uma questão que serviu de mote para o desenvolvimento desta pesquisa, uma vez que nos envolvemos profissionalmente com esta problemática. Passaremos, então, à parte empírica deste estudo no sentido de encontrar respostas às questões inicialmente delineadas.

PARTE II

INVESTIGAÇÃO EMPIRICA

1 - Procedimentos inerentes à recolha de dados

Antes de explicitarmos o processo de recolha dos dados, pensamos ser pertinente relembrar os objectivos e as questões da nossa investigação que teve como finalidade: conhecer os motivos que ainda condicionam a adesão dos homens à profissão de educador de infância que continua sendo monopólio feminino. Assim como, compreender, de que modo, o incremento da sua presença na educação pré-escolar poderá contribuir para uma saudável formação da identidade de género na primeira infância. Assim sendo, as questões decorrentes desta problemática são:

1. Será importante e fundamental o papel do sexo masculino na educação de infância?
2. Será que a decisão de ser educador de infância foi a primeira opção a nível de curso ou apenas um meio para entrar na universidade?
3. Será que os educadores já tinham tido algum contacto com crianças antes de tirarem o curso?
4. Será que as interacções e brincadeiras entre os meninos e as meninas com o educador são semelhante às das educadoras?
5. Como é que as colegas pensam que o educador desempenha as suas funções?
6. Será uma mais-valia um homem nas instituições de educação pré-escolar?
7. Que benefícios usufruirão as crianças ao terem um homem como educador?
8. De que modo o educador e a educadora poderão simbolizar ou não uma figura de autoridade ou de respeito perante as crianças e, se tal será evidente, tanto no meio rural como no urbano. Essa visão estará ou não relacionada com as representações que as crianças têm da figura paterna em casa?
9. Será que o relacionamento dos encarregados de educação com os educadores é de confiança e segurança?
10. Será que pelo facto do educador ser homem aumenta a participação dos pais (homens) nas actividades/vida diária da instituição pré-escolar / creche / jardim-de-infância?
11. Será necessário ter algum perfil especial para ser educador de infância?
12. Quais serão os maiores receios dos educadores face à profissão?
13. Será que as questões da pedofilia preocupam os educadores? Como contornam essa situação?

14. Que fazer para tornar a educação de infância uma profissão mais inclusiva para os homens?
15. Quais serão ainda os maiores obstáculos na escolha da profissão por parte dos homens?
16. Será que após o contacto com a profissão os educadores permanecem nas mesmas funções ou optam por mudar de trabalho?

De modo a garantir o anonimato e confidencialidade deste estudo demos alguns códigos tanto às escolas seleccionadas para a investigação como aos informadores. Assim às escolas escolhidas serão atribuídas as letras A, B e C. Aos educadores observados: ED1, ED2 e ED3 e aos restantes educadores que participaram nas entrevistas continuamos a numeração anterior (ED4, ED5...). Às educadoras observadas: EDA1 e EDA2 e as que participaram no questionário prosseguimos a numeração (EDA3, EDA4, EDA5...). Às directoras entrevistadas: D1, D2 e D3 e às auxiliares que participaram no questionário: A1, A2, A3 e, assim sucessivamente.

1.1– Observação

No que concerne aos procedimentos inerentes à observação, a primeira escola (A) foi escolhida porque tínhamos conhecimento, através da directora pedagógica, que lá haviam dois educadores de infância a trabalhar. Contactámos a directora-D1 e os educadores ED1 e ED2 que prontamente acederam ao nosso pedido. Solicitamos, igualmente, o consentimento da colega de sala do educador-ED1, uma vez que iríamos estar presentes, algumas vezes, durante o seu turno de trabalho. Em relação ao educador-ED2, não houve essa necessidade porque ele trabalhava só na sala, com horário repartido e com duas auxiliares. Assim, iniciámos o período de observações com os dois educadores em Outubro de 2006 que, num primeiro momento, só se prolongou até o mês de Novembro. Pois, por motivos pessoais tivemos de interromper as observações e recomeçá-las em Março de 2008.

No primeiro período, as observações decorreram numa sala de berçário I (bebés dos 4 aos 8 meses), com o ED1 e numa sala de transição (crianças de 2-3 anos) com o ED2. Procurámos estar presentes nos primeiros dias de escola das crianças para

observarmos o contacto dos pais com o educador, com a educadora e as auxiliares da sala, assim como, a reacção das crianças e dos progenitores com os educadores. Pensámos que nestes dias iríamos recolher informações importantes para o nosso estudo. Contudo, este período de observação, por ser demasiado curto, foi pouco conclusivo. Por este motivo, quando recomeçámos a investigação, em 2008, sentimos necessidade de voltar ao terreno, pois estávamos conscientes que muitos dados tinham ficado por recolher. Porém, um dos educadores - ED1 tinha ido para outra instituição (escola B) e o ED2, apesar de continuar na mesma escola, tinha mudado de grupo mas permanecido com a mesma idade. Procurámos saber onde o ED1 estava a trabalhar e fizemos-lhe de novo a proposta de continuar as observações, ao qual ele concordou de imediato, assim como a directora-D2 desse estabelecimento. Nesse momento, ele estava a trabalhar com um grupo de quatro anos, o que para nós iria ser gratificante para observarmos as interacções com as crianças mais velhas. Contudo, entre a proposta e a ida para o terreno decorreram mais dois meses e, quando fomos à escola para falar com a directora e combinar os períodos de observação com o educador, este tinha mudado de sala e estava a trabalhar, novamente, com as crianças mais novas, desta vez com um grupo de idades compreendidas entre os 18 e os 24 meses. Ele era educador de bolsa, o que significava que cobria as faltas do pessoal docente em qualquer sala da instituição e isso não tínhamos conhecimento. De início ficámos desapontados, pois era nosso objectivo colher informações acerca das interacções de um educador com um grupo de crianças mais crescido. Mas, como o primeiro momento de observações tinha sido insuficiente e inconclusivo (seis dias), optámos por continuar as mesmas na referida sala por mais 17 dias, num período compreendido entre o dia 02 de Abril e o dia 06 de Junho de 2008.

Em relação ao ED2, também sentimos necessidade de voltar ao terreno, pois tal como o ED1, só tínhamos 6 dias de observações e, neste caso, tivemos alguma dificuldade em assumir o papel de observador, pois o educador, apesar da sua grande simpatia, estava no primeiro ano de serviço e sentia necessidade de justificar as suas actividades/attitudes e partilhar as suas experiências connosco. Talvez por pensar que tinha menos experiência profissional. Para além desta situação, existiam apenas 9 crianças na sala e a sua dimensão era reduzida o que fazia com que a nossa presença fosse mais notada e participássemos na dinâmica da sala: ajudámos nas refeições, na construção de jogos, contámos histórias e colaborámos nas actividades plásticas com as crianças.

O segundo momento decorreu noutra sala, mas na mesma escola e com idades aproximadas às do primeiro período de observações e realizou-se entre o dia 01 de Abril de 2008 e o dia 20 de Maio de 2008. Nesta altura já foi possível mantermos uma distância maior, apesar de nos implicarmos nas actividades. Notávamos que o ED2 já estava mais confiante e se abstraía da nossa presença.

Depois do sucedido, tivemos de optar por um terceiro docente-ED3 que trabalhasse com crianças entre os 3 e os 6 anos para nos dar uma panorâmica geral das interacções dos educadores com idades do pré-escolar e para percebermos de que modo o relacionamento das crianças com um educador é ou não distinto que com uma educadora, visto que as informações que estávamos a colher se relacionavam com crianças em idade de creche: dos 4 meses até aos 3 anos. Aí começou um dilema porque a maioria dos educadores que tínhamos conhecimento e que trabalhavam numa área mais próxima, exerciam funções com crianças de idade inferior aos três anos. Mas, através de uma colega tivemos conhecimento de um educador que exercia funções no meio rural com crianças mais velhas. Nesse momento, apercebemo-nos que os dados que iríamos recolher naquele meio poderiam ser ricos em informações que nos ajudassem a esclarecer algumas questões, nomeadamente, no que diz respeito: ao relacionamento das crianças e dos pais com o educador; à participação dos pais na escola; ao relacionamento com os/as colegas e em relação aos receios e preocupações do educador, se seriam diferentes dos anseios dos educadores no meio urbano. Procurámos saber o contacto da escola e do educador e, à semelhança dos casos anteriores, obter a autorização do Director Regional de Educação, da directora-D3 da escola, o consentimento do educador-ED3 e da educadora da sala - EDA2. Devemos salientar que, tal como nas outras escolas, fomos muito bem recebidos e ficámos completamente à vontade para recolher os dados para o nosso estudo. Neste caso, a nossa implicação na actividade foi menor, pois, apesar de nas actividades livres as crianças se dirigissem a nós para fazerem perguntas e pedir a colaboração nas brincadeiras, nas actividades orientadas, tanto elas, como o educador procediam como se não estivéssemos presentes na sala. Foi aí que nos surgiu mais um item para o nosso estudo, que não transparecia nas observações dos educadores ED1 e ED2, que foi a questão da autoridade. Interrogamo-nos, então, acerca do modo como o educador e a educadora simbolizam ou não uma figura de autoridade ou de respeito perante as crianças e, se tal, é evidente tanto no meio rural como no meio urbano e, ainda, se essa visão estará ou não relacionada com as representações que as crianças têm da figura

paterna em casa. Foi neste sentido, que sentimos necessidade de observar também a actuação da educadora da sala em, pelo menos, dois turnos de actividade, assim como, a educadora que trabalhava com o ED1 para nos ajudar a compreender esta questão e, também, observar o tipo de interacções entre as meninas e meninos com a educadora. No caso do ED2, como trabalhava só com as auxiliares, não pudemos observar esta situação em comparação com a educadora, contudo, foi possível através do relacionamento das crianças com as auxiliares. Devemos salientar que, em qualquer dos três casos, procurámos manter o anonimato das pessoas implicadas no estudo, assim como, das crianças.

Enquanto observadores, procurámos adquirir um certo estatuto dentro do grupo, de modo a possibilitar a participação nas actividades, mas garantindo sempre uma certa distanciação. Contudo, foram muitas as vezes em que sentimos necessidade de manter um certo afastamento, no sentido de conseguirmos uma visão mais abrangente de certas situações, o que, algumas vezes era complicado, pois as crianças, pela sua curiosidade e empatia naturais, envolviam-nos nas suas brincadeiras e actividades de forma espontânea, solicitando-nos a atenção e colaboração. Também, por vezes, sentimos a mesma dificuldade quando pretendíamos observar as interacções das crianças com os educadores e estes entusiasmavam-se a conversar acerca das mesmas, das suas dificuldades, comportamentos e atitudes. Para além das solicitações das crianças e das conversas informais com os educadores também, da nossa parte, sentimos necessidade de colaborar e ajudar nas actividades e nas rotinas com as crianças, o que já é intrínseco, pois faz parte da nossa rotina diária de trabalho, enquanto profissionais de educação de infância, tornando-se difícil o nosso distanciamento. Estas dificuldades ocorreram, principalmente, no caso do ED2, que nos envolvia naturalmente nas actividades, dificultando o registo imediato de certas situações. Contudo, isso demonstrou que fomos bem aceites nos três grupos.

Durante o período de observações no terreno procurámos presenciar, ouvir, conversar com os sujeitos no ambiente destes e registar os acontecimentos, interacções, comportamentos, atitudes e acontecimentos, nos diversos espaços do quotidiano escolar dos educadores e das crianças, o mais fidedignamente possível, pois pretendíamos recolher o maior número de informações e, compreender do interior, o ponto de vista dos seus membros. Contudo, procurámos iniciar o nosso trabalho de campo sem qualquer estrutura à priori, tentando nos abstrair de quaisquer ideias preconcebidas e

sem categorias pré-estabelecidas, para interpretar o comportamento das pessoas. Podemos considerar que foi uma observação não estruturada, pois íamos registrando os acontecimentos conforme iam se sucedendo. Procurámos não sistematizar demasiado a informação com a criação de grelhas à priori, no sentido de identificar, previamente, os aspectos comportamentais que pretendíamos observar, pois optámos por registar, da forma mais objectiva possível, todos os aspectos que presenciávamos e que poderiam constituir uma fonte de dados pertinente. Estabelecemos, também o compromisso de devolver ao campo o resultado da investigação, e neste sentido, todos os educadores manifestaram interesse em tomar conhecimento dos resultados do estudo.

Finalmente, resta-nos estruturar a informação recolhida nas notas de campo em comunicação, ou seja, organizar a informação. Optámos por criar quadros onde registámos a hora, o contexto da informação, os registos das observações que englobaram tudo o que foi presenciado, desde o desempenho dos educadores, a actividade das crianças, a organização do contexto e das actividades, o relacionamento dos educadores com as crianças, com os pais, com a equipa da sala e da escola - pessoal docente e não docente e directores. Reservámos, também, uma coluna para irmos registando as nossas inferências, ou seja, algumas reflexões que íamos fazendo à medida que organizávamos o texto no sentido de nos ajudar na análise e tratamento dos dados, mas tendo sempre presente que, tal como Peltó e Peltó, (1987, cit. por Afonso, 2005: 94) nos recomendam, devemos «[...] descrever as próprias observações e não as inferências elementares derivadas dessas observações.». Apesar de termos presente os objectivos do que pretendíamos observar, não elaboramos uma grelha à priori pois, tal como já referimos, queríamos estar despostos para registar todos os dados, não fosse algum pormenor nos chamar a atenção para alguma questão que não tivéssemos pensando previamente. Só posteriormente, é que organizámos a informação e a estruturámos, de modo, a encontrar as categorias e subcategorias de análise, utilizadas na análise de conteúdo, para facilitar a sua interpretação e compreensão.

De seguida, apresentaremos a calendarização das observações efectuadas com os três educadores e as duas educadoras nas três escolas seleccionadas (tabelas n.º 3 a 6) e a síntese dos períodos de observação (tabela n.º 7):

Tabela n.º 3: Calendarização das observações do Educador-ED1

Local	Data	Horas	Duração
Escola A (1º momento de observação)	02-10-2006	09h30 – 11h30	02h00
	03-10-2006	09h30 – 11h00	01h30
	13-10-2006	16h00 – 18h00	02h00
	17-10-2006	10h00 – 11h00	01h00
	26-10-2006	15h00 – 17h00	02h00
	10-11-2006	15h30 – 18h30	03h00
Escola B (2º momento de observação)	02-04-2008	13h30 – 18h30	05h00
	08-04-2008	09h00 – 13h00	04h00
	10-04-2008	08h30 – 13h00	04h30
	11-04-2008	10h00 – 13h00	03h00
	14-04-2008	14h30 – 18h30	04h00
	16-04-2008	14h30 – 18h30	04h00
	23-04-2008	13h30 – 16h30	03h00
	29-04-2008	08h30 – 13h00	04h00
	06-05-2008	08h30 – 11h45 12h30 – 13h00	03h45
	13-05-2008	16h00 – 17h30	01h30
06-06-2008	09h00 – 13h00	04h00	
Total	17 Dias		52h15

Tabela n.º 4: Calendarização das observações do Educador-ED2

Local	Data	Horas	Duração
Escola A (1º momento de observação)	03-10-2006	09h30 – 12h00	02h30
	25-10-2006	15h30 – 17h00	01h30
	03-11-2006	10h00 – 13h00	03h00
	09-11-2006	15h00 – 17h00	02h00
Escola A (2º momento de observação)	16-11-2006	10h00 – 11h00	01h00
	29-11-2006	10h00 – 11h30	01h30
	01-04-2008	15h00 – 17h00	02h00
	02-04-2008	10h45 – 12h45	02h00
	03-04-2008	15h00 – 17h00	02h00
	04-04-2008	15h00 – 17h00	02h00
	07-04-2008	10h00 – 13h00	03h00
	08-04-2008	15h00 – 16h30	01h30
	10-04-2008	15h00 – 17h00	02h00
	15-04-2008	09h00 – 13h00	04h00
	17-04-2008	09h00 – 13h00	04h00
	22-04-2008	09h00 – 12h30	03h30
	29-04-2008	15h00 – 17h00	02h00
	02-05-2008	09h00 – 13h00	04h00
	07-05-2008	15h00 – 17h00	02h00
	13-05-2008	09h00 – 13h00	04h00
20-05-2008	15h00 – 18h00	03h00	
Total	21 Dias		52h30

Tabela n.º 5: Calendarização das observações do Educador-ED3

Local	Data	Horas	Duração
Escola C	31-03-2008	09h30 – 13h45	04h15
	01-04-2008	09h30 – 13h30	04h00
	03-04-2008	09h00 – 13h30	04h30
	04-04-2008	09h30 – 13h30	04h00
	07-04-2008	13h30 – 18h30	05h00
	11-04-2008	13h30 – 18h30	05h00
	16-04-2008	09h00 – 13h00	04h00
	18-04-2008	09h00 – 13h00	04h00
	21-04-2008	13h30 – 18h30	05h00
	24-04-2008	13h30 – 18h30	04h30
	30-04-2008	09h00 – 13h30	04h30
	08-05-2008	13h30 – 18h30	05h00
29-05-2008	09h00 – 13h00	04h00	
Total	13 Dias	57h45	

Tabela n.º 6: Calendarização das observações das Educadoras - EDA1 e EDA2

Local	Data	Horas	Duração
Escola B (Educadora - EDA1)	23-04-2008	08h30 – 13h00	04h30
	04-06-2008	13h30 – 18h30	05h00
Total	2 Dias	09h30	
Escola C (Educadora - EDA 2)	21-04-2008	09h00 – 13h30	04h30
	28 - 04-2008	14h00 – 18h30	04h30
Total	2 Dias	09h00	

Tabela n.º 7: Síntese dos períodos de observação

	Educador ED1	Educador ED2	Educador ED3	Educador a EDA1	Educador a EDA2
Período	02/10/ a 10/11/ 2006 02/04/ a 06/06/ 2008	03/10/ a 29/11/ 2006 01/04/ a 20/05/ 2008	31/03/ a 29/05/ 2008	23/04/2008 e 04/06/2008	21/04/2008 e 23/04/2008
Duração	52h15	52h30	57h45	09h30	09h00
Total de horas			180 horas e 10 minutos		

1.2 - Entrevista

Optámos por entrevistar alguns educadores no sentido de confrontar as nossas percepções com as opiniões dos informadores do estudo. A princípio, a nossa pouca experiência em investigação, assim como os fracos conhecimentos teóricos nestas questões, levou-nos a optar, na primeira fase (2006), por elaborar um conjunto de perguntas estruturadas para guião das entrevistas. Pois, nesta altura, ainda não tínhamos um quadro conceptual bem estruturado, nem todas as questões da investigação bem delineadas. Contactámos cinco educadores e elucidámos-os acerca do tema do estudo e de que modo poderiam contribuir para o enriquecimento do mesmo. Procurámos seleccionar educadores que trabalhassem em estabelecimentos de áreas distintas, desde o meio rural ao urbano, englobando estabelecimentos públicos e privados, no sentido de abarcar uma maior diversidade de experiências. Entrevistámos também os educadores - ED1 e ED2 participantes na observação. Começámos as entrevistas por falar dos objectivos da investigação e garantir a sua confidencialidade. Quase todas foram realizadas no local de trabalho dos educadores, à excepção de uma que foi num café, também próximo da escola do educador, no sentido de facilitar a sua deslocação e colaboração. Com estas entrevistas pretendíamos recolher dados sobre: os motivos que levaram os educadores a escolherem o curso de educação de infância; se o curso foi a primeira opção no acesso ao ensino superior ou se foi um meio para entrar na universidade; conhecer o modo como os pais e os amigos reagiram à opção pelo curso; apurar se tiveram influência de outros familiares ou conhecidos sobre a escolha do curso; averiguar que tipo de relacionamento os educadores estabeleciam com os meninos e com as meninas da sala; conhecer os receios e dificuldades dos educadores face à profissão e aos pais das crianças da sala, especialmente, no que concerne a questões relacionadas com a pedofilia; obter dados acerca do relacionamento dos educadores com as colegas da sala (educadoras e auxiliares), com a directora e restante pessoal docente e não docente da escola; perceber se existiam diferenças na metodologia do educador e da educadora.

Com o desenrolar das entrevistas apercebemo-nos que o facto de não as gravarmos, assim como, de elas serem estruturadas, estava a contribuir para perdermos muitos dados ricos em informações pertinentes para o nosso estudo. Pois, tal como Ludke e André (1986) nos elucidam, quando o entrevistador segue um guião com perguntas feitas a todos os entrevistados de modo idêntico e na mesma ordem, temos

uma situação muito próxima de um questionário, com a vantagem de se ter o entrevistador presente para algum esclarecimento. Foi aí que, num segundo momento (2008), com mais maturidade a este nível, optámos por fazer outro tipo de entrevistas aos educadores que ainda estavam na nossa lista, às três directoras das escolas (D1, D2, D3) onde realizámos a observação e às duas educadoras (EDA1, EDA2) colegas de sala dos educadores observados (ED1, ED3). Voltámos a entrevistar o ED1 e o ED2, pois o primeiro tinha sido entrevistado no final do primeiro ano de trabalho (2005-2006), ainda antes de iniciarmos as observações e, quando trabalhava com um grupo de cinco anos e, o segundo, no início do primeiro período do ano lectivo de 2006-2007, que coincidia com os primeiros dias de experiência profissional. Assim, a segunda entrevista do ED1 foi no início do segundo momento de observações, em Abril de 2008 e do ED2 no final do segundo momento de observações, em Maio de 2008, para averiguar quais as dificuldades sentidas ao longo daquele período de trabalho. Nesta altura, procurámos iniciar a entrevista por uma questão aberta, de modo a estimular a espontaneidade do entrevistado e deixar as questões mais fechadas (idade, habilitações, etc.) e de maior complexidade para a fase final da entrevista. A sua estruturada foi flexível para aprofundarmos as questões e os sujeitos responderem de acordo com a sua perspectiva pessoal. Em relação às entrevistas com os outros educadores, o objectivo foi idêntico às anteriores, contudo, a ordenação das perguntas foi aleatória e a formulação das questões era maleável, ou seja, numas entrevistas surgiram certas perguntas e noutras apareceram outras, pois conforme já focámos anteriormente, cada pergunta surgia na sequência da resposta anterior do informador, que muitas vezes, nos conduziam para itens não equacionados previamente. Neste sentido, certas questões só apareceram posteriormente, nomeadamente, saber a opinião dos educadores acerca dos obstáculos que ainda influenciam os homens na escolha da educação de infância como opção profissional e a questão da autoridade da figura masculina e feminina sobre as crianças, que só ocorreu no decorrer da observação do ED3. Para além dos participantes atrás mencionados, entrevistámos mais dois educadores que estavam a desempenhar funções na educação especial e nas expressões artísticas, sendo que os objectivos das questões anteriores se mantiveram. Contudo, procurámos averiguar porque deixaram a profissão e enveredaram por outros caminhos, embora dentro da educação e se essa opção estava relacionada com questões de realização pessoal ou valorização da profissão. As entrevistas a estes últimos educadores também se realizaram num café próximo da

residência dos mesmos. Neste segundo momento já pedimos permissão para gravar as entrevistas, ao que todos os informadores concordaram, sem colocar obstáculos.

No que diz respeito às entrevistas com as educadoras que partilhavam a sala com os educadores observados, estas realizaram-se nos estabelecimentos onde as mesmas exerciam funções e, também, foram gravadas. Pretendíamos conhecer a opinião das mesmas acerca: da existência de diferenças ou não, no seu relacionamento e o dos educadores, com as crianças; inferir se elas, alguma vez, tiveram conhecimento de algum receio por parte dos pais acerca do educador pelo facto de ser homem; se consideravam que o relacionamento que os pais tinham com elas era diferente do relacionamento com o educador; conhecer a opinião das educadoras acerca da pedagogia e metodologias utilizadas por elas e pelo educador, se era coincidente ou divergente; compreender as representações que as educadoras tinham acerca do modo como os homens encaram a profissão de educador de infância e, por último, conhecer as opiniões das educadoras acerca da importância ou não de uma presença masculina nos estabelecimentos de educação pré-escolar.

No que concerne às entrevistas às directoras, estas realizaram-se nas escolas com gravação áudio. Pretendíamos conhecer: a opinião das mesmas acerca da presença de um elemento masculino na dinâmica da equipa pedagógica e da instituição em geral; inferir acerca do seus conhecimentos sobre as representações dos pais em relação ao educador a exercer funções na instituição; saber se, como directoras, tinham recebido alguma reclamação dos encarregados de educação acerca do educador da escola pelo facto de ser do género masculino; assim como, da existência ou não de diferenças entre o relacionamento dos pais com o educador e com a educadora da sala e entre o relacionamento do educador e da educadora com as crianças; depreender se existiam divergências na pedagogia e metodologia do educador e da educadora. Procurámos, ainda, esclarecer as questões das representações da autoridade masculina nos diferentes meios onde as escolas se inseriam.

Em todas as entrevistas procurámos adaptar cada nova questão em função da resposta ou da informação que os entrevistados acabavam de dar, a fim de a aprofundar, de melhor a compreender e, também, fazer um encadeamento lógico da informação. Deste modo, as questões foram sempre diversificadas, assim como a sua ordem, embora se pretendesse alcançar os mesmos objectivos. Em todas elas conversámos um pouco com os informadores antes da realização da mesma, no sentido de criar um ambiente de confiança e empatia, numa relação o mais informal possível. Procurámos ouvir os

entrevistados sem os interromper respeitando as pausas. No final da entrevista foi concedida a possibilidade do entrevistado acrescentar algo que considerasse oportuno face ao que já tinha verbalizado. Verificámos que esta técnica foi muito rica em pormenores descritivos.

Após a gravação áudio, as entrevistas foram transcritas na íntegra, incluindo as expressões do discurso oral. Seguidamente, organizámos o texto em unidades de sentido que deram origem às respectivas categorias e subcategorias de análise, utilizadas na análise de conteúdo. Atribuímos códigos a todos os informadores, aos educadores: ED1E até ED9E; às educadoras: EDA1E e EDA2E e às directoras: D1E, D2E e D3E.

Também foi nossa pretensão entrevistar as crianças do grupo do ED3, da escola C, cujas idades variavam entre os 3 e os 6 anos, no sentido de obter alguns dados acerca da cultura do meio de onde elas provinham. Aspirávamos com isso, perceber as representações que elas tinham em relação aos estereótipos de género, começando pela figura materna e paterna e depois com a educadora e o educador. Assim como, pesquisar o tipo de relações e brincadeiras preferidas com a educadora e com o educador da sala. Para tal, tivemos algumas dificuldades, primeiro em encontrar a oportunidade das crianças estarem livres porque elas tinham muitas actividades orientadas, segundo, pretendíamos que elas não estivessem na presença do educador para não as influenciar nas respostas, pois, notávamos que elas se intimidavam perante a sua presença. Procurámos encontrar o momento oportuno. É claro que nenhuma criança ia prestar atenção ao que o adulto pergunta se estiver a correr ou a andar de escorrega. Por isso, aproveitámos algumas ocasiões quando as crianças estavam sentadas no recreio a descansar ou a brincar ao faz de conta, fazendo primeiro perguntas relacionadas com o que estavam a fazer e, só depois, encaminhando para aquilo que pretendíamos. Optámos por não gravar as conversas para não as inibir. Por outro lado, pela nossa experiência profissional, percebemos que a maioria das crianças gosta que se escreva o que elas dizem, pois, sentem-se importantes por valorizarmos o seu discurso. De início, tentámos seguir as sugestões de D'Amato, (1986, cit. por Graue e Walsh, 2003) quando refere que é útil entrevistar as crianças aos pares ou em trios por ser uma estratégia muito eficaz em crianças do pré-escolar. De facto, notámos que as crianças ficavam mais desinibidas com o suporte de um ou mais colegas em vez de sós com o adulto. Contudo, também verificámos que elas imitavam-se uns aos outros nas respostas e aí, pensámos que esta não era a melhor estratégia para aquelas crianças.

Neste sentido, as anotações que realizámos destas questões adquiriram mais um estatuto de diário de bordo do que, propriamente, de uma entrevista.

1.3 - Inquérito por questionário

O inquérito por questionário assume a forma de uma entrevista onde os inqueridos respondem por escrito a um conjunto de questões, também elas escritas. Deste modo, tendo em vista um melhor conhecimento das representações dos encarregados de educação acerca de uma presença masculina na educação de infância, elaborámos um questionário (anexo 2) que foi entregue nas 5 turmas, onde realizámos as observações. Num primeiro momento, entre Outubro e Novembro de 2006, aos encarregados de educação do grupo do ED1 e do ED2, na escola A e, num segundo momento, entre Abril e Maio de 2008, no grupo do ED1, na escola B; no grupo do ED2 na escola A e no grupo do ED3 na escola C. Pretendíamos abarcar um maior número de respostas possíveis, em pessoas pertencentes a meios e estratos sócio-culturais e económicos diversificados, uma vez que a escolha das escolas assim o permitia. Apesar de ser pedido no questionário para os encarregados de educação identificarem o seu género, num primeiro momento, a entrega dos questionários foi aleatória, um por criança, ao qual respondeu o pai ou a mãe, de acordo com o critério estabelecido pelos mesmos. Contudo, após algum amadurecimento teórico, apercebemo-nos que as percepções do pai e da mãe de uma mesma criança poderiam ser diferentes e que seria pertinente poder constatá-las, daí que, no segundo momento, procurámos entregar dois questionários por criança, para que ambos os progenitores tivessem oportunidade de o responder. Em relação aos inquiridos da primeira sala do ED1 (berçário I), foram entregues 9 questionários. Apesar do grupo ser de 24 crianças, ainda estavam em período de adaptação e só tinham entrado 9 crianças até ao momento das observações.

Quanto ao segundo momento de observações deste educador (2008), mas já na escola B, foram entregues 30 questionários, dois por cada criança do grupo que era de 15 crianças, com idades compreendidas entre os 18 e os 24 meses. Por sugestão deste educador, também entregámos alguns questionários na sala do grupo dos 4 anos, onde ele tinha trabalhado grande parte do ano lectivo.

No que diz respeito aos questionários da sala do ED2, num primeiro momento (Outubro e Novembro de 2006) foram entregues 9 questionários, um a cada criança (o grupo era constituído apenas por 9 crianças) numa sala de 2 anos. Num segundo momento (2008), foram entregues 30 questionários, dois por cada criança, num grupo de 15 crianças, com idades compreendidas entre os 2 e os 3 anos.

Em relação ao grupo do ED3, foram entregues 52 questionários, dois por cada uma das 26 crianças existentes na sala.

Considerando os objectivos da nossa pesquisa, elaborámos umas questões mais gerais e outras mais específicas, umas fechadas e outras mais abertas, no sentido de obter as respostas solicitadas. Contudo, apenas 28,2% dos questionários foram devolvidos (tabela n.º 8), assim como, nem todas as questões foram respondidas.

Em relação às educadoras que trabalhavam com os educadores ED1 e ED3, pensámos que um questionário não seria suficientemente expressivo para compreender as percepções das mesmas, por isso optámos por entrevistá-las, como já foi referido. Contudo, elaborámos um questionário (anexo 3) para entregar a outras colegas nas instituições onde os mesmos exerciam funções, no sentido de aferir: se os motivos que as levaram a escolher a profissão eram semelhantes aos dos educadores; se viam a presença masculina como uma mais valia ou não na sala e na instituição; se consideravam que o relacionamento entre elas e as crianças era idêntico ou diferente ao do educador; conhecer as suas representações acerca da presença masculina na educação de infância; se consideravam que o relacionamento dos encarregados de educação com elas era semelhante ou distinto ao dos educadores (anexo 4). Todas as 7 educadoras solicitadas responderam ao questionário. Às várias educadoras foi atribuído um código na sequência do atribuído às educadoras entrevistadas - EDA3 até EDA7.

Elaborámos, também, um questionário para as auxiliares da acção educativa das salas onde os três educadores observados trabalharam, no sentido de compreender as percepções destas acerca do relacionamento dos educadores com elas e com as crianças e as suas representações sobre a presença masculina na educação de infância (anexo 5). Neste caso, todas as 15 auxiliares mostraram-se disponíveis para responder ao questionário e todas o devolveram. Às várias auxiliares foram atribuídos os seguintes códigos: A1 até A15.

Em todos os questionários foram explicitados os objectivos do nosso estudo e a relevância da colaboração dos inquiridos para a consecução do mesmo. Procurámos, igualmente, garantir o anonimato e a confidencialidade, assim como, tivemos o cuidado

de utilizar uma linguagem compreensível e de elaborar questões que não suscitassem incertezas, pois ao contrário do que se passa com a entrevista, este não permite o esclarecimento de dúvidas que possam surgir ao inquirido no decorrer do seu preenchimento. Utilizámos perguntas relacionadas com a identificação (sexo, idade, habilitações), umas abertas para os inquiridos manifestarem as suas opiniões, outras de tipo categórico, cujas respostas variavam entre o sim e o não, onde se pedia para justificarem a opção escolhida, e algumas do tipo listagem, onde os inquiridos tinham de fazer uma escolha dentro das afirmações apresentadas. Estas últimas só se aplicaram aos questionários dos encarregados de educação. Para a elaboração das questões tivemos em conta alguns tópicos relacionados com os objectivos do estudo. De igual modo, pedimos a colaboração de dois encarregados de educação, uma auxiliar de educação e uma educadora, independentes do estudo, para a testagem do questionário.

Após a recolha de todos os questionários, procedemos à sua organização e à construção das categorias e subcategorias de análise que serviram de base para a análise de conteúdo.

2 - População e contexto do estudo

Nesta parte do trabalho incluímos a caracterização das três escolas (A, B, C) onde decorreu o estudo, os aspectos físicos e do meio envolvente, o pessoal docente e não docente, os alunos da escola, os alunos e encarregados de educação das salas onde decorreram as observações e a caracterização das mesmas, de modo a nos ajudar a compreender certos aspectos da investigação.

2.1 - Caracterização da escola A

A escola onde decorreu as primeiras observações é um infantário com valência de creche e de jardim-de-infância e fica localizado num complexo habitacional, junto a um bairro social que contém cerca de 6000 habitantes. Fica numa das freguesias da zona alta do Funchal, onde sobressaem vários picos com vista magnífica sobre a cidade. A instituição foi construída de raiz e começou a funcionar no ano lectivo de 2004/ 2005. Em 2006/2007 foi ampliado para mais dois blocos (A e B).

Esta freguesia está dotada de diversos recursos desportivos e recreativos, conta com um estádio de futebol, dois campos polivalentes e ainda quatro associações desportivas. Algumas instituições do concelho do Funchal têm as suas instalações nesta freguesia, assim como, diversas empresas desenvolvem a sua actividade na mesma, que não enumeramos devido à confidencialidade deste trabalho. A hotelaria é uma actividade com peso significativo, sendo composta por trinta e seis unidades hoteleiras. Existem, ainda, dois centros comerciais. Na área do infantário podemos encontrar vários bares, cafés, frutarias, supermercados, lavagens de carros, cabeleireiros e outras instituições de ensino: infantários públicos e privados, escolas do primeiro ciclo e secundárias, um centro de saúde e um Hospital.

A população desta freguesia está bem servida com uma rede de transportes públicos, contudo, a maioria das crianças desloca-se para a escola em carro próprio dos encarregados de educação ou a pé, pois alguns vivem nos prédios circundantes. É de referir, que mais de 80% das crianças residem nas freguesias limítrofes ao infantário. As restantes provêm de zonas muito diversificadas, pois é uma instituição privada e não obriga a área de residência para critérios de selecção. Apesar disso, as mensalidades são

calculadas com base no IRS o que possibilita o acesso a vários níveis sócio-económicos de famílias. Embora o infantário fique localizado muito perto de um bairro social, poderemos considerar o nível sócio-económico e cultural das famílias médio, se atendermos às habilitações literárias e ao facto da maioria das famílias utilizarem transporte próprio e possuírem habitação própria.

No que concerne à caracterização da estrutura física da escola, o primeiro complexo é constituído por dois andares que funcionam nos pisos inferiores de um prédio habitacional: o rés-do-chão e o primeiro andar. O rés-do-chão é constituído por um refeitório, um polivalente, uma lavandaria, uma cozinha (não confecciona alimentação) duas arrecadações, duas casas de banho para adultos, uma casa de banho para deficientes, duas casas de banho para crianças e três salas de actividades pedagógicas. O primeiro andar é constituído por duas casas de banho para crianças, uma casa de banho para adultos, uma copa de leites, seis salas de actividades pedagógicas, uma sala de reuniões, dois gabinetes, uma sala de descanso do pessoal. Os espaços exteriores são constituídos por um pátio com zona descoberta situado no rés-do-chão e um pátio com zona coberta situado no primeiro andar.

No ano lectivo 2006/2007 o infantário foi expandido a mais dois blocos, em dois prédios paralelos. O bloco A que comporta um refeitório, um polivalente, uma lavandaria, uma cozinha (não confecciona alimentação), uma casa de banho para adultos, uma casa de banho para crianças, três salas de actividades pedagógicas, uma dispensa para arrumação de camas e uma cave.

O bloco B é constituído por um refeitório, uma casa de banho para crianças, uma casa de banho para adultos, uma copa de leites, três salas de actividades pedagógicas, uma lavandaria, um polivalente e uma cave.

Os espaços exteriores de cada bloco são compostos por um pátio com zona coberta.

As observações do ED1 decorreram no bloco A e do ED2, no bloco B, nos dois momentos de observação, ambos pertencentes ao complexo II.

O primeiro complexo englobava 147 crianças, com idades compreendidas entre os 4 meses e os 5 anos de idade. Cada sala tinha um número diferente de adultos de acordo com as idades das crianças.

O segundo complexo (bloco A e B) abarcava 66 crianças, com idades entre os 4 meses e os 3 anos de idade. Cada sala contava, também, com um diferente número de crianças e de adultos, de acordo com as necessidades das idades.

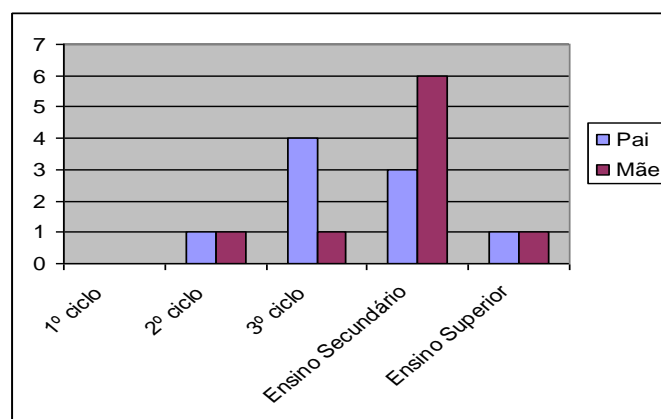
Em relação aos recursos humanos e no que concerne ao pessoal docente, no primeiro complexo existia 1 directora, 1 subdirectora (que é comum aos dois complexos) e 9 educadores. O complexo II era composto pela mesma directora pedagógica do complexo I e por 6 educadores.

O pessoal não docente, no complexo I, era constituído por 24 auxiliares de acção educativa, 3 auxiliares de limpeza e 2 auxiliares de cozinha. No complexo II existiam 13 auxiliares de acção educativa, 1 auxiliar de limpeza e 2 auxiliares de copa.

As crianças da sala onde decorreu a primeira observação com o ED1 possuíam entre os 4 e os 9 meses de idade. Das 9 crianças presentes no momento das observações, 5 eram filhos únicos e 3 tinham um irmão/ã, somente uma das crianças tinha 3 irmãos, mas fruto de casamentos anteriores dos pais. Nesta sala trabalhavam 1 educador, 1 educadora e 4 auxiliares.

Em relação aos encarregados de educação, 2 possuíam o ensino superior, 9 tinham o ensino secundário, 5 o 3º ciclo e 2 o 2º ciclo (figura n.º 4).

Figura n.º 4: Habilitações dos encarregados de educação – Berçário I



A sala de berçário I onde decorreram as primeiras observações fica situada no complexo II do infantário. Era uma sala bastante ampla e iluminada, com uma parede toda de vidro para o exterior, dando bastante luminosidade mas, ao mesmo tempo, muito calor. Nesse lado da sala havia uma área de tapete com caixas de música, brinquedos atractivos e de manipulação para os bebés brincarem. Por detrás do tapete existia um espelho onde os bebés se admiram e sorriem. Ainda no mesmo lado da sala

continha uma mesa e algumas cadeiras para os adultos darem a alimentação aos bebés. Estes traziam o leite a as papas de casa.

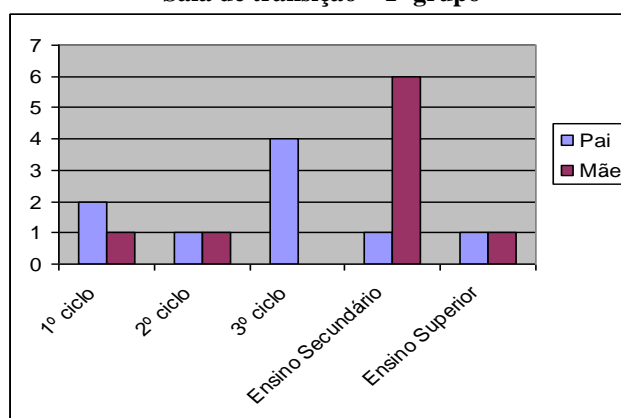
Do outro lado da sala, existia uma bancada comprida onde era feita a higiene dos bebés. Por cima da bancada estavam pendurados alguns mobiles para as crianças observarem enquanto mudam a fralda. Existiam, também, alguns armários de arrumação. À esquerda da bancada tinha placares na parede, onde estavam afixados os horários de alimentação das crianças, as defecções, o tipo de alimentação e medicação que cada criança podia fazer, assim como, armários de arrumação das roupas e objectos pessoais das crianças.

Junto a esta sala existiam outras duas (dormitórios), com ligação interna e com visibilidade através de vidros, onde estavam colocados os berços para as crianças descansarem. À semelhança da sala de actividades, estes espaços também tinham bastante luminosidade e estavam decorados com móveis alusivos à época do ano.

Em relação aos alunos das salas onde decorreu a investigação do ED2, no primeiro momento de observação (2006), o grupo era bastante reduzido, somente 9 crianças num grupo de sala de transição (2-3 anos), sendo 3 filhos únicos, 5 só tinham um irmão/ã e somente 1 criança tinha 2 irmãos. O pessoal da sala era composto por 1 educador a trabalhar com horário repartido e 2 auxiliares.

No que concerne às habilitações dos pais, a maioria tinha o 3º ciclo ou o ensino secundário e só 2 encarregados de educação possuíam licenciatura (figura n.º 5).

**Figura n.º 5: Habilitações dos encarregados de educação
Sala de transição – 1º grupo**

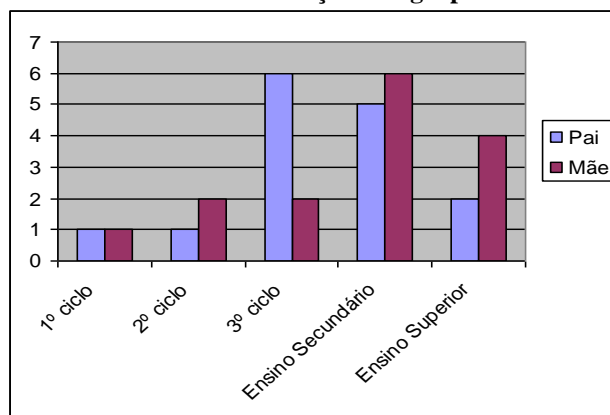


O grupo onde decorreu o segundo momento de observação (2008) era constituído por 15 crianças, das quais 10 eram rapazes e 5 raparigas. Na sua maioria, as

crianças já tinham os 3 anos de idade, mas algumas ainda não os tinham completado. No grupo, 11 eram filhos únicos, 3 tinham 1 irmão/ã e somente 1 tinha 4 irmãos.

Em relação às habilitações dos pais, 6 possuíam licenciatura, 11 possuíam o ensino secundário, 8 tinham o 3º ciclo, 3 tinham o 2º ciclo e apenas 2 possuíam o 1º ciclo (figura n.º 6).

**Figura n.º 6: Habilitações dos encarregados de educação
Sala de transição – 2º grupo**



Como já foi referenciado, as observações do ED2 decorreram em dois momentos diferentes, ambos na mesma escola, mas em salas distintas. As duas salas funcionam no complexo II do infantário. A sala, do primeiro momento (2006), tinha dimensões reduzidas e estava dividida por áreas pouco delimitadas devido à dimensão da mesma: área do tapete, da garagem, da casa e da expressão plástica. Esta última tinha duas mesas redondas. Por cima da área do tapete havia um espelho grande. Na sala existiam alguns armários de arrumação de materiais, jogos e brinquedos, assim como, placares de informações para os encarregados de educação, um quadro para assinalar os medicamentos e recados, outro para as planificação das actividades, o mapa da alimentação e do controle dos esfíncteres. Existia outro placar com os trabalhos das crianças, um quadro de aniversários decorado na parede e alguns móveis no tecto. As decorações eram simples e feitas com trabalhos das crianças.

A sala onde decorreu o segundo momento de observações era um pouco maior do que a anterior e, também, estava dividida por áreas: da biblioteca, dos jogos, do tapete, da casa e da expressão plástica. Tal como, na sala anterior as áreas não estavam delimitadas devido ao pouco espaço existente. Por detrás da área do tapete havia um grande espelho e por cima um quadro dos aniversários com as fotografias das crianças e

a data dos aniversários. Existia duas mesas redondas para as crianças trabalharem e uma pia para a lavagem de materiais e das mãos nas actividades de expressão plástica, assim como, um armário para os materiais de apoio a estas actividades. Subsistia, ainda, um armário com histórias, um armário com jogos, um lava-loiça de brincar e uma cesta para arrumar acessórios do faz de conta.

Na parede, havia um quadro informativo com avisos, registo de medicações, controle dos esfíncteres, alimentação, sono, presenças, contactos dos pais, rotinas e planificações das actividades. No tecto estavam dois móveis dependurados.

2.2 – Caracterização da Escola B

O infantário B é um estabelecimento de educação pré-escolar pertencente à Administração Pública, destinado a crianças com idades compreendidas entre os 4 meses e a idade de ingresso no ensino básico. Este infantário está inserido dentro de um bairro que pertence a uma das freguesias nos arredores da cidade do Funchal. O bairro tem sofrido remodelações ao longo dos anos e apresenta boas condições de habitabilidade e espaços que permitem saídas e passeios com as crianças.

Nos arredores do infantário existem várias lojas de comércio, stands de automóveis, cafés, bares, frutarias, um centro comercial, uma grande superfície de materiais de construção, cabeleireiros, uma igreja, um centro de saúde, entre outros.

Relativamente às instalações do infantário, este é constituído por 7 salas, sendo 4 de creche e 3 de jardim-de-infância. As mesmas têm boa luminosidade e dimensões favoráveis, embora algumas já necessitem de reparações.

A nível de exteriores, as crianças beneficiam de espaços amplos, rodeados com uma vedação. Existe uma zona relvada com vários aparelhos (escorrega, labirinto, estrutura em ferro, casa pequena em cimento, cavalinhos e pneus fixos na terra). Tem também 2 lagos que no verão são cheios de água para as crianças brincarem. Contém, ainda, uma zona verde constituída por árvores e vários tipos de plantas.

O infantário acolhe 91 crianças, distribuídas pelas 7 salas, de acordo com as idades. Em algumas salas tem crianças com necessidades educativas especiais integradas. Um grande número de crianças vive no bairro onde o infantário está inserido, mas outras residem em outras zonas da freguesia ou são filhos de pessoas que

trabalham nos arredores, pois esta é uma instituição pública que tem como requisitos de entrada, as crianças residirem na freguesia ou os pais trabalharem na mesma.

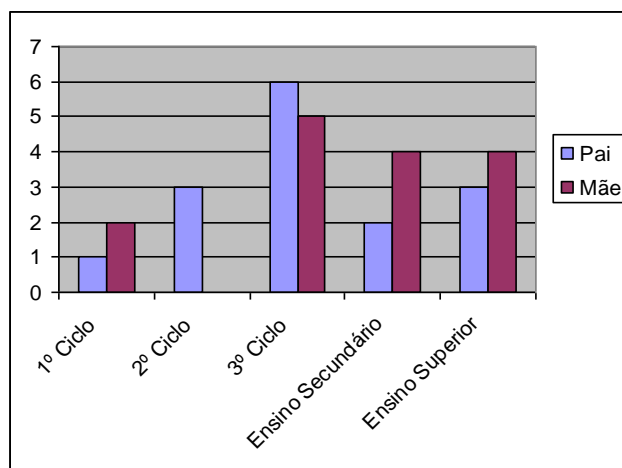
Em termos de recursos humanos, o trabalho pedagógico era assegurado por uma equipa de 14 educadoras, distribuídas por 7 salas e 1 directora pedagógica.

O infantário contava, ainda, com uma equipa de pessoal não docente de 4 técnicas principais, 11 ajudantes de acção educativa, 9 auxiliares de serviços gerais, 6 auxiliares de alimentação, 2 operadoras de lavandaria, 1 cozinheira, 1 administrativa e 1 contínuo.

O grupo dos alunos da turma onde decorreu a investigação era constituído por 15 crianças, 8 meninos e 7 meninas. A sua faixa etária variava entre os 18 aos 24 meses de idade (Berçário III). Uma das meninas tinha necessidades educativas especiais e, por esse motivo, tinha 4 anos e estava integrada neste grupo. Das 15 crianças, 9 só tinham 1 irmão/ã, 2 tinham 2 irmãos/ãs, 1 tinha 4, outra tinha 3 irmãos e 2 eram filhos únicos.

Em relação aos pais, pertenciam a um nível socio-económico e cultural médio. Quanto às habilitações, 7 possuíam licenciatura, 6 tinham o ensino secundário, 11 possuíam o 3º ciclo, 3 tinham o 2º ciclo e 3 possuíam o 1º ciclo (figura n.º 7).

Figura n.º 7: Habilitações dos encarregados de educação – Berçário III



A dinâmica das actividades e das rotinas da sala processava-se em três salas. Uma sala destinada à higiene e ao descanso das crianças, onde tinha uma banheira e uma bancada para a higiene e muda das fraldas, um armário onde as mesmas eram arrumadas, medicamentos e outros utensílios pessoais das crianças. Ao fundo da sala estavam arrumados os colchões, que eram estendidos na sala na hora da sesta. A decoração era muito simples, tinha um móvel dependurado no centro da sala e dois

painéis nas paredes. Continha uma janela grande que era tapada na hora da sesta das crianças.

A sala do lado estava organizada em áreas: do tapete com jogos didácticos e de construção, da casinha e da cozinha. Esta sala também tinha uma bancada e banheira que não eram utilizadas para as crianças. Era um espaço com bastante luminosidade, sendo utilizado esporadicamente para as crianças brincarem.

Estas duas salas tinha uma porta de comunicação com uma terceira - a sala de actividades, que possuía uma mesa redonda, um tapete para actividades de grupo, contendo por cima um placar onde eram expostos os trabalhos das crianças. Ao lado existia um quadro informativo para os pais, com as presenças das crianças, os registos da alimentação e do controle dos esfíncteres. Do lado oposto havia um janelão em toda a parede que dava clareza e visibilidade para a varanda, assim como, uma porta para a mesma. Neste lado também estava um armário com materiais de expressão plástica. Noutra parede tinha um armário com carros e jogos didácticos e no lado oposto, um WC para uso das crianças desta sala.

A nível decorativo, para além do placar mencionado, existia um quadro dos aniversários à entrada do WC e um móvel dependurado no tecto.

2.3 – Caracterização da Escola C

A instituição de educação pré-escolar onde decorreu a restante parte do estudo fica localizada numa das freguesias mais populosas do concelho a que pertence (zona oeste da Região Autónoma da Madeira).

Segundo o Projecto Educativo da Escola, esta escola fica situada em plena serra madeirense, onde se verifica um inverno muito vigoroso. Por esse motivo, a população vive isolada e os recursos sócio-culturais ficam aquém do restante concelho. Não existe qualquer tipo de festa para as pessoas conviverem, em virtude da ausência de capelas ou igrejas que se localizam no centro da freguesia. As pessoas, principalmente, os homens aglomeram-se no bar e nas duas mercearias existentes na zona. Talvez seja por estes factores, que grande parte dos encarregados de educação tem problemas com o alcoolismo, repercutindo-se em violência doméstica.

É um meio onde os vários agregados familiares possuem fracos recursos económicos e são constituídos por um número elevado de pessoas, que vivem numa

casa de tamanho reduzido. Vivem, essencialmente da agricultura, sendo grande parte para consumo próprio e não para comércio. A população masculina também se dedica à construção civil. As mulheres colaboram na agricultura e dedicam-se ao tradicional bordado madeirense.

A maioria das pessoas não tem transporte próprio e, por isso, utilizam o autocarro da Rodoeste¹² que realiza 5 viagens para este meio com saída do centro do concelho. Existe ainda a possibilidade de utilizarem o táxi. Devido à falta de transportes e recursos económicos, muitas vezes, as pessoas deslocam-se até ao centro da freguesia a pé. Por este motivo, muitas crianças que frequentam a escola utilizam o transporte escolar.

A nível de infra-estruturas são poucas e caracterizam-se pela escola e pelo centro comunitário. Os recursos desportivos e culturais (grupo folclórico e coral e a associação desportiva), assim como, o centro de saúde concentram-se no centro da freguesia que fica distante. É muitas vezes na escola que se realizam torneios de futebol ou outras actividades aos fins-de-semana.

Em relação à estrutura física, a escola C é constituída pelo rés-do-chão e o primeiro andar. No rés-do-chão existe uma cozinha e uma cantina, onde são servidas três refeições por dia: lanche da manhã, almoço e o lanche da tarde. Ainda no rés-do-chão, existem 3 salas: o gabinete da directora, a sala do pré-escolar e 1 sala de actividades de enriquecimento curricular (informática, estudo e OTL). Neste piso existe, também, 1 hall, 3 casas de banho (1 para rapazes, outra para raparigas e 1 para o pessoal) e 2 arrecadações, onde são armazenados os alimentos e materiais de limpeza.

No primeiro andar, encontram-se 4 salas e 1 hall onde estão expostos alguns placares para afixar trabalhos realizados pelos alunos. Duas salas destinam-se às actividades curriculares (salas 6 e 7) do 1º ciclo, 1 para apoio especializado (sala 5), que coincide com a biblioteca e 1 sala para a área de Expressão Musical e Dramática. A sala 8 é para as actividades de enriquecimento curricular.

No exterior existe um polidesportivo onde se realizam as aulas de Educação Física, um parque infantil e dois balneários. Junto à escola tem um pequeno pátio coberto, onde os alunos se abrigam nos dias de chuva para brincar.

A escola começou a funcionar a tempo inteiro a partir do ano lectivo de 1997-1998. Segundo o Projecto Educativo da Escola, existem ainda, algumas necessidades a

¹² Empresa madeirense de autocarros.

colmatar, nomeadamente, falta de higiene e de regras sociais por parte dos alunos; desmotivação dos alunos para o estudo; escassez de materiais didáctico-pedagógicos e para as aulas de Educação Física; problemas de afectividade; carência de uma área de recreio coberta; de salas de aula; de espaços para arrumações e de condições nos balneários; reduzidas dimensões da sala 8 e da biblioteca.

A maioria das turmas do ensino básico são pequenas, à excepção da sala da pré, que no momento da investigação tinha 27 crianças. A escola contemplava um universo de 68 alunos, com idades compreendidas entre os 3 e os 11 anos. Eram, na sua maioria, oriundos de agregados familiares de fracos recursos económicos, com poucas habilitações, onde 62% dos alunos usufruíam de Acção Social Escolar. Em todas as turmas, incluindo o pré-escolar verificava-se a existência de crianças com necessidades educativas especiais, predominando as dificuldades de aprendizagem, atraso de desenvolvimento na linguagem, deficit cognitivo e problemas emocionais.

O pessoal docente era composto por 1 directora e 1 subdirectora, que exercia as funções de professora, 4 professoras da componente curricular, 1 professora do ensino especial, 1 do ensino recorrente, 2 professoras e 4 professores das actividades de enriquecimento curricular, 1 educador e 1 educadora.

O pessoal não docente contemplava 1 assistente de administração escolar, 1 cozinheira, 2 auxiliares de acção educativa, 3 auxiliares de apoio e 1 segurança.

O grupo do pré-escolar onde decorreram as observações era constituído por 27 crianças, das quais 10 são do sexo feminino e 17 do sexo masculino. Era um grupo bastante heterogéneo, cujas idades variavam entre os 3 e os 6 anos. A maioria das crianças possuía relações de parentesco entre elas, nomeadamente, irmãos, primos e tios, por viverem num meio bastante fechado e devido às famílias serem numerosas. Grande parte tinha 2 e 3 irmãos.

Através de uma consulta aos processos dos alunos pudemos verificar que as profissões dos pais incidiam, essencialmente, na construção civil. Quanto às mães, na sua maioria, eram domésticas e bordadeiras. Ao nível da formação escolar, não existiam dados que pudéssemos analisar, mas segundo os educadores da sala, um grande número dos progenitores não sabiam ler ou tinham a escolaridade básica. Por esse motivo, alguns frequentavam o ensino recorrente à noite.

Três crianças tinham apoio de uma professora especializada, pois revelavam dificuldades de aprendizagem, alguns casos devido à síndrome fetal alcoólico. Em relação ao restante grupo, eram crianças pouco criativas, cujas brincadeiras reflectiam o

ambiente familiar, imitavam os pais bêbedos, o patrão a mandar nos empregados, os pais a trabalhar na construção civil, os animais, assim como demonstravam carências afectivas. Eram tímidas e denotavam um grande respeito pela figura masculina, talvez reflexo das vivências familiares. Eram crianças que não estavam habituadas a regras, pois cresceram em liberdade no meio dos animais e dos terrenos. Por outro lado, demonstravam muito interesse pelas actividades e pelos jogos, pois denunciavam uma certa necessidade pelo lúdico.

A sala onde decorreu a investigação do ED3 era ampla e bastante iluminada com janelas grandes para o exterior. Possuía uma secretária com um computador, onde os educadores organizavam trabalhos, e dois armários fechados com materiais. Ao lado da secretária havia uma área de tapete para actividades de grande grupo que, também, era utilizada pelas crianças para brincarem com os carros da garagem e com blocos. Junto a este espaço tinha uma cesta de vimes grande com roupas para adornos que as crianças utilizavam quando brincam ao faz de conta. Na parede, junto a esta área existia um placar onde colocavam os trabalhos das crianças, essencialmente, os trabalhos de inglês e um quadro de registo das presenças. Em seguida, havia uma zona com uma estante com livros acessível às crianças e uma mesa pequena com 4 cadeiras. Ao lado, estava outro armário, onde as crianças colocavam os casacos que não cabiam nos cabides e onde estavam guardadas as capas dos trabalhos. Junto a esta área encontrava-se o cantinho da casinha que estava equipada com uma mesa redonda baixa, bancos, loiças de plástico, comidas de plástico, fogão e outros utensílios para as crianças brincarem.

Logo de seguida havia 3 mesas rectangulares, 2 com computadores onde era frequente o educador colocar músicas para as crianças ouvirem. Por cima existia um quadro preto tapado com papel de cenário e decorado com motivos primaveris e, ao lado, já junto à porta de entrada, tinha os cabides, onde as crianças dependuravam os casacos e outros pertences. Por cima destes, havia um painel de tecido com vários compartimentos, onde as crianças guardavam as escovas e os copos para a escovagem dos dentes. No lado esquerdo da sala, existiam vários armários seguidos com materiais de desgaste e de desperdício, cores, colas, tesouras, pincéis, entre outros. De salientar, que estavam sempre muito bem arrumados, os lápis afiados e tudo muito bem organizado. Por cima dos armários encontravam-se mais dois placares, onde os trabalhos das crianças eram frequentemente substituídos e tornavam a sala mais colorida, assim como os vários móveis dependurados no tecto proporcionavam um espaço de trabalho mais agradável. Neste sentido, poderemos considerar que a

organização do contexto poderá reflectir as convicções implícitas ou explícitas dos professores.

Ao centro da sala estavam 5 mesas redondas e cadeiras para as 27 crianças realizarem as suas actividades.

3 - Análise e interpretação dos dados

Após termos terminado a recolha do material empírico, procederemos, numa primeira fase, à sua organização e classificação. Optámos por fazer uma leitura sistemática de toda a informação para nos familiarizarmos com o conteúdo. Seguidamente, identificar as unidades de sentido da sua análise que correspondem quer a categorias de acção como de opinião e, por último, recorte das passagens que formam as unidades de base, ou unidades de dados, como Bodgan e Bilken (1994) as designam. De acordo com Bardin a unidade de sentido corresponde «[...] ao segmento e conteúdo a considerar como unidade de base.» (1997: 104). Deste modo, criamos categorias que englobem unidades de registo significativas e, para tal, recorremos quer a frases, quer a parágrafos das notas de campo e das transcrições das entrevistas. Procurámos seguir, essencialmente, um processo indutivo, no qual as categorias foram emergindo a partir do material: das entrevistas, das observações e dos questionários, mas também, tendo em atenção algumas das questões delineadas no início do estudo. Este foi um processo muito moroso, no qual criou-se, alterou-se e abandonou-se várias categorias de codificação.

A partir das categorias, orientadoras da análise dos documentos citados, fomos construindo as subcategorias e suas definições. Procurámos dar abreviaturas e números às unidades de contexto (UC - entrevistas, observações e questionários), de onde foram recortadas as unidades de registo, assim como aos seus intervenientes. Deste modo, cada unidade de registo é sempre acompanhada do código que identifica o contexto a que ela pertence.

3.1 - Análise dos questionários aos encarregados de educação

Os dados recolhidos através dos questionários permite-nos conhecer as representações das educadoras, das auxiliares da acção educativa e dos encarregados de educação acerca de uma presença masculina na educação de infância. Começaremos por analisar os questionários aos encarregados de educação. Os dados do questionário referentes às perguntas abertas serão apresentados de uma forma descritiva e os relacionados com as perguntas fechadas serão utilizados alguns gráficos.

Atendendo que foram entregues questionários em 6 salas de educação de infância, apresentamos de seguida uma tabela (n.º8) que sintetiza o número de questionários entregues e devolvidos em cada uma das salas e respectivas escolas.

Tabela n.º 8: Síntese dos questionários dos encarregados de educação das escolas A, B, C

Escolas / Educadores	Questionários entregues	Questionários devolvidos			
		Sexo Feminino	Sexo Masculino	Total	
Escola A/ED1	9	6	1	7	77,8 %
Escola B/ED1	30	4	1	5	16,7 %
Escola B/ED1	44	7	2	9	20,5 %
Escola A/ED2	9	3	2	5	55,6 %
Escola A/ED2	30	9	4	13	43,3 %
Escola C/ED3	52	5	5	10	19,2 %
Total	174	34	15	49	28,2 %

3.1.1. – Escola A – ED1

Em relação aos inquiridos da primeira sala do ED1 (berçário I) foram entregues 9 questionários, aos quais 7 responderam (6 do sexo feminino e 1 do sexo masculino). Os primeiros itens do questionário permitiu-nos conhecer os dados pessoais e profissionais dos inquiridos.

Como podemos constatar, a maioria dos inquiridos situa-se abaixo dos 35 anos e 2 acima dos 36 anos de idade (tabela n.º 9).

Tabela n.º 9: Faixa etária dos encarregados de educação (escola A – ED1)

Sexo	Faixa etária				Total
	< 24	24 - 30	31 - 35	> 35	
F	1	3	1	1	6
M	0	0	0	1	1
Total	1	3	1	2	7

Em relação ao estado civil dos inquiridos a predominância é para 4 casados, 2 solteiros e 1 divorciado. No que concerne às habilitações, a maioria dos encarregados de educação possui o ensino secundário (tabela n.º 10).

Tabela n.º 10: Habilitações dos encarregados de educação (escola A – ED1)

Sexo	Habilitações				
	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Ensino Secundário	Ensino Superior
F	0	0	1	5	0
M	0	0	0	1	0
Total	0	0	1	6	0

A actividade profissional é diversificada, embora na área dos serviços. O único homem respondente é chefe de pastelaria. Quanto às mulheres, uma é desempregada, uma empregada de escritório, uma funcionária pública, uma assistente de administração, uma cabeleireira e uma 2ª responsável de loja.

À opinião dos encarregados de educação acerca dos aspectos positivos da existência de um homem a trabalhar na educação pré-escolar, o inquirido do sexo masculino disse que não faz diferenças entre os sexos desde que sejam bons profissionais. As inquiridas responderam todas favoravelmente. Quatro referiram que a presença de um homem na educação pré-escolar é importante para as crianças prolongarem o contacto com a figura masculina, assim como, contribui para dar continuidade ao papel do pai em casa:

«É muito bom, porque há crianças que estão habituadas a ver o pai o dia inteiro (o educador pode fazer a vez).» (Mãe, casada, desempregada, 21 anos).

«As crianças têm a presença masculina durante um maior período de tempo.» (Mãe, solteira, funcionária pública, 30 anos).

«Acho que uma figura masculina ajuda a dar continuidade ao papel do pai em casa.» (Mãe, divorciada, assistente administração, 31 anos).

«Acho bem, porque as crianças assim habituam-se ao facto de ser um homem a criá-las.» (Mãe, solteira, 2ª responsável de loja, 29 anos).

Uma inquirida ressaltou o aspecto do educador contribuir para ajudar as mães que vivem sós a colmatar a ausência da figura paterna na educação dos filhos e a última focou o aspecto das crianças aprenderem a conviver com ambos os sexos:

«Acho extremamente positivo até porque muitas crianças estão separadas do pai, neste caso a figura masculina vem de forma positiva ajudar as mães na educação das crianças.» (Mãe, casada, cabeleireira, 39 anos).

«A presença do homem a trabalhar com as crianças é importante, assim, as crianças aprendem a conviver com ambos os sexos.» (Mãe, casada, empregada de escritório, 30 anos).

À questão relacionada com os aspectos menos positivos da presença de um educador a trabalhar na educação pré-escolar, as inquiridas responderam que não existem e o inquirido respondeu que é trabalharem numa profissão sem ter vocação:

«Trabalharem numa profissão sem terem gosto pelo que fazem.» (Pai, casado, chefe de pastelaria, 37 anos).

Na pergunta relacionada com as divergências entre o trabalho efectuado por uma educadora e o trabalho efectuado por um educador, todos os inquiridos responderam que não existem divergências entre um e outro, por isso, não justificaram a resposta.

Quanto a considerarem ser necessário possuir características especiais para ser educador de infância, o inquirido e 3 inquiridas responderam que não e 3 que sim. As que responderam afirmativamente enumeraram as seguintes características:

«Meigo, educado, simpático.» (Mãe, casada, cabeleireira, 39 anos).

«Cuidadoso, responsável, segurança naquilo que faz.» (Mãe, casada, desempregada, 21 anos).

«Paciente, confiante.» (Mãe, solteira, funcionária pública, 30 anos).

À questão relacionada com o facto de saberem previamente que ia ser um homem a educar o filho/a, só 1 inquirida tinha conhecimento, os outros 6 responderam negativamente.

Em relação ao que sentem quando deixam o filho/a com o educador, dentro dos parâmetros por nós enumerados, responderam, na sua maioria, que têm confiança ao deixar o seu filho/a com o educador (tabela n.º 11).

Tabela n.º 11: Sentimentos enumerados pelos encarregados de educação (escola A – ED1)

Sentimentos				
Confiança	Indiferença	Insegurança	Receio	Outros
5	2	0	1	0

Na justificação das opções 2 inquiridas não justificaram. As que optaram pela confiança deram as seguintes opiniões:

«É uma pessoa qualificada e não tenho motivos para sentir o contrário.» (Mãe, divorciada, assistente administração, 31 anos).

«Basta ver que o educador gosta de crianças e brinca com elas, a pessoa sente-se mais confiante e sossegada ao deixar a sua criança.» (Mãe, casada, empregada de escritório, 30 anos).

«É importante sentir confiança a quem entregamos os nossos filhos.» (Mãe, solteira, funcionária pública, 30 anos).

Outra das informadoras referiu que, para além da confiança, sente receio:

«Tenho que ter confiança, mas ao mesmo tempo tenho receio, porque não estamos acostumados a ver um educador nas creches da região.» (Mãe, casada, desempregada, 21 anos).

O inquirido do sexo masculino mostrou-se indiferente quanto ao sexo do educador, contudo, demonstrou que era uma profissão que gostava de exercer:

«Se não critico uma mulher polícia também não posso criticar um educador de infância, como gosto muito de crianças era uma profissão que gostava de ter.» (Pai, casado, chefe de pastelaria, 37 anos).

Por outro lado, 1 inquirida considerou não ser relevante o sexo do educador desde que a criança seja bem recebida.

«É indiferente ser um educador ou uma educadora, desde que a criança seja bem recebida é o importante.» (Mãe, solteira, 2ª responsável de loja, 29 anos).

3.1.2 – Escola B – ED1

Em relação aos inquiridos da sala do ED1, mas já no contexto da escola B (2008), foram entregues 30 questionários, 2 por cada criança do grupo, aos quais só responderam 5 inquiridos, 4 do sexo feminino e 1 do sexo masculino.

A partir da análise dos documentos, podemos verificar, que todos os encarregados de educação se situam numa faixa etária relativamente jovem (tabela n.º12).

Tabela n.º 12: Faixa etária dos encarregados de educação (escola B - ED1)

Sexo	Faixa etária				Total
	< 24	24 - 30	31 - 35	> 35	
F	0	2	2	0	4
M	0	1	0	0	1
Total	0	3	2	0	5

Quanto ao estado civil dos participantes no questionário são todos casados e, quanto às habilitações, a maioria possui o ensino secundário e superior (tabela n.º 13).

Tabela n.º 13: Habilitações dos encarregados de educação (escola B - ED1)

Sexo	Habilitações				
	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Ensino Secundário	Ensino Superior
F	0	0	0	2	2
M	0	1	0	0	0
Total	0	1	0	2	2

No que concerne à actividade profissional, podemos considerar que é diversificada, pois temos uma assistente de loja, uma assistente de acção educativa, uma médica, uma administradora e um vendedor.

A opinião dos encarregados de educação acerca dos aspectos positivos da existência de um homem a trabalhar na educação pré-escolar foi favorável para todos os inquiridos. Dois consideraram que é positivo porque as crianças beneficiam de uma figura masculina ou «paterna» como referência:

«A diversidade de sexos, haver uma referência masculina em contacto próximo com o educando.» (Mãe, casada, médica, 35 anos).

«Acho muito positivo, uma vez que suscita nas crianças um contacto mais próximo com a figura paterna.» (Mãe, casada, assistente de acção educativa, 34 anos).

Curiosamente, o inquirido do sexo masculino, apesar de reconhecer ser positivo, enalteceu o facto de ser um homem a trabalhar com crianças referindo que:

«É tão positivo como uma mulher a trabalhar e muito melhor que algumas, devia ter mais homens a trabalhar.» (Pai, casado, vendedor, 30 anos).

Outra inquirida mencionou a importância da igualdade de sexos nas profissões, e outra salientou que os homens podem contribuir com outros ideais e dinamismo para a profissão:

«Segundo a minha opinião um homem a trabalhar numa instituição pré-escolar faz-nos ver que há igualdade de direitos entre o sexo masculino e feminino, e que ambos são capazes de exercer as mesmas funções.» (Mãe, casada, assistente de loja, 26 anos).

«Contribui com novos ideais, com mais dinamismo.» (Mãe, casada, administradora, 30 anos).

No que concerne aos aspectos menos positivos da presença de um homem a trabalhar na educação pré-escolar, todos os inquiridos responderam que não existem.

Em relação à opinião de haver divergências entre o trabalho realizado por uma educadora e por um educador todos os inquiridos consideraram que não existem, pelo que não justificaram a resposta.

Ao facto de encararem como necessário possuir características especiais para ser educador de infância, só 1 inquirida disse que não, explicando que:

«Não é por ser homem, considero que pode ser necessário características especiais para se ser educador, independentemente do sexo.» (Mãe, casada, médica, 35 anos).

Os 4 inquiridos que responderam afirmativamente enumeraram características diversificadas com incidência no ser «atencioso» e ter «paciência»:

«Carinhoso, atencioso, ter paciência.» (Mãe, casada, assistente de loja, 26 anos).

«Sensibilidade, atencioso, gostar de crianças.» (Mãe, casada, assistente de acção educativa, 34 anos).

«Ter paciência, vocação, responsabilidade.» (Pai, casado, vendedor, 30 anos) e (Mãe, casada, administradora, 30 anos).

À questão relacionada com o facto de saberem previamente que ia ser um homem a educar o filho/a, nenhum inquirido tinha conhecimento.

Quanto ao que sentem quando deixam o filho/a com o educador, dentro dos parâmetros enumerados, responderam, na sua maioria, que têm confiança ao deixar o seu filho/ a com o educador (tabela n.º 14).

Tabela n.º 14: Sentimentos enumerados pelos encarregados de educação (escola B - ED1)

Sentimentos				
Confiança	Indiferença	Insegurança	Receio	Outros
4	1	0	0	0

Na justificação das opções os inquiridos manifestaram que sentem segurança ao deixar os seus educandos com um homem, acentuando que o género não interfere nesse mesmo sentimento:

«Sinto confiança porque a partir do momento que saio de casa para deixar a minha filha com quem quer que seja, tenho que ter confiança nessa pessoa.» (Mãe, casada, assistente de loja, 26 anos).

«Sinto o mesmo quando deixo com uma educadora. É necessário confiar.» (Mãe, casada, administradora, 30 anos).

«Tenho confiança porque não vejo mal nenhum em um educador fazer o serviço desde que seja por gosto.» (Pai, casado, vendedor, 30 anos).

«É exactamente a mesma situação/sensação como se fosse uma educadora. Tenho muita confiança, pois o educador é uma pessoa responsável e que me desperta muita confiança e tranquilidade.» (Mãe, casada, assistente de acção educativa, 34 anos).

A inquirida que acrescentou a indiferença justificou também que o sexo não interfere na confiança:

«Confiança, porque se não confiasse não deixava o meu filho; indiferença porque o sexo do educador não é relevante. Todas as salas deveriam ter um educador e uma educadora.» (Mãe, casada, médica, 35 anos).

3.1.3 – Escola B – ED1: 2º grupo

Por sugestão do ED1, também entregámos alguns questionários na sala do grupo dos 4 anos, onde ele tinha trabalhado grande parte do ano lectivo. Aqui só responderem 9 dos supostos 44 inquiridos. Neste caso, foi uma das educadoras da sala que, amavelmente, se dispôs a entregar aos pais os questionários, por isso, não pudemos confirmar se foram todos entregues. De novo, as mães estiveram em maioria, respondendo 7 aos questionários em relação aos 2 pais.

Como podemos aferir, a faixa etária predominante dos inquiridos situa-se acima dos 36 anos (tabela n.º 15).

Tabela n.º 15: Faixa etária dos encarregados de educação (escola B - ED1: 2º grupo)

Sexo	Faixa etária				Total
	< 24	24 - 30	31 - 35	> 35	
F	0	1	2	3	6
M	0	1	0	2	3
Total	0	2	2	5	9

Em relação ao estado civil dos participantes no questionário são 8 casados e 1 divorciada, possuindo, a maioria, o ensino secundário e superior (tabela n.º 16).

Tabela n.º 16: Habilitações dos encarregados de educação (escola B - ED1: 2º grupo)

Sexo	Habilitações				
	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Ensino Secundário	Ensino Superior
F	0	0	1	2	3
M	0	0	1	1	1
Total	0	0	2	3	4

A actividade profissional denota um nível social superior aos anteriores, sendo um polícia, um empresário, um professor, uma técnica de formação, uma professora, uma auxiliar de educação, uma médica, uma funcionária de atendimento ao público e uma secretária.

Em relação à opinião dos encarregados de educação acerca dos aspectos positivos da existência de um homem a trabalhar na educação pré-escolar, todos os inquiridos manifestaram-se favoravelmente. Uma vez mais, reforçaram a «parte paternal» que deveria existir nos estabelecimentos de educação pré-escolar:

«Juntamente com a grande maioria das mulheres nas instituições do pré-escolar, confere a parte paternal que, por vezes, não existe nesses estabelecimentos.» (Pai, casado, empresário, 43 anos).

Outras inquiridas salientaram que os homens têm uma sensibilidade diferente das mulheres, contribuindo, de uma forma distinta das mesmas para a resolução de problemas, tornando-se um «complemento» e existindo mais «equilíbrio» profissional:

«Os homens lidam com as situações do dia a dia com uma sensibilidade diferente das mulheres, por vezes mais prática e fria, o que também é necessário em muitas situações do quotidiano.» (Mãe, casada, professora, 37 anos).

«Um dos aspectos é que um homem tem uma sensibilidade diferente da mulher e torna-se um complemento.» (Pai, casado, professor, 41 anos).

«Passa a haver mais equilíbrio [...]» (Mãe, divorciada, secretária, 36 anos).

Uma inquirida realçou que um educador pode transmitir segurança e autoridade às crianças que não convivem assiduamente com a figura paterna. Outra, também focou o respeito que as crianças sentem pela figura masculina:

«Penso que a figura masculina transmite às crianças um sentimento de segurança e autoridade. Para algumas crianças é muito positivo, visto estarem afastadas do pai.» (Mãe, casada, técnica de formação, 35 anos).

«Passa a haver [...] mais respeito por parte das crianças.» (Mãe, divorciada, secretária, 36 anos).

Outra informadora relevou a parte lúdica, referindo que o educador pode ter jogos com as crianças diferenciados de uma educadora, «semelhantes aos progenitores masculinos». (Mãe, casada, médica, 39 anos).

À questão relacionada com os aspectos menos positivos da presença de um homem a trabalhar na educação pré-escolar, 5 informadores exprimiram que não existem aspectos menos positivos, os restantes, embora partilhassem dessa opinião, acrescentaram que deveria haver mais homens na profissão e que, ainda, existem preconceitos por parte da sociedade para aceitarem um homem educador de infância:

«Serem tão poucos (homens).» (Pai, casado, empresário, 43 anos).

«Na minha opinião são os preconceitos por parte dos pais e da população em geral que consistem nos aspectos menos positivos.» (Mãe, casada, técnica de formação, 35 anos).

Uma inquirida, perante a sua falta de experiência, deixou a dúvida e a expectativa:

«Não tenho experiência, por isso é esperar para ver.» (Mãe, casada, atendimento ao público, 29 anos).

Quanto à opinião de haver divergências entre o trabalho efectuado por uma educadora e por um educador, 8 informadores consideraram que não existem diferenças e 1 respondeu afirmativamente, talvez relacionando com a sua actividade profissional:

«Em termos de planificação do trabalho pedagógico/educativo a desenvolver com a criança penso que não haverá diferenças significativas, mas na concretização das actividades, nomeadamente nas estratégias a serem utilizadas e no modo como elas são adequadas a cada criança penso que o lado masculino poderá marcar alguma diferença.» (Mãe, casada, professora, 37 anos).

Ao facto de encararem como sendo necessário um homem possuir características especiais para ser educador de infância, 7 encarregados de educação pronunciaram-se negativamente, apenas 2 responderam afirmativamente, enumerando que é necessário:

«Ter paciência, calma e compreensão.» (Pai, casado, agente da PSP, 30 anos).

«Ser responsável, carinhoso e exercer autoridade sem ser autoritário.» (Mãe, casada, técnica de formação, 35 anos).

Uma das inquiridas que referiu não existirem características especiais acrescentou que devem «ser as mesmas que para uma educadora.» (Mãe, casada, professora, 37 anos,).

À questão relacionada com o facto de saberem previamente que ia ser um homem a educar o filho/a, nenhum encarregado de educação teve conhecimento prévio.

Em relação ao que sentem quando deixam o filho/a com o educador, dentro dos parâmetros enumerados, todos os inquiridos manifestaram confiança no educador e 1 acrescentou indiferença (tabela n.º 17).

Tabela n.º 17: Sentimentos enumerados pelos encarregados de educação (escola B - ED1: 2º grupo)

Sentimentos				
Confiança	Indiferença	Insegurança	Receio	Outros
9	1	0	0	0

Na justificação das opções, uma inquirida não fundamentou, 3 referiram que sentem confiança no educador porque acreditam na sua formação, assim como, na de uma educadora:

«Tem as mesmas capacidades avaliadas como as de uma educadora.» (Pai, casado, empresário, 43 anos).

«Considero que um educador desde que devidamente habilitado, está tão apto a lidar com as crianças e a ajudar a desenvolver as suas capacidades (competências) como uma educadora, pelo que deposito a minha total confiança no seu trabalho.» (Mãe, casada, professora, 37 anos).

«Tendo um educador a mesma formação que uma educadora. Temos de ter a mesma confiança.» (Pai, casado, professor, 41 anos).

Três encarregados de educação mencionaram que têm confiança porque acreditam nas escolhas dos profissionais por parte das instituições, quer sejam homens ou mulheres:

«À partida confio nas pessoas que estão à frente das instituições, por isso confio no educador, independentemente de ser homem ou mulher.» (Mãe, casada, auxiliar, 31 anos).

«A profissão de ser educador de infância, seja homem ou mulher, exige responsabilidades acrescidas e para trabalhar nesta área, particular ou público, tem de ser profissionais competentes. Quando escolhemos deixar os filhos nesta instituição só podemos ter confiança nestes profissionais.» (Mãe, casada, médica, 39 anos).

«Uma vez que o educador foi aceite pela instituição, temos de ter confiança na escolha dos directores, se o mesmo não reunisse condições, não seria aceite no local.» (Pai, casado, agente da PSP, 30 anos).

Uma mãe ressaltou a parte afectuosa dos homens referindo que são mais carinhosos que as mulheres:

«Acho que os homens também conseguem lidar com as crianças e são mais carinhosos, pelo menos é o que parece.» (Mãe, casada, atendimento ao público, 29 anos).

Outra encarregada de educação revelou que estranhou um homem na profissão, mas que esse sentimento foi ultrapassado com a convivência com o educador:

«Tenho de confessar que no início senti alguma estranheza porque não é muito comum e era a primeira vez que acontecia com algum dos meus filhos. No entanto, esses sentimentos foram ultrapassados rapidamente com o convívio com o educador e pelo trabalho, dedicação e carinho que demonstra pelas crianças.» (Mãe, casada, técnica de formação, 35 anos).

3.1.4 – Escola A – ED2

Em relação aos encarregados de educação da sala do ED2, num primeiro momento (Outubro e Novembro de 2006), foram entregues 9 questionários, um a cada criança, aos quais responderam 5 encarregados de educação, 3 do sexo feminino e 2 do sexo masculino. Neste caso a predominância também é para inquiridos de uma faixa entre 24 e 30 anos (tabela n.º 18).

Tabela n.º 18: Faixa etária dos encarregados de educação (escola A - ED2)

Sexo	Faixa etária				Total
	< 24	24 - 30	31 - 35	> 35	
F	0	2	0	1	3
M	0	1	1	0	2
Total	0	3	1	1	5

O estado civil dos encarregados de educação que participaram no questionário é, 3 casados, 1 viúva e 1 solteiro. As habilitações dividem-se entre o 3º ciclo e o ensino secundário e apenas 1 inquirido possui o 2º ciclo (tabela n.º 19).

Tabela n.º 19: Habilitações dos encarregados de educação (escola A - ED2)

Sexo	Habilitações				
	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Ensino Secundário	Ensino Superior
F	0	1	0	2	0
M	0	0	2	0	0
Total	0	1	2	2	0

Quanto à actividade profissional é diversificada, mas denota um nível social médio-baixo: uma esteticista, uma assistente administrativa, um electricista, um comissionista e uma lavadora.

A opinião dos encarregados de educação acerca dos aspectos positivos da existência de um homem a trabalhar na educação pré-escolar é favorável para todos. Uma vez mais, realçaram a igualdade de oportunidades entre ambos os sexos em relação à profissão, manifestando as seguintes opiniões:

«Na minha opinião não deve haver indiferença entre um homem educador e entre uma educadora, o educador tem tanto o direito como a educadora.» (Mãe, viúva, lavadora, 29 anos).

«Qualquer pessoa tem o direito de ter a profissão que quer, por isso acho justo haver homens como educadores.» (Pai, solteiro, comissionista, 26 anos,).

Outras duas inquiridas acentuaram a importância das crianças contactarem com uma figura masculina fora do ambiente familiar:

«Acho bem haver um educador porque assim também é uma nova experiência para as crianças se habituarem.» (Pai, casado, electricista, 33 anos,).

«O contacto com a pessoa masculina fora do ambiente familiar porque em todo o processo escolar as crianças têm mais contacto com mulheres do que com homens.» (Mãe, casada, assistente administrativa, 38 anos).

E, por último uma mãe apontou o benefício da autoridade representada pela figura masculina:

«Parece-me muito bem, pois uma figura masculina, na minha opinião, as crianças respeitam mais.» (Mãe, casada, esteticista, 26 anos).

À questão relacionada com os aspectos menos positivos da presença de um homem a trabalhar na educação pré-escolar, 2 inquiridos não responderam e 1 pai

referiu que é uma questão de «tempo para as crianças se habituarem a um homem educador» (Pai, casado, electricista, 33 anos).

Outra informadora salientou que tanto o homem como a mulher sabem educar:

«Não existem aspectos menos positivos, pois tanto o homem como a mulher devem saber educar as crianças tal como a mãe e o pai.» (Mãe, casada, esteticista, 26 anos).

Curiosamente, uma mãe focou um aspecto negativo, que ainda não tinha sido relevado por nenhum encarregado de educação, que é o facto de ser um homem a fazer a higiene da criança sem ser o pai:

«O efectuar a higiene pessoal da criança (mudar a fralda e ida à sanita), o facto de ser uma pessoa estranha que não o pai.» (Mãe, casada, assistente administrativa, 38 anos).

Em relação à opinião de haver divergências entre o trabalho efectuado por uma educadora e por um educador, os 5 inquiridos responderam que não existem, contudo, uma ressaltou que um homem quando decide ser educador é porque tem vocação para enfrentar o estigma social, enquanto as mulheres podem optar pelo curso por outros motivos, até sem gostarem de crianças:

«Um educador ao tirar este curso é porque gosta de crianças porque ainda não é todas as pessoas que aceitam essa profissão no homem. E muitas mulheres tiram o curso de educadoras porque não conseguem outra coisa, muitas vezes sem dom e gosto por crianças.» (Mãe, casada, assistente administrativa, 38 anos).

Ao facto de considerarem ser necessário possuir características especiais para ser educador de infância, 2 inquiridos responderam que não e 3 que sim. Os que responderam afirmativamente enumeraram como características fundamentais ser carinhoso e ter paciência:

«Sincero, carinhoso, confiante.» (Pai, casado, electricista, 33 anos).

«Responsável, carinhoso, paciente (tanto no homem como na mulher).» (Mãe, casada, esteticista, 26 anos).

«Ter paciência para as birras das crianças, gostar mesmo do curso que tirou.» (Mãe, casada, assistente administrativa, 38 anos).

À questão relacionada com saberem previamente que ia ser um homem a educar o filho/a, 3 responderam que não e 2 que sim.

Em relação ao que sentem quando deixam o filho/a com o educador, os 5 inquiridos responderam que sentem confiança ao deixar o educando com o educador (tabela n.º 20).

Tabela n.º 20: Sentimentos enumerados pelos encarregados de educação (escola A - ED2)

Sentimentos				
Confiança	Indiferença	Insegurança	Receio	Outros
5	0	0	0	1 (satisfação)

Na justificação das opções, 2 encarregados de educação salientaram a confiança depositada na instituição que contratou o educador:

«Sinto confiança porque esta instituição até agora tem sido muito sincera, ao ponto de nós, os pais, sentirmo-nos à vontade.» (Pai, casado, electricista, 33 anos).

«Sinto-me confiante sendo educador ou educadora, pois se está numa instituição, em princípio, tem que ter vocação e gosto pela função que lhe compete.» (Mãe, casada, esteticista, 26 anos).

Outro inquirido focou a simpatia e responsabilidade do educador.

«Sinto que o educador é responsável e simpático, merece a confiança de qualquer pessoa.» (Pai, solteiro, comissionista, 26 anos).

Curiosamente, a mãe que referiu como aspecto negativo da existência de um educador nas instituições de educação pré-escolar, «ser uma pessoa estranha (não o pai)» a fazer a higiene das crianças, ressaltou que a filha adora o educador, facto que não acontecia quando era uma educadora no ano anterior:

«A minha filha adora o educador. Fica de bom grado na sala. Não chora como no ano passado que era uma educadora que tirou o curso por tirar não tendo paciência para as crianças. Via-se que não gostava de crianças.» (Mãe, casada, assistente administrativa, 38 anos).

3.1.5 – Escola A – ED2: 2º grupo

Num segundo momento (2008), foram entregues 30 questionários no grupo do educador ED2, aos quais responderam 13 inquiridos, 9 do sexo feminino e 4 do sexo masculino. Neste grupo, as idades dos inquiridos são mais heterogéneas, contudo, a predominância é para a faixa etária entre os 24 e os 30 anos (tabela n.º 21).

Tabela n.º 21: Faixa etária dos encarregados de educação (escola A – ED2: 2º grupo)

Sexo	Faixa etária				Total
	< 24	24 - 30	31 - 35	> 35	
F	0	4	4	1	9
M	0	3	0	1	4
Total	0	7	4	2	13

O estado civil dos encarregados de educação que participaram no questionário é, 9 casados, 3 solteiros e 1 divorciado. No que diz respeito às habilitações, a maioria possui o ensino secundário (tabela n.º 22).

Tabela n.º 22: Habilitações dos encarregados de educação (escola A – ED2: 2º grupo)

Sexo	Habilitações				
	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Ensino Secundário	Ensino Superior
F	1	1	2	3	2
M	0	2	0	2	0
Total	1	3	2	5	2

A actividade profissional é diversificada: uma técnica de turismo, uma empregada de quartos, duas professoras, uma assistente administrativa, uma consultora, dois cozinheiros, um sócio-gerente, um aprendiz de técnico de frio, uma recepcionista e duas não responderam.

Na opinião dos encarregados de educação sobre os aspectos positivos da existência de um homem a trabalhar na educação pré-escolar, apenas 1 inquirido mostrou-se contra a presença masculina na educação de infância, respondendo que não há «nada de positivo» (Pai, casado, sócio-gerente, 37 anos), 1 não respondeu e os outros 11 inquiridos manifestaram-se favoravelmente. Destes, 2 encarregados de educação focaram a importância do papel da figura masculina como símbolo de autoridade e respeito perante as crianças:

«Homem na escola tem o seu direito. É bom porque as crianças aprendem a respeitar os pais. Eles fazem a criança saber que quem manda é o pai, é o papel de um homem na escola. Devia haver mais educadores.» (Mãe, casada, cozinheira, 42 anos).

«Seja uma mulher ou um homem não vejo assim tanta diferença. O homem tem a tendência de falar mais alto e acho bem, assim, eles sabem quem manda, agora tem que ter e dar muito carinho para as crianças.» (Pai, casado, cozinheiro, 28 anos).

Outros 3 inquiridos salientaram que é benéfico, para as crianças se habituarem a conviver com a diferença de posturas de ambos os géneros e perceberem que ser educador também é profissão de homem:

«Acho que é uma maneira das crianças se habituarem a ver membros do sexo masculino a desempenharem uma profissão predominantemente feminina.» (Mãe, solteira, técnica de turismo, 31 anos).

«É positivo porque a criança adapta-se não só ao sexo feminino como também ao masculino. Existe uma diferenciação entre os sexos, o que é bom.» (Mãe, casada, consultora, 26 anos).

«Homens e mulheres têm, independentemente da personalidade, posturas diferentes perante a realidade. Portanto, a diversidade enriquece-nos a todos. Para as crianças é importante ter também na instituição a presença de uma figura masculina.» (Mãe, casada, professora, 32 anos).

Três inquiridos acrescentaram que os homens também são essenciais para o desenvolvimento das crianças e, do mesmo modo, que a figura materna e paterna são importantes, também é necessário a existência de uma influência masculina nas instituições de educação pré-escolar:

«Uma influência masculina é tão importante como a feminina, visto que ambas complementam-se.» (Pai, solteiro, rececionista, 30 anos).

«É positivo porque como é importante a figura paterna e materna na vida de uma criança, daí eu achar bom ter uma figura masculina na sala.» (Mãe, solteira, empregada de quartos, 24 anos).

«Os homens também são muito importantes no crescimento de uma criança e existir um ou mais numa instituição é positivo.» (Mãe, divorciada, professora, 34 anos).

Uma encarregada de educação mostrou-se indiferente «Em minha opinião nem positivo nem negativo [...]». (Mãe, casada, assistente administrativa, 33 anos) e 2 inquiridos focaram que: «É diferente e acho bem.» (Mãe, casada, 27 anos) e (Pai, casado, aprendiz de técnico de frio, 25 anos).

Quanto aos aspectos menos positivos da presença de um homem a trabalhar na educação pré-escolar, 5 inquiridos consideraram que não existem aspectos menos positivos e 4 não responderam. Destes, um ressaltou a «insensibilidade» (Pai, casado, sócio-gerente, 37 anos) como aspecto negativo e 2 ponderaram a hipótese dos maus-tratos, por parte do educador, embora dissessem que as mulheres também podem ser agressivas.

«O homem ao ter de cuidar das crianças é claro, há a possível ideia de maus-tratos, só que isso é relativo, há mulheres que maltratam mais do que os homens.» (Pai, casado, cozinheiro, 28 anos).

«O homem não tem tanta paciência como uma mulher e tenta bater ou falar mais alto com as crianças. Mas isso é relativo porque há mulheres que também batem e maltratam mais do que os homens.» (Mãe, casada, cozinheira, 42 anos).

Estas 2 opiniões são semelhantes e com a mesma caligrafia, o que se presume terem sido escritas pelos encarregados de educação do mesmo educando.

Em relação à opinião de haver divergências entre o trabalho efectuado por uma educadora e por um educador, todos os encarregados de educação responderam negativamente.

Ao facto de considerarem ser necessário possuir características especiais para exercer a profissão, 5 inquiridos responderam que não e 8 responderam afirmativamente. Das qualidades enumeradas pelos encarregados de educação, as que mais se salientaram foram: gostar de crianças e da profissão, ser carinhoso, ser responsável, ter paciência e ser criativo:

«O gosto de estar com crianças, extrovertido, muito criativo.» (Mãe, solteira, empregada de quartos, 24 anos).

«Ter gosto pela da profissão, gostar de crianças, sentido de humor.» (Mãe, casada, consultora, 26 anos).

«Paciência, carinho, gosto pela actividade.» (Pai, solteiro, recepcionista, 30 anos).

«Responsável, formado.» (Mãe, casada, 27 anos) e (Pai, casado, aprendiz de técnico de frio, 25 anos).

«Sensibilidade, paciência, criatividade, responsabilidade» (Mãe, casada, professora, 32 anos).

Uma inquirida acentuou que as características que enumerou devem aplicar-se tanto a um homem como a uma mulher:

«Gostar de crianças, ser calmo, ser carinhoso.» (Mãe divorciada, professora, 34 anos).

Curiosamente, 1 inquirido respondeu que para ser educador tinha que «ser mãe», o mesmo que respondeu que não existem aspectos positivos em um homem ser educador por serem insensíveis. (Pai, casado, sócio-gerente, 37 anos).

À questão relacionada com o facto de saberem previamente que ia ser um homem a educar o filho/a, 11 inquiridos responderam que não e 2 que sim.

Em relação ao que sentem quando deixam o filho/a com o educador, a maioria dos encarregados de educação assinalou a confiança (tabela n.º 23).

Tabela n.º 23: Sentimentos enumerados pelos encarregados de educação
(escola A – ED2: 2º grupo)

Sentimentos				
Confiança	Indiferença	Insegurança	Receio	Outros
10	3	0	0	2 (tranquilidade, segurança, respeito)

Os inquiridos que afirmaram sentir confiança no educador enumeraram as seguintes razões:

«Não podia ser melhor.» (Mãe, casada, 27 anos).

«A confiança que se deposita numa pessoa é indiferente do sexo. Importantes são a competência, a responsabilidade e o genuíno carinho pelas crianças e pelo trabalho que se realiza com elas. Todas estas qualidades encontro no educador da minha filha, por isso, só poderia estar tranquila e confiante.» (Mãe, casada, professora, 32 anos).

«Porque eu acho boa pessoa e trata bem das crianças.» (Mãe, casada, 27 anos) e (Pai, casado, técnico de frio, 25 anos).

«Porque parto do princípio que a pessoa que está a educar a criança é muito profissional naquilo que faz e, principalmente, porque a minha filha adora o educador e se sente muito segura com ele.» (Mãe, solteira, empregada de quartos, 24 anos).

«Tenho confiança acima de tudo porque sei que as pessoas que trabalham nesta instituição (nesta sala) estão aptas para fazer um excelente trabalho.» (Mãe, casada, consultora, 26 anos).

Dois encarregados de educação, ao justificarem que sentem confiança, salientaram que não valorizam o género do educador:

«Eu acho que tanto um educador ou educadora não há diferença. Desde que não maltrate as crianças e dêem muito carinho e tenham responsabilidade não há problemas.» (Mãe, casada, cozinheira, 42 anos).

«Não sinto diferença entre educador e educadora.» (Pai, solteiro, rececionista, 30 anos).

Uma inquirida deu o mesmo tipo de resposta, mas escolheu a indiferença:

«É indiferente ser um educador ou uma educadora.» (Mãe, casada, assistente administrativa, 33 anos).

Outra mãe partilha da mesma opinião, mas optou pela confiança e respeito:

«Acho que, seja educadora ou educador, ambos podem desempenhar bem as funções da profissão desde que haja gosto pelo desempenho da mesma.» (Mãe, divorciada, professora, 34 anos).

Um encarregado de educação que, também assinalou a indiferença, referiu que:

«Apesar de não ser mãe é indiferente deixar o filho com um educador.» (Pai, casado, sócio-gerente, 37 anos).

Um pai que seleccionou a confiança, referiu que há trabalhos que as mulheres executam melhor, mas que os homens também poderão realizá-los.

«Há trabalhos em que as educadoras fazem melhor que o educador, mas os educadores têm os seus direitos porque não é impossível fazer os trabalhos das educadoras.» (Pai, casado, cozinheiro, 28 anos).

Por último, uma mãe, apontou a confiança, tranquilidade e segurança mencionando que:

«Em cinco filhos que tenho nunca eles (à excepção de agora) tiveram um educador e digo que não sinto diferença, o educador é meigo e carinhoso com os meninos. Gosto muito.» (Mãe, casada, professora, 32 anos).

3.1.6 – Escola C - ED3

Em relação ao grupo do ED3, foram entregues 52 questionários, 2 por cada uma das 26 crianças. Apesar do grupo ser de 27 crianças, optámos por não entregar aos encarregados de educação de 1 criança que é órfã e está, provisoriamente, à guarda de familiares. Obtivemos 10 respostas do total dos inquiridos, 5 do sexo masculino e 5 do sexo feminino.

Apesar de se verificar um equilíbrio entre as respostas de ambos os progenitores, também, pudemos constatar que em alguns questionários as respostas eram idênticas e com a mesma caligrafia, revelando que foi apenas uma pessoa a respondê-los. Procurámos averiguar o motivo para o sucedido junto do pessoal da sala, que nos justificou ser devido ao analfabetismo dos pais, sendo muitas vezes, os filhos já escolarizados que preenchem. Esta questão poderá ter condicionado o número de questionários devolvidos. Outro factor que se presume ter influenciado o reduzido número de devoluções poderá ter sido por enviarmos os questionários pelos educandos,

na mochila, pelo motivo de 10 deles usarem transporte escolar e os pais raramente virem à escola.

Neste grupo, a predominância das idades dos inquiridos é para a faixa etária superior aos 36 anos, conforme ilustra a tabela seguinte.

Tabela n.º 24: Faixa etária dos encarregados de educação (escola C - ED3)

Sexo	Faixa etária				Total
	< 24	24 - 30	31 - 35	> 35	
F	0	1	1	3	5
M	0	1	0	4	5
Total	0	2	1	7	10

Todos os encarregados de educação que participaram no questionário são casados. No que concerne às habilitações, 1 inquirida e 2 inquiridos não responderam, mas a predominância é para o 1º e o 2º ciclo (tabela n.º 25).

Tabela n.º 25: Habilitações dos encarregados de educação (escola C - ED3)

Sexo	Habilitações				
	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Ensino Secundário	Ensino Superior
F	2	2	0	0	0
M	1	1	0	1	0
Total	3	3	0	1	0

A actividade profissional dos encarregados de educação revela um nível social baixo: uma bordadeira, uma doméstica, uma auxiliar de acção médica, duas auxiliares de acção educativa, um funcionário público, um agricultor, um terceiro caixeiro, um pedreiro e um servente de pedreiro.

Em relação à opinião dos encarregados de educação acerca dos aspectos positivos da existência de um homem a trabalhar na educação pré-escolar, 3 informadores não opinaram, 2 responderam que é indiferente e os outros 5 expressaram-se favoravelmente. Um justificou do seguinte modo:

«Na minha opinião o educador tem aspectos positivos porque não tenho qualquer queixa do educador.» (Pai, casado, 3º caixeiro, 38 anos).

Outro encarregado de educação referiu que o educador pode representar a figura paterna e 2 opinaram que é benéfico a criança desenvolver-se acompanhada por ambos os sexos:

«Acho bem, porque acho que a criança vê no educador um pai, um amigo, que ajuda a crescer num ambiente de ambos os sexos.» (Mãe, casada, auxiliar, 41 anos).

«Acho bem, porque assim, a criança vive acompanhada não só pelo feminino, como também pelo masculino.» (Pai, 41 anos, pedreiro, casado).

Um inquirido considerou que é indiferente ser um educador ou uma educadora:

«Acho que sim, é positivo, não há diferença entre ser professor ou professora.» (Mãe, casada, 26 anos, doméstica).

Outro acrescentou que é positivo a partilha das profissões por ambos os géneros em todos as áreas:

«Na minha opinião todos os aspectos são positivos quer seja na educação como noutros aspectos.» (Mãe, casada, auxiliar de acção educativa, 48 anos).

À questão relacionada com os aspectos menos positivos da presença de um homem a trabalhar na educação pré-escolar, 3 não responderam e os restantes 7 consideram que não existem aspectos menos positivos.

Em relação à opinião de haver divergências entre o trabalho efectuado por uma educadora e por um educador, todos os encarregados de educação consideraram que não existem diferenças entre ambos, por isso não justificaram.

Ao facto de encararem como sendo necessário possuir características especiais para ser educador de infância, 8 encarregados de educação responderam negativamente e 2 que sim, contudo, não enumeraram as características.

No que respeita ao facto de saberem previamente que ia ser um homem a educar o filho/a, todos os inquiridos responderam afirmativamente. Isto poderá ter sido por o educador já trabalhar na escola há 7 anos e ser a única sala de pré na instituição. Por isso, previram que seria ele a trabalhar com outra educadora.

Quanto ao que sentem quando deixam o filho/a com o educador, a maioria dos encarregados de educação optou pela confiança (tabela n.º 26).

Tabela n.º 26: Sentimentos enumerados pelos encarregados de educação (escola C - ED3)

Sentimentos				
Confiança	Indiferença	Insegurança	Receio	Outros
8	1	0	0	1 (sem opinião)

Na justificação das opções, 6 inquiridos não fundamentaram. Dos restantes, 1 afirmou que já conhecia o educador há vários anos e isso transmitia-lhe segurança e outro, apesar, de optar pela indiferença justificou do mesmo modo:

«Porque já conheço o educador há muitos anos e não tenho problema em deixá-lo porque sei que é uma pessoa fiel.» (Mãe, casada, auxiliar da acção educativa, 48 anos).

«Indiferença, devido aos anos do educador na escola e até ao momento não ter razões de desconfiança.» (Pai, casado, funcionário público, 36 anos).

Um encarregado de educação considerou que:

«[...] é um bom educador na educação de infância.» (Pai, casado, 3º caixeiro, 38 anos).

Finalmente, uma mãe relevou o papel do educador como facilitador da relação com a figura paterna:

«Acho muito interessante este papel de educador, pois ajuda a criança a ter uma maior abertura com o pai, uma vez que nem só em casa vive acompanhada por um homem na educação.» (Mãe, casada, auxiliar, 41 anos).

3.2 - Análise dos questionários às educadoras de infância

As educadoras que responderam aos questionários serão identificadas, como já foi referido, com o código EDA3, EDA4, EDA5, EDA6, EDA7, EDA8 e EDA9, pois as que têm a codificação 1 e 2 são as participantes no estudo e as que responderam às entrevistas.

No que concerne à faixa etária das inquiridas, a predominância é para os 24 a 30 anos (tabela n.º 27).

Tabela n.º 27: Faixa etária das educadoras de infância

Sexo	Faixa etária				Total
	< 24	24 - 30	31 - 35	> 35	
F	0	4	2	1	7

Todas as educadoras possuem o grau de licenciatura, sendo que 3 trabalham em estabelecimentos públicos e 4 em instituições privadas. O tempo de serviço é diversificado, oscilando entre os 2 e os 10 anos (tabela n.º 28).

Tabela n.º 28: Tempo de serviço das educadoras de infância

EDA3	EDA4	EDA5,EDA7	EDA6	EDA8	EDA9
5	2	4	3	8	10

Quanto às razões da escolha profissional, as educadoras foram unânimes em escolher a profissão por vocação e gostar de crianças:

«Por gostar imenso de estar com crianças e porque tive um modelo de educadora excelente na minha infância.» (EDA7).

«Porque gosto muito de crianças e acho que há um feedback interessante e compensador.» (EDA8).

A idade da tomada de decisão pela escolha da profissão ocorreu entre os 16 e os 20 anos, porém uma inquirida não respondeu.

Em relação ao curso corresponder à primeira opção no acesso ao ensino superior, as educadoras EDA3, EDA4, EDA6, EDA7 responderam afirmativamente, a EDA9 não retorquiu e as EDA5 e EDA8 responderam negativamente, justificando do seguinte modo:

«Não, a primeira opção foi inglês-alemão e estive dois anos, mas como queria ser professora e essa opção não era via ensino, fiz a mudança para a educação de infância.» (EDA5).

«Não, inicialmente como gostava muito de matemática, optei por ir para um curso relacionado com números.» (EDA8).

Quanto às opiniões acerca da existência de diferenças entre o relacionamento da educadora e do educador com as crianças da sala, as educadoras EDA3, EDA6, EDA7, EDA8 e EDA9 consideraram que não existem divergências entre um e outro, esta última acrescentou que o educador encara a profissão com os mesmos objetivos. A EDA4

referiu que há dissemelhanças, não pelo sexo, mas por terem personalidades diferentes: «a nossa educação e o modo de encarar o mundo e a concepção que cada um tem da criança, pode influenciar o relacionamento». A EDA5 também apontou discrepâncias entre ambos na parte afectiva e nas brincadeiras, pois «o colega é mais desligado, preocupa-se mais com as decorações» e as «brincadeiras são mais loucas.».

Em relação às concepções acerca da presença de diferenças no relacionamento dos pais com o educador e com a educadora, consideraram, na sua maioria, não existirem (EDA3, EDA4, EDA7, EDA8, EDA9). A EDA3 acrescentou que apenas houve uma pequena admiração inicial. A EDA5 referiu que os pais se dirigem mais ao educador para conversa de homens e as mães para esclarecimentos e recomendações. Por outro lado, a EDA6 opinou que o relacionamento de alguns pais ainda demonstra insegurança:

«[...] alguns pais continuam a ver o educador como algo fora do normal, os diálogos e a forma de se relacionarem demonstra insegurança. O que, normalmente, muda ao fim de um ano lectivo.» (EDA6).

Algumas dissemelhanças entre a pedagogia da educadora e do educador foram apontadas pelas educadoras EDA5, EDA4 e EDA9. As últimas duas consideraram que as diferenças não se devem ao sexo, mas a «outras condicionantes, como o facto de termos tido professores e orientadores de estágio diferentes.» (EDA4). A EDA9 atribuiu as discrepâncias ao carácter de cada um. A EDA5 foi de opinião que essas desigualdades estão presentes «na rotina, nas brincadeiras, na organização. O educador relaciona-se mais com os bebés mais velhos.».

Quanto às percepções das educadoras acerca do modo como os homens encaram a profissão, se será da mesma maneira que uma mulher, só a EDA3 respondeu negativamente, referindo que «o educador homem tem inerente uma personalidade diferente de uma educadora mulher, logo a forma de encarar a profissão é diferente.» Todas as restantes profissionais concordaram que ambos encaram a profissão do mesmo modo, justificando:

«Sim, porque tem os mesmos objectivos e trabalha as mesmas áreas de conteúdo, procurando que as crianças sejam felizes e se desenvolvam. Se calhar apenas se conseguem abstrair dos problemas com mais facilidade mas isso depende da personalidade de cada um e não do sexo.» (EDA6).

«Sim, pelos educadores que eu conheço tenho essa opinião. Penso que a maneira de encarar a profissão está relacionada com a maneira de ser de cada um, seja homem ou seja mulher.» (EDA7).

«Sim, no caso do meu colega acho que a dedicação, sensibilidade e carinho são os mesmos que os de uma mulher. Pelo menos foi isso que transmitiu.» (EDA8).

Quanto aos contributos da presença masculina na educação pré-escolar, todas as educadoras valorizaram a presença masculina apontando diferentes aspectos, nomeadamente:

- Enriquecer a profissão com novas perspectivas pedagógicas/ novos modelos educacionais (EDA3).
- As crianças terem referências masculinas (EDA4).
- Diversificar as brincadeiras (EDA5).
- Ajudar a mudar a mentalidade dos pais (EDA5), (EDA8).
- Compensar as falhas da presença paterna em casa (EDA5), (EDA6), (EDA8).
- Os rapazes terem um modelo de identificação (EDA7).
- Simbolizar a autoridade (EDA8).
- Contribuir para a heterogeneidade da profissão (EDA9).

3.3 - Análise dos questionários às auxiliares de acção educativa

As auxiliares que responderam aos questionários serão identificadas com os códigos de A1 a A15. No que concerne à faixa etária das participantes no estudo, a predominância é para os 24 a 30 anos e acima dos 35 anos (tabela n.º 29).

Tabela n.º 29: Faixa etária das auxiliares de acção educativa

Sexo	Faixa etária				Total
	< 24	24 - 30	31 - 35	> 35	
F	5	3	2	5	15

Em relação às habilitações literárias a maioria das auxiliares possui o 9º ano e o 12º ano (tabela n.º 30).

Tabela n.º 30: Habilitações literárias das auxiliares de acção educativa

Sexo	Habilitações literárias				
	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	12º Ano
F	2	1	1	5	6

No que concerne ao desempenho profissional, quatro das auxiliares da acção educativa desempenham funções em estabelecimentos públicos e 11 em instituições privadas.

Em relação às opiniões das auxiliares sobre o relacionamento do educador com a equipa da sala, todas foram unânimes em afirmar que não existem diferenças entre o relacionamento do educador e da educadora com elas. A A11 salientou: «nós temos muito bom relacionamento, até melhor que com uma educadora, conseguimos estar mais à vontade com ele que com a educadora.».

Quanto às percepções das auxiliares acerca do relacionamento dos pais com o educador, só 2 auxiliares responderam afirmativamente. A A6 referiu que os pais dizem que o educador é mais rigoroso e a A15 realçou que «os pais sentem-se mais à vontade a falar com a educadora. Existe mais uma barreira entre os pais e o educador do que com a educadora.». Das auxiliares que julgam não existir diferenças no tipo de relação estabelecido entre os pais e o educador, os pais e a educadora e entre os pais e as auxiliares, só duas justificaram a opção mencionando que:

«Não, os pais aceitam muito bem a presença do educador e gostam muito dele, não existe divergências em relação a isso.» (A11).

«Não, na nossa sala a relação existente é agradável entre todos e quando surgem quaisquer dúvidas não há receio nem medo de exprimir o que se passa.» (A6).

Às considerações acerca de eventuais divergências no relacionamento do educador e da educadora com as crianças, a maioria das auxiliares foi de opinião que não existem diferenças. A A6 acentuou que «este é muito atencioso e prestável para as crianças, relaciona-se de igual modo.». A A11 também referiu que o educador sabe ser calmo e dar carinho como qualquer educadora. Neste sentido, só 2 auxiliares responderam positivamente. A A4 sublinhou a questão da autoridade «as crianças têm mais respeito ao educador do que à educadora.». A A15, embora também focasse a autoridade, frisou que:

«As meninas têm um carinho diferente pelo educador, se calhar como um pai e os meninos vêem-no como uma figura de autoridade por ser homem, mas com carinho. As crianças vêem a figura masculina com mais autoridade. A educadora é mais tolerante nuns aspectos e ele noutros.»

No que se refere à opinião das auxiliares acerca do modo como educadores e educadoras encaram a profissão, todas concordam que ambos a encaram do mesmo modo, justificando que:

- Ambos frequentam o mesmo curso (A3 e A14).
- Têm a mesma sensibilidade que uma mulher (A3).
- É uma profissão como qualquer outra (A11).
- Executam as actividades, interagem com as crianças, auxiliares e pais da mesma forma que a educadora (A7, A8 e A11).
- Homens e mulheres são capazes de desempenhar as mesmas tarefas (A6).
- Os objectivos a que se propõem são iguais (A5).

Quanto às concepções acerca de eventuais diferenças entre as pedagogias do educador e da educadora, a grande maioria foi de opinião que não existem. Contudo, 3 auxiliares foram favoráveis referindo que:

«[...] a professora incentiva mais a criatividade e as áreas temáticas e o professor mais a área da escrita.» (A15).

«[...] não pelo sexo, mas pela maneira como vêem as coisas.» (A2).

«[...] a educadora trabalha mais a área das expressões e o educador nas mesas. Em relação aos outros aspectos tanto um como outro transmite carinho.» (A4).

Finalmente, todas as auxiliares, à excepção da A2, opinaram que uma presença masculina nos estabelecimentos de educação pré-escolar é importante, argumentando que:

- As crianças habituam-se que não só o sexo feminino pode educar e acompanhar o seu desenvolvimento, que os homens também têm um papel importante (A10, A11).
- As crianças crescem sem o estereótipo de serem sempre acompanhadas no seu desenvolvimento só por elementos do sexo feminino (A9).

- As crianças também precisam de uma presença masculina (A7, A8).
- Ajuda as crianças a interagirem com maior facilidade com as pessoas do sexo masculino (A6).
- Um professor transmite mais respeito/autoridade (A3, A4, A15).
- O homem transmite mais segurança (A15).
- A presença masculina melhora o ambiente institucional, reduz a intriga (A15).

3.4 – Análise das entrevistas

Como referimos anteriormente, para analisarmos os dados recolhidos através das entrevistas, recorreremos à análise de conteúdo. Assim, à transcrição de cada entrevista, efectuamos uma primeira leitura para nos familiarizarmos com o conteúdo das mesmas e uma segunda leitura para conhecermos os temas emergentes pelos sujeitos para, posteriormente, procedermos à divisão do texto, de modo a identificar as categorias e escolher as unidades de sentido. Da análise de conteúdo realizada às entrevistas e às observações emergiram alguns temas convergentes:

- A – Factores ligados à escolha da profissão.
- B – Relacionamento com os encarregados de educação.
- C – Relacionamento com a equipa pedagógica.
- D – Relacionamento com as crianças.
- E – Factores relacionados com as práticas pedagógicas.
- F – Factores relacionados com a necessidade de haver mais homens na educação pré-escolar.

Procedemos de seguida à elaboração de uma grelha com os temas, as categorias, as subcategorias e os indicadores que servirão tanto para a análise das entrevistas como da observação (quadro n.º 1).

Quadro n.º 1: Temas, categorias, subcategorias e indicadores de análise das entrevistas e observações

Tema A: Factores ligados à escolha da profissão	
Categoria: Motivos subjacentes à escolha da profissão de educador de infância	
Subcategorias	Indicadores
1.1 Uma profissão caracterizada pelas motivações intrínsecas dos educadores.	Afirmações dos diversos intervenientes que remetem para a escolha da profissão baseada: - Na vocação. - No gosto pelas crianças. - Na escolha do curso ser a primeira opção no acesso ao ensino superior.
1.2 A escolha da profissão baseada em influências familiares / amizades.	Afirmações dos educadores que indicam que a influência de familiares ou amigos educadores interveio na opção pela profissão.
1.3 O curso foi apenas uma saída profissional.	Declarações dos educadores que justifiquem que o curso foi: - Uma opção devido à média baixa exigida para depois fazer transferência para outro curso. - Um meio para depois prosseguir outras variantes educacionais como a música e a educação especial.
1.4 Preferência dos educadores face a uma faixa etária para trabalhar com crianças.	Afirmações dos educadores que remetem para uma preferência na faixa etária que os atrai mais na profissão.
1.5 Motivos subjacentes à pouca adesão dos homens pela profissão.	Opiniões dos diferentes intervenientes acerca dos principais obstáculos na escolha da profissão pelos homens.
1.6 Motivos que levam os homens a abandonarem a profissão e optarem por outra dentro da educação.	Afirmações dos educadores que justificam as suas opções pela mudança de profissão.
Categoria: Percepções dos familiares e amigos em relação à escolha da profissão	
Subcategorias	Indicadores
2.1 Apoio dos familiares e amigos em relação à escolha da profissão.	Considerações dos educadores que remetem para uma atitude satisfatória por parte dos familiares e amigos face à escolha da profissão.
2.2 Falta de apoio dos familiares e amigos em relação à escolha da profissão.	Afirmações dos educadores que remetem para uma atitude menos satisfatória por parte dos familiares e amigos face à escolha da profissão.
Tema B: Relacionamento com os encarregados de educação	
Categoria: Percepções dos educadores, educadoras e directoras face ao relacionamento dos encarregados de educação com os educadores	
Subcategorias	Indicadores
1.1 Os educadores têm receios e angústias face a possíveis más interpretações de atitudes mais próximas e íntimas com as crianças, por parte dos encarregados de educação.	Afirmações dos educadores que justifiquem que temem ou não más interpretações por parte dos encarregados de educação de gestos ou carinhos para com as crianças.
1.2 Os encarregados de educação estabelecem uma relação aberta com base na confiança e no diálogo.	Declarações e atitudes dos intervenientes que justifiquem que existe abertura e diálogo no relacionamento com os educadores.

1.3 Os encarregados de educação estranham um homem na profissão.	Afirmações e atitudes dos intervenientes que justifiquem que os encarregados de educação estranham uma presença masculina na profissão.
1.4 Os encarregados de educação demonstram falta de confiança no educador.	Considerações e atitudes dos intervenientes que justifiquem que os encarregados de educação não têm confiança no educador.
1.5 Os encarregados de educação demonstram receio perante uma figura masculina no contacto diário com o filho/a.	Afirmações e atitudes dos intervenientes que justifiquem que os encarregados de educação têm receios face ao educador.
1.6 Os encarregados de educação não demonstram receio pelo facto de ser um homem a lidar com o filho/a.	Declarações dos intervenientes que justifiquem que os encarregados de educação não demonstram receio perante a figura masculina na sala do filho/a.
1.7 Os encarregados de educação consideram que existem aspectos positivos pelo facto de ser um homem a educar o filho/a.	Afirmações e atitudes dos intervenientes que justifiquem que os encarregados de educação acham uma mais valia um homem a trabalhar na sala do educando.
1.8 Os encarregados de educação têm conversas diferentes com o educador e com a educadora.	Afirmações e atitudes dos intervenientes que justifiquem que os encarregados de educação dirigem-se ao educador e à educadora por motivos diferenciados.
1.9 Os pais e as mães relacionam-se de forma diferenciada com o educador e com a educadora.	Afirmações e atitudes dos intervenientes que justifiquem que o pai e a mãe actuam e conversam com o educador de forma igual ou diferenciada.

Tema: C: Relacionamento com a equipa pedagógica

Categoria: Relacionamento dos educadores com a equipa da sala (educadoras e auxiliares), com a directora e restante pessoal da instituição

Subcategorias	Indicadores
1.1 Percepções dos educadores face ao modo como as auxiliares se relacionam com eles.	Declarações dos educadores face ao modo de agir e de se relacionar das auxiliares com eles.
1.2 Percepções dos educadores face ao trabalho de equipa com a educadora da sala e ao modo como elas o vêem.	Opiniões dos educadores sobre o modo como as educadoras o aceitam e interagem com eles.
1.3 Percepções das educadoras face ao desempenho masculino na educação de infância.	Afirmações e atitudes das educadoras sobre a importância do trabalho masculino na educação de infância.
1.4 Percepções das directoras face ao desempenho masculino na instituição.	Opiniões das directoras das escolas acerca do desempenho dos educadores na sala e na relação com a equipa da instituição.

Tema D: Relacionamento com as crianças

Categoria: Relacionamento das crianças com o educador

Subcategorias	Indicadores
1.1 Considerações face à existência ou não de diferenças no relacionamento das crianças com os educadores e as educadoras.	Afirmações dos diferentes intervenientes que justifiquem que o relacionamento das crianças é igual ou diferente com educadores e educadoras.
1.2 Percepções face ao relacionamento das crianças mais pequenas (1-2 anos) com os educadores.	Afirmações e atitudes dos intervenientes que demonstrem que não existem diferenças no relacionamento dos meninos e das meninas mais novos (1-2 anos) com os educadores.

1.3	Percepções face ao relacionamento das meninas mais velhas (3-6 anos) com os educadores.	Afirmações e atitudes dos intervenientes que justifiquem que as meninas (3-6 anos) se relacionam com o educador de forma diferente dos meninos.
1.4	Percepções face ao relacionamento dos meninos (3-6anos) com os educadores.	Afirmações e atitudes dos intervenientes que justifiquem que os meninos (3-6 anos) se relacionam com o educador de forma diferente das meninas.
Tema E: Factores relacionados com as práticas pedagógicas		
Categoria: Percepções acerca das metodologias e pedagogias utilizadas pelos educadores e educadoras		
Subcategorias		Indicadores
1.1	Percepções acerca da existência de diferenças nas metodologias e pedagogias utilizadas pelos educadores e educadoras.	Declarações dos educadores e diferentes intervenientes que justifiquem que as metodologias e pedagogias utilizadas pelos educadores são ou não diferenciadas das praticadas pelas educadoras.
Categoria: Percepções acerca do desempenho profissional dos educadores		
Subcategorias		Indicadores
2.1	Encaram a profissão do mesmo modo que uma mulher.	Afirmações e atitudes dos intervenientes que justifiquem que um homem encara a profissão do mesmo modo que uma mulher.
2.2	São capazes de executar, com responsabilidade, as mesmas tarefas de cuidados básicos de saúde e higiene que uma mulher.	Afirmações e atitudes dos intervenientes que justifiquem que um homem desempenha as tarefas básicas de higiene e saúde com a mesma performance e responsabilidade de uma mulher.
2.3	O género poderá ou não interferir nas questões de respeito e autoridade com as crianças.	Afirmações e atitudes dos intervenientes que justifiquem que um homem representa ou não mais autoridade do que uma mulher, perante as crianças.
Tema F: Factores relacionados com a necessidade de haver mais homens na educação de infância		
Categoria: É benéfico haver mais homens na educação pré-escolar		
Subcategorias		Indicadores
1.1	A existência de mais homens na educação pré-escolar valoriza mais ou não a profissão.	Opiniões dos diferentes intervenientes que justifiquem que o facto de haver mais homens a exercer funções na educação de infância valoriza a profissão.
1.2	A existência de mais homens na educação pré-escolar beneficia as crianças com modelos masculinos.	Afirmações dos diferentes intervenientes que justifiquem que a existência de mais homens na profissão beneficia as crianças.
1.3	A existência de mais homens nos estabelecimentos de educação pré-escolar traz mais equilíbrio à equipa pedagógica.	Opiniões dos diferentes intervenientes que justifiquem que a existência de mais homens contribui para um maior equilíbrio na equipa pedagógica das instituições.

Em relação às pessoas entrevistadas apresentaremos de seguida um quadro para mais fácil orientação e caracterização das mesmas. Para as participantes no nosso estudo utilizámos a mesma codificação, acrescentando um [E] que indica tratar-se de uma entrevista. Optámos por acrescentar em vez de colocar antes da codificação, pois se tal acontecesse, a codificação das directoras e dos educadores iriam se confundir.

Em relação às habilitações, todos os educadores, educadoras e directoras têm licenciatura em educação de infância à excepção do ED7, ED8 e ED9 que têm mais uma especialização e a directora 3 que é licenciada no ensino básico (tabela n.º 31).

Tabela n.º 31: Pessoas entrevistadas

Codificação	Funções desempenhadas	Tempo de serviço	Data da entrevista
ED1E	Educador interveniente no estudo	3 anos	05/06/2006 e 02/04/2008
ED2E	Educador interveniente no estudo	2 anos	04/10/2006 e 13/05/2008
ED3E	Educador interveniente no estudo	14 anos	08/05/2008
ED4E	Educador	9 anos	30/05/2006
ED5E	Educador	7 anos	30/05/2006
ED6E	Educador	14 anos	05/06/2006
ED7E	Educador destacado no GAEMD	9 anos	28/06/2007
ED8E	Educador especializado	20 anos	24/06/2008
ED9E	Educador especializado	18 anos	04/07/2008
D1E	Directora da escola participante no estudo	9 anos de tempo de serviço mais 4 de directora.	31/03/2008
D2E	Directora da escola participante no estudo	22 anos de tempo de serviço mais 4 de directora.	06/05/2008
D3E	Directora da escola participante no estudo	5 anos de tempo de serviço mais 2 de directora.	28/05/2008
EDA1E	Educadora interveniente no estudo	27 anos de tempo de serviço.	13/06/2008
EDA2E	Educadora interveniente no estudo	3 anos de tempo de serviço.	28/04/2008

Como podemos verificar, a experiência profissional dos entrevistados é muito diversificada.

Procederemos de seguida à análise das entrevistas por categorias e subcategorias dentro de cada tema, com as respectivas unidades de registo e de contexto (Anexo 7).

No que se refere ao tema A (Factores ligados à escolha da profissão) e à categoria - Motivos subjacentes à escolha da profissão de educador de infância, constatou-se que 5 educadores (ED1E, ED2E, ED5E, ED7E) escolheram a profissão por motivações intrínsecas (por vocação e gostar de crianças):

«Já desde o secundário que na brincadeira dizia sempre que ia ser educador ou quando estava a tirar o curso de gestão dizia na brincadeira aos colegas que se algum dia mudasse de curso que ia ser para educador. Dizia aquilo nem a brincar nem a sério. [...] Já quando era pequeno ou quando ia a festas familiares acabava sempre a brincar com as crianças.» (ED2E).

O ED4E, apesar de também ter referido que gosta de crianças, declarou que o facto da irmã entrar para a universidade, no mesmo ano e para o curso de educadores de infância, contribuiu para a escolha do curso, pois, assim era mais fácil organizar a estadia.

Para os educadores ED3E, ED6E, ED8E e ED9E a entrada no curso não foi a primeira escolha profissional, mas um meio para ingressar na universidade:

«Para ser sincero, na altura não era bem este curso que eu queria tirar, mas nas primeiras opções não consegui entrar, então, pensei: entro neste e depois é mais fácil para pedir transferência para outro curso, outras variantes, matemática que era o que eu queria tirar. Depois fiz o primeiro ano e no final do primeiro ano, vi que já não queria mudar de curso. Acabei por gostar e por seguir com o curso. [...] É assim, eu sempre gostei de crianças [...].» (ED3E).

«Por ser mais fácil para entrar na universidade. O curso foi a segunda opção, a primeira foi PEB.» (ED6E).

«O meu objectivo sempre foi comunicação social, tinha que ter contacto com outras pessoas quer ao nível do ensino, quer a nível da educação especial [...].» (ED8E).

«A intenção inicial era professor do 1º ciclo, só que no ano que eu fui não abriu e como eu já tinha o meu destino na área da expressão musical e dramática, tanto fazia [...].» (ED9E).

Quanto às opiniões dos educadores face à preferência de uma faixa etária para trabalhar com as crianças só recolhemos o testemunho do ED2E que referiu:

«A nível de experiência de estágio foi com mais velhos que era a idade que eu gostava mais de trabalhar e por achar que se podia fazer mais actividades. A experiência do ano passado e deste ano também gosto, é outro tipo de trabalho, é mais contacto físico, mais atenção, fazer o controle, é outra fase também importante, gosto de qualquer uma das duas. Só me falta o berçário.».

Aos motivos subjacentes à pouca adesão dos homens à profissão, a maioria dos participantes foi de opinião que é uma questão de mentalidades e de preconceito, como podemos aferir do discurso dos mesmos:

«Penso que seja por falta de paciência ou pelos estereótipos estipulados pela sociedade.» (ED2E).

«A visão dos adultos. Acho que a visão social é que homem que trabalhe na educação é maricas, é homossexual [...], Mas pessoas como o G, que são equilibrados, que têm a sua sexualidade resolvida, não lhes abala rigorosamente nada.» (D2E).

«Eu acho que eles não se sentem à vontade porque muita gente acha que isto não é uma profissão de homem. [...] mesmo hoje em dia, apesar da evolução que já temos, é vista como profissão de mulher e não profissão de homem.» (D3E).

«Porque tem sido uma profissão basicamente começada por mulheres. [...] Era óbvio que ao longo dos tempos via-se mais o masculino no professor do 1º ciclo, o chamado professor

primário porque, também, a profissão era desvalorizada, porque pensava-se que o educador de infância brincava com crianças. [...] Agora, a partir do momento que o educar crianças começou a ser aplicado ao pré-escolar aí é que começou a haver mais homens, mais pessoas do sexo masculino e foi-se perdendo o preconceito de serem só as mulheres [...].» (EDA1E).

«Eu acho que ainda é um bocado social. [...] A sociedade por si, ainda é uma sociedade patriarcal e o homem nunca foi visto muito ao mesmo nível da mulher, o homem sempre foi visto a fazer outras coisas e as criancinhas e a casa era uma coisa para as senhoras e os homens iam para a construção civil ou eram chefes de qualquer coisa.» (D2E).

O educador ED1 reforçou que é necessário combater os estereótipos, quando as pessoas escolhem a profissão por vocação:

«A gente tem de pôr os pontos nos is, porque é assim, eu estou nisto porque gosto de fazer isto, é como já há mulheres taxistas, já há mulheres condutoras de autocarros, camionistas, isto agora já não há profissão masculina e profissão feminina. As pessoas têm de começar a ver que é global, as profissões exclusivamente de um sexo terminaram.» (ED1E).

Quanto aos motivos que levam os homens a abandonar a profissão e optarem por outra dentro da educação, os três entrevistados que tomaram essa opção, referiram que não se deveu a nenhuma incompatibilidade com a mesma, pois continuaram a trabalhar na educação e a contactar com crianças:

«Já estava decidido antes, não por não ter gostado ou ter incompatibilizado com alguma coisa, não teve nada a ver com isso, aliás se a saída para a música se fechasse logo a seguir, ia seguir normalmente na carreira até achar que não tinha nada a ver com aquilo. Mas não me desliguei dos miúdos pequeninos, depois tive trabalhos a nível particular com criancinhas pequenas. Neste momento, tirei a especialização e estou na educação especial, [...].» (ED9E).

«Após o curso fui trabalhar para o GCEA, mas em princípio ia voltar para a educação especial, como já trabalhava lá.» (ED8E).

«Porque defendo que deve haver itinerância na educação. Nos 3 primeiros anos trabalhei com crianças, os últimos 8 anos foram no Gabinete de Apoio à Expressão Musical e Dramática e para o ano pretendo voltar para o directo com crianças novamente.» (ED7E).

No que concerne à segunda categoria: Percepções dos familiares e amigos em relação à escolha da profissão, todos os entrevistados declararam que os familiares e amigos apoiaram e aceitaram muito bem a opção pelo curso de educador de infância, unicamente o ED2E referiu que:

«A maior parte dos amigos não acreditava muito, ficaram espantados por eu gostar deste curso e começaram com brincadeiras.».

Quanto ao tema B (Relacionamento com os encarregados de educação) e à categoria: Percepções dos educadores, educadoras e directoras face ao relacionamento dos encarregados de educação com os educadores, 5 entrevistados relataram que sentem

receios face a possíveis más interpretações de atitudes mais próximas e íntimas com as crianças, por parte dos encarregados de educação: como alguns excertos nos elucidam:

«Sim tenho, mas não tenho cuidados especiais por causa disso. Principalmente, na altura do estágio. Na altura havia muitas notícias nos jornais, mas a partir do momento que comecei a trabalhar, já havia cá um educador a trabalhar e para mim tornou-se mais fácil a recepção dos pais. Por parte dos pais nunca notei nenhum receio em relação a isso.» (ED2E).

«Neste momento não, mas houve alturas em que se falava muito em casos de pedofilia que uma pessoa ficava a pensar. As crianças nesta idade e neste meio têm muita necessidade de carinho. Já tiveram mais! Mas ainda têm uma necessidade de carinho extrema e então, mal eu me sento em algum lado, vem dois ou três sentar-se no meu colo. Há uns anos atrás era preciso ter mais um pouco de cuidado, agora, sinceramente, não me preocupo.» (ED3E).

«Sim, tenho sempre essa preocupação, principalmente nas atitudes afectivas (colo, carinho, beijinhos) por parte das meninas.» (ED4E).

«Sim, por isso preocupo-me que as crianças adquiram autonomia o mais cedo possível, principalmente nas idas à casa de banho. Também tenho cuidado com os carinhos com as meninas para não haver más interpretações.» (ED5E).

Os entrevistados ED4E, ED6E, ED7E, D1E, EDA1E, D2E opinaram que os encarregados de educação estabelecem uma relação aberta com base na confiança e no diálogo.

«Muito boa relação, pelo facto dos pais me conhecerem porque trabalho no mesmo meio onde vivo e sempre vivi, isso facilita a relação de confiança.» (ED4E).

«Depois do primeiro ano sinto empatia e respeito (por parte dos pais). Há muita abertura na relação.» (ED6E).

«Notei muita abertura por parte dos pais. Foi positivo.» (ED7E).

«Nunca senti isso, pelo contrário, tanto numa sala como noutra, porque o G. esteve numa sala de 4 -5 anos no ano anterior e os pais gostaram muito dele, ele conversava bem com eles. Os pais confiavam muito nos educadores.» (D1E).

«Nunca ninguém me mostrou ou verbalizou desagrado nem agrado. Depois com o tempo os pais foram se apercebendo que o G. era uma pessoa competente e acessível.» (EDA1E).

«Eu tenho uma visão muito pequenina em relação a isso, mas dá-me ideia completamente que sim, que eles pedem para falar com ele, com a mesma naturalidade que pedem para falar com a educadora [...]» (D2E).

Por outro lado, alguns intervenientes ressaltaram o facto dos encarregados de educação estranharem um homem na profissão:

«Só um bocadinho nas entrevistas, uma ou outra mãe que, não questionou o facto de eu ser homem, mas de achar estranho um homem naquela profissão.» (ED1E).

«Houve um caso de uma avó de uma menina que no primeiro dia de adaptação passou toda a manhã a me observar, em vez de olhar para a neta.» (ED2E).

«Quer dizer, uma pessoa notava, especialmente, nos primeiros anos que eles estranham, [...], mas nunca disseram nada, nunca houve problemas por causa disso.» (ED3E).

«Muita expectativa para saber que trabalho faz um homem numa profissão feminina.» (ED7E).

«Houve uma reacção inesperada por parte dos pais, ficaram admirados porque não sabiam bem o que eu era ali, se era educador, se era alguém que estava a fazer algum tipo de estudo, de trabalho de campo, se estava por conta da segurança social a fazer um serviço qualquer à parte [...].» (ED9E).

Uma directora realçou a admiração das mães, provavelmente, ansiosas, quando ela lhes informou que iria ser um educador a trabalhar na sala de berçário I.

«Quando eu falei com o G. pela primeira vez para ir para o berçário I, as mães ficaram assim..., como vai ser um homem a tomar conta de bebés?» (D1E).

Alguns entrevistados salientaram situações de falta de confiança nos educadores, nomeadamente:

«No primeiro ano de serviço houve um ou outro pai que complicou.» (ED1E).

«No mês de Setembro eu fiquei a trabalhar na sala de uma colega e havia uma mãe que quando estava a falar comigo e aparecesse a colega, ela ignorava-me e ia falar com ela. Do meu ponto de vista, ela não me via como um educador.» (ED2E).

«Eu notava que era quando havia qualquer coisa de diferente, as mães vinham ter comigo, por exemplo, a questão das doenças ou a questão das papas. [...] elas pensavam que ele não conseguia lhes dar essa resposta.» (D1E).

Outros ressaltaram, também, o receio evidenciado por alguns encarregados:

«As entrevistas correram bem, mas achei que uma mãe demonstrou algum receio, quando havia outra colega na sala ela dirigia-se a ela.» (ED2E).

«Sinto que no primeiro ano há algum receio.» (ED6E).

«Um até à data e não foi em primeira-mão. Foram me dizendo que diziam que...esta é a mãe de uma menina que diz que tem muito receio, que ele é rapaz e ela menina, a mudança das fraldas.» (D2E).

O educador ED3E acentuou os problemas que teve pelo receio que os pais demonstravam que ele batesse nas crianças, talvez pelas características do meio, onde os pais exercem a autoridade pela força, também, suspeitavam que o educador reagisse de igual modo:

«Esse (pai) pensava que por eu ser homem que batia nas crianças [...].» (ED3E).

Por outro lado, a D3E referiu que nunca sentiu nenhum receio por parte dos encarregados de educação pelo facto do educador ser homem.

Os entrevistados realçaram situações onde foi visível que os encarregados de educação evidenciaram que a presença masculina na educação pré-escolar é positiva. O ED1E expôs o caso de uma mãe que disse que o facto do educador ser homem equilibrou a criança aquando do divórcio dos pais. O ED9E também mencionou uma mãe que era educadora e que «deu graças a Deus por as preces dela serem atendidas, ao fim de tantos anos, começar a haver educadores homens a trabalhar, nunca tinha tido a sorte de trabalhar com nenhum.»

Alguns informadores referiram que os encarregados de educação têm conversas diferentes com o educador e com a educadora, nomeadamente, conversas de futebol e informática, enquanto as mães falam mais sobre as crianças, a casa, as roupas ou culinária:

«Há outro tipo de conversas, já se entra em campos masculinos, o futebol, por exemplo. Há mães que se consegue ter esse tipo de relação, não de falar de futebol, mas de outro tipo de trivialidades da vida, [...] Mas, tirando algumas excepções, há outro tipo de à vontade que os pais têm que as mães não têm.» (ED1E).

«Depende, os pais são conversas mais sobre informática e, por vezes, vão buscar o futebol, mas é mais quando há derby's e europeu. [...] Tenho uma mãe que fala sempre do trabalho e que tem de mudar de casa. Essa, praticamente, fala da vida dela, mas as mães falam mais sobre as crianças, por vezes, conversas mais generalizadas.» (ED2E).

«Eles são capazes de ter conversas mais engraçadas com os pais do que têm com as mães. Enquanto nós, com as mães falamos daquelas coisas práticas, da roupa, da cozinha. Eles falam com os pais de futebol.» (D1E).

Neste sentido, alguns encarregados de educação relacionam-se de maneira diferenciada com o educador e a educadora. O ED3E, por trabalhar num meio rural relatou que os pais não falam muito com ele e, as mães, por sua vez, abrem-se mais com a colega, sente que elas não têm tanto à vontade com ele. A directora da escola e a colega de sala também corroboraram esta visão referindo que:

«O que eu noto, é que em relação ao professor, as mães não tratam tanto de igual para igual, porque é assim, é homem e, aqui em cima, ainda sentimos muito esse problema, ainda há muito aquela diferença entre homem e mulher, [...] ainda há aquele respeito pelo homem. A relação é diferente, as mães têm uma relação um pouco diferente, uma relação mais cordial, enquanto com a professora M. já são capazes de desabafar mais um pouco. [...]» (D3E).

«Existem diferenças. Em relação aos pais, só dois é que vêm até à escola. Mas esses têm boa relação tanto com o meu colega como comigo. Em relação às mães, elas, naturalmente, que se abrem mais comigo. Eu noto que quando o P. está, as mães entram na sala, dizem bom dia e deixam o menino ou quando vão buscar dizem até amanhã e muitas vezes nem dizem. Em

relação a mim, há sempre uma paragem na sala, param, falam, muitas vezes contam histórias de quando eles eram pequeninos.» (EDA2E).

No que concerne ao tema C (Relacionamento dos educadores com a equipa pedagógica) e à subcategoria: Percepções dos educadores face ao modo como as auxiliares se relacionam com eles, os educadores ED1E e ED2E mencionaram que existe bom relacionamento:

«Aqui nesta sala damo-nos todos muito bem e, às vezes, elas têm conversas e não se lembram que eu sou homem, mas eu entro nas brincadeiras de igual modo.» (ED1E).

«Por aquilo que me falaram no início ficaram na expectativa, não sabiam o que poderia acontecer, mas depois, penso que da parte delas comigo não houve problemas nenhuns.» (ED2E).

As percepções dos educadores, face ao trabalho de equipa com a educadora da sala e ao modo como elas os vêem, são de que existe bom relacionamento. Apenas o ED6E referiu que:

«À primeira vista há sempre desconfiança, mas depois damo-nos bem.».

O ED1E contou que as colegas lhe pedem para colaborar em tarefas que elas têm mais dificuldade em realizar, nomeadamente:

«[...] há outro tipo de pedido que elas não pedem às mulheres, eu sou o “faz tudo”, pedem para ir buscar um escadote, ver um computador, são pormenores que elas, anteriormente, não tinham a quem se socorrer. São coisas assim que elas pedem, montar o palco, montar um biombo para uma dramatização, furar o tecto para montar mobiles, o pai natal já fui eu. São estes trabalhos que a nível de apoio pedagógico elas não tinham.».

O ED5 mencionou que, para além da inter ajuda, apoio e cumplicidade com as colegas, ele serve de elo de ligação entre atritos de educadoras. Talvez por considerar as mulheres mais conflituosas, o ED9E manifestou que prefere trabalhar com homens «é menos confuso.».

No que se refere às percepções das educadoras face ao desempenho masculino, as duas educadoras foram unânimes em reconhecer o bom relacionamento com os colegas. A EDA1E salientou que não existem diferenças referentes ao sexo, mas sim em relação à formação da pessoa, considerando que: «o trabalho do G. foi reconhecido e bem aceite por todos, quer do ponto de vista profissional, quer do ponto de vista pessoal, que é uma pessoa muito bem educada e competente.».

A educadora EDA2E acrescentou que é mais benéfico trabalhar com um homem, pois as mulheres entram, muitas vezes, em choque por terem o «mesmo tipo de feitio ou o mesmo tipo de objectivo» e, até, por ciúmes em relação ao relacionamento das crianças com a colega, «Em relação aos homens eu acho que eles não ligam muito a isso.».

Quanto às percepções das directoras face ao desempenho masculino na instituição, a D1E e a D3E consideraram que os educadores são mais práticos e as mulheres mais perfeccionistas e sentimentalistas e, neste sentido, eles são um complemento para o trabalho de equipa. A D1E referiu que:

«O G. é um educador típico de jardim-de-infância [...]. O N. tem lá tudo, tem outro tipo de apetência, tem lá tudo, é mais sensível, preocupa-se com aquilo que nós mulheres nos preocupamos. [...] A única coisa que difere os homens das mulheres, a nível de trabalho, que eu noto, são as mulheres serem muito mais perfeccionistas, elas fazem as coisas muito direitinhas, [...]».

«É assim, nós mulheres somos muito sentimentalistas, somos muito levadas pela emoção e o educador P. é [...] é uma pessoa mais pragmática, mais de pés assentes na terra [...] é que mesmo a técnica de ele trabalhar é uma técnica muito realista, muito concreta e faz actividades que são diferentes das nossas, nós enveredamos por um caminho e ele segue outro. Eu acho que é importante porque é uma maneira diferente de trabalhar e ajuda, mesmo na equipa.» (D3E).

No que se refere ao tema D (Relacionamento com as crianças) e à subcategoria: Considerações face à existência ou não de diferenças no relacionamento dos educadores e das educadoras com as crianças, os educadores ED1E e ED2E encararam o relacionamento igual. O ED3E considerou que «Sempre tem alguma diferença.» O ED4E e o ED6E foram de opinião que as principais diferenças são a nível das brincadeiras. Por outro lado o ED7E realçou que:

«Há uma diferença na postura do comportamento das crianças perante a situação. A relação com uma mulher é mais pessoal, mais afectiva, é diferente da relação com um homem, [...]».

A D3 também enfatizou esta visão referindo que as crianças têm uma atitude mais carinhosa com a educadora «[...] é aquele lado materno. O professor P., eles brincam, eles abraçam, mas o afecto é outro, é outro tipo de relação.» A EDA2E, embora concorde com esta visão, referiu que, também depende das crianças. Neste sentido, ela salientou que:

«[...] há um problema grave de afectividade nas famílias e a maior parte das crianças, pelo menos de rapazes, na minha sala, eu diria que [...] São crianças que como não têm qualquer afectividade por parte da mãe e por parte do pai, em mim procuram muito o carinho, no P.,

procuram, penso que é, o que na cabeça delas poderia ser uma relação com o pai, procuram alguma proximidade, procuram também alguma festinha, puxam algum assunto ou alguma brincadeira, jogam à bola, o P. brinca sempre com eles à bola, se calhar em relação à bola eu não brinco tanto. Portanto, há mais a procura no P. do brincar e em mim da parte afectiva, do carinho.».

A EDA1E, por outro lado, não partilha desta visão, pois considerou que o relacionamento não tem a ver com o sexo dos educadores, mas com uma questão de identidade e feitio.

Porém, as diferenças acentuadas não se adequam às crianças de 1 a 2 anos, como salientou o ED1E «Aqui (berçário) não, eles não, eles é praticamente semelhante. [...] Quando são mais pequeninos não há tanta distinção entre o masculino e o feminino.».

Quanto ao relacionamento das meninas mais velhas de 3 a 6 anos com os educadores, o ED1E referiu que há diferenças no tipo de relação, salientando que o relacionamento com as meninas é mais de carácter afectivo.

«[...] mais depressa uma menina vem dar um beijo e um abraço do que um menino. [...] Houve um caso de uma mãe de outra sala que veio falar comigo a perguntar o que eu tinha feito à filha, eu disse: nada, acho que a miúda era uma loucura completa, que só falava em mim. A partir dos 3 anos já se começa a notar uma distinção, as meninas já olham com olhar de paixão, de amor, funciona um pouco como o complexo de Édipo. Há outro caso de outra menina que ela no carro e está sempre a falar em mim. [...] Ela tem umas coisas engraçadas, por exemplo, quando estamos a lanchar, nós lanchamos na primeira mesa do lado esquerdo e eles no fundo e é frequente o pessoal da sala dizer: olha, a L. a olhar para ti e ela está assim espantada mesmo com aqueles olhos à minha procura a ver onde é que eu ando.».

A directora D2E também corroborou esta visão referindo que, de facto, as meninas têm uma adoração pelo educador:

«As miúdas daquele lado (mais velhos) têm uma adoração por ele, elas passam no refeitório, elas babam-se. A L. da sala laranja, derrete-se com ele, é uma miúda com NEE e ele nunca foi da sala dela e ela sempre se encantou com ele e, inclusivamente, houve uma fase quando ele estava na sala à frente da dela, ela antes de ir para a sala dela, tinha de ir à sala dele vê-lo.».

O ED2E, o ED5E, o ED6E também referiram que as meninas são mais chegadas a eles:

«Pelo que me apercebi do ano passado e deste, há sempre um grupinho de meninas que se agarram, por mais que se tente evitar, elas vêm sempre se agarrar.» (ED2E).

As meninas são mais chegadas, por vezes, dizem que sou o namorado.» (ED5E).

«As meninas procuram mais a parte afectiva.» (ED6E).

O ED3E, apesar de ter mencionado que o relacionamento das meninas com ele e com a colega é diferente, não atribuiu só à parte afectiva, mas ao relacionamento que elas têm em casa com o pai. Neste caso, nem todas as meninas procuravam o educador para mimos, pois, também o faziam com a educadora.

«E as meninas tem algumas que têm brincadeiras com a colega que não têm comigo, mas tem outras que eu não vejo grande diferença, vêm comigo e abraçam e sentam-se no meu colo e essa coisa toda, mas tem outras que não fazem isso. Não sei porquê, eu também penso que depende do relacionamento que cada uma delas tem com o pai em casa, transferem isso para o relacionamento que têm comigo. Aquelas que têm um bom relacionamento com o pai em casa, que o pai lhes dá carinho, chegam aqui e tratam-me, praticamente igual à colega. Há outras crianças, que uma pessoa chega ao pé delas e faz-lhe uma festa ou outra coisa e elas não gostam muito que eu lhes toque.».

Porém, o ED1E mencionou que nem tudo são aspectos positivos no relacionamento com as meninas, pois, por vezes, surgem constrangimentos que, provavelmente, advêm da experiência pessoal de cada criança e relatou um episódio que aconteceu durante uma actividade de natação:

«Mas também há casos negativos, por exemplo, quando íamos à natação, havia uma criança de outra sala que quando me via entrar no balneário começava aos berros, também não sabemos as questões de fundo, não sei se era pelo facto de ela estar despida e eu entrar. [...] Deixámos as coisas andarem e ela habituou-se. Em relação à minha sala, eu vestia tanto meninas como meninos, não havia distinção nem havia problema nenhum.».

As percepções acerca do relacionamento dos meninos (3-6anos) com os educadores são, na generalidade, para o tipo de brincadeiras que consideram mais físicas - «correr, dar pontapés na bola, apanhá-los, atirá-los para o ar, andar com eles às cavalitas, lutas, brincadeiras loucas» (ED1E, ED2E, ED3E, ED4E, ED5E, ED6E e ED9E). O ED1E também referiu as conversas diferenciadas e o tipo de cumprimento, relatando que os meninos costumam estender a mão. Salienta, ainda o quanto lhe custa deixar as brincadeiras com os mais velhos para ir trabalhar com os mais pequeninos (1-2 anos):

«Se eu vou à rua, [...] até eu vir para dentro da sala custa-me um bocado porque eu gosto de estar ali na loucura com eles.».

Quanto ao tema E (Factores relacionados com as práticas pedagógicas) e a categoria: Percepções acerca das metodologias e pedagogias utilizadas pelos educadores e educadoras, os educadores ED1E, ED5E e ED6E entenderam que dão mais autonomia e responsabilidade às crianças do que as educadoras. O ED1E acrescentou que as rotinas são as mesmas, as atitudes é que são diferentes. A D2E considerou que ele «[...] vem na

perspectiva de um educador que anda a substituir outro e adapta-se às salas onde entra e aos modos de trabalhar de cada uma.» A colega de sala julgou que não tem ligação com o sexo, mas com a escola que cada um frequentou.

O ED2E presumiu que não existem diferenças entre as metodologias e pedagogias utilizadas por educadores e educadoras: «[...] Eu penso que não tem a ver com o género, tem mais a ver com as pessoas.». O ED7E mencionou que «A mentalidade da mulher é diferente, mas os objectivos são os mesmos de uma mulher.». O ED4E também considerou que «[...] cada um adopta as pedagogias que acredita.»

Porém, o ED3E admitiu que trabalha de forma bastante diferente da colega, contando que:

«Eu gosto mais de dar aqueles temas mais académicos, mais os números [...] penso que não tem a ver com o facto de ser homem, pois tanto esta colega como outras três que já estiveram aqui, sem uma pessoa combinar nada, isso acontece, parece uma espécie de acordo, eu trabalhava mais esses temas e as colegas mais os sub temas, mais as artes plásticas.»

A colega EDA2E confirmou esta visão do ED3E, referindo que:

«O P. é uma pessoa que critica muito pouco e tem um método de trabalho muito específico, trabalha muito à base das fichas, eu trabalho muito à base das expressões, o que é bom, até certo ponto [...]».

A directora D3 também partilhou das opiniões manifestadas pelo ED3E e pela EDA2E:

«A professora M. trabalha de uma maneira, [...] trabalha muito as emoções e tudo o mais, e o professor P. trabalha mais as fichas, eu acho que um completa o outro.».

Quanto à categoria: Percepções acerca do desempenho profissional dos educadores e à subcategoria: Os educadores encaram a profissão do mesmo modo que uma mulher, as colegas de sala do ED1E e do ED3E foram de opinião que os educadores encaram a profissão do mesmo modo que elas:

«Acho que sim, que tem a ver com os valores pessoais, com a formação pessoal, com a competência profissional e não com o sexo.» (EDA1E).

«Eu acho que sim, aí não vejo qualquer diferença. Acho que o objectivo dele e o meu objectivo é educar, sempre com a finalidade, das crianças e do bem-estar das crianças. [...]» (EDA2E).

No que concerne à subcategoria: Os educadores são capazes de executar, com responsabilidade, as mesmas tarefas de cuidados básicos de saúde e higiene que uma mulher, a D1E corroborou esta visão do ED1E, mencionando que:

«Porque eu vejo o G. com os bebés ao colo, eu vejo o G. com os bebés em cima do ombro, do mesmo modo que um homem anda em casa com um filho, vejo o G. a mudar uma fralda e a fazer aquelas coisas que a gente faz na barriga (Brr) deles, é exactamente igual, igual, igual, mas com uma energia masculina [...]. Vejo o G. a lhes dar comer com as mesmas brincadeiras e a mesma ternura que nos vejo a nós a fazê-lo.»

À subcategoria referente ao género poder ou não interferir nas questões de respeito e autoridade com as crianças, só o ED2E é que foi de opinião contrária, relevando que:

«Eu acho que não é por aí, porque a partir do momento que eles têm confiança com uma pessoa, seja homem ou seja mulher, o tipo de reacção é igual. [...] É o mesmo que em casa, hoje em dia também já não se vê grandes diferenças entre o relacionamento com o pai e com a mãe.»

Os restantes intervenientes consideraram que o homem representa mais respeito e autoridade para as crianças do que as mulheres, nomeadamente:

«Há vantagens para as crianças porque o homem representa mais respeito, autoridade e disciplina. [...]» (ED7E).

«Normalmente, eles são associados a um corpo físico muito maior que o nosso e numa figura pequenina é muito gigante. Depois tem uma voz com um timbre que não precisa se estridentar, basta estendê-lo e tudo isso tem um efeito muito rápido, porque eu acho que as crianças são socialmente inteligentes. Daí são completamente diferentes com os pais, completamente diferentes connosco [...]» (D2E).

O ED3E e a EDA2E referiram que no meio onde a escola está inserida o homem ainda representa a figura patriarcal e isso reflecte-se no relacionamento das crianças com o educador:

«Nota-se diferenças, principalmente quando eles não querem fazer alguma coisa, eles fazem mais facilmente comigo do que com a colega, têm aquela coisa do homem em casa, o pai é quem sabe, é quem manda. Eles têm esse estigma. Na hora da refeição nota-se bastante, eles comigo até podem não gostar, mas é mais difícil para eles dizerem a mim - não quero, não como, eles não dizem. Com a colega é diferente. [...] Eu penso que o facto de eu ser homem, logo à partida, no primeiro dia, é uma vantagem para mim porque alguns têm mesmo medo nos primeiros dias e quando eu levanto a voz “toda a gente calada!” é diferente se for a colega a fazê-lo. A colega precisa de elevar o tom de voz e zangar-se com eles para eles fazerem, eu não preciso tanto disso.» (ED3E).

«Naquele sítio específico, uma vez que é uma zona rural, o papel do homem tem mais peso, e muitas vezes, é visto pelas crianças como, se calhar, embora pai, é a figura que manda [...]

em relação ao meu colega de sala, noto que as crianças, pelo menos, no início da adaptação há muito receio do P. em questão. Elas choram, não querem ficar na sala com o P. se eu não estou, se eu me vou embora há choro porque há sempre aquela fase de adaptação, é sempre mais fácil adaptar-mo-nos a uma figura feminina porque a mãe é quem nos dá o carinho ou quem está mais próxima de nós em casa do que, propriamente, nos adaptarmos a um homem. Mas depois daquela fase de adaptação as coisas equilibram-se, depois do primeiro ou segundo mês, as crianças conseguem perceber que o P. não está ali não para bater ou fazer figura de homem de mau, mas que está ali e que é o educador ou que é o professor igual à professora M. e eles depois aceitam bem. [...] Eu posso tentar subir a minha voz ao máximo e não é por causa disso que há silêncio dentro da sala. O P. não precisa elevar metade da voz que há silêncio absoluto. Portanto, acaba por haver sempre essa condição na sala, o P. é como se fosse a figura paternal, é o patriarca da sala, ele fala e as crianças ouvem e em relação a mim, elas associam mais ao carinho, à paródia, ficam mais desinibidas.» (EDA2E).

No que se refere ao tema F (Factores relacionados com a necessidade de haver mais homens na educação de infância) e à categoria: É benéfico haver mais homens na educação pré-escolar, alguns intervenientes não concordaram que a existência de mais homens na educação pré-escolar valorizasse mais a profissão, pois crêem que a dignificação da profissão está relacionada com a postura que cada um assume e não com o sexo dos intervenientes, designadamente:

«Não vejo isso, se houvesse outro tipo de abordagem e em termos de governo outro tipo de defesa. Há profissões de predominância masculina e que não têm credibilidade nenhuma. [...] ainda se tem uma imagem muito negativa, [...] ainda se tem a ideia que na pré é só para brincar, [...]» (ED9E).

«Não era uma questão de valorizar a profissão, porque o facto da profissão ser valorizada tem a ver com a nossa atitude. Porque se fossem homens que não viessem dar esse cunho pessoal de transmitir às pessoas aquilo que nós fazemos, não serviria de nada, tem a ver com a atitude do profissional.» (EDA1E).

«Não, penso que não. Penso que a profissão só por si tem o seu valor e acho que isso depende das pessoas que estão a desempenhar a sua profissão, sejam elas mulheres ou homens.» (EDA2E).

Por outro lado, alguns entrevistados opinaram que é benéfico para as crianças a existência de mais homens na educação pré-escolar. O ED2E salientou que:

«[...] seria melhor a nível de equilíbrio por parte das crianças, a nível de identificação, não teriam só a parte feminina, mas também a masculina, para elas terem outro tipo de contactos. E também, a parte da diversificação das brincadeiras. Acho que hoje em dia há um desfasamento das relações com os pais, os pais cada vez divorciam-se mais e os educadores acabam por ser mais um complemento das relações entre eles.».

A D2E acentuou, igualmente, a questão da identificação que é importante para a formação da personalidade, especialmente nos dias de hoje, onde as mães e pais andam cada vez mais ocupados nas profissões e as crianças passam pouco tempo em casa.

«[...] eu acho que é sempre benéfico, quem me dera mim que todas as salas tivessem um educador e uma educadora, acho que isso era o equilíbrio do que eles precisam para crescer. [...] A outra experiência tive no Internato, miúdos que não tinham referência nenhuma masculina, foi fantástico. O educador ponha-os mesmo a fazer aquelas coisas mesmo de homem, coisas masculinas, arranjar coisas, avarias que apareciam, iam todos para uma mesa de carpinteiro, aqueles miúdos que não têm figura masculina nenhuma, nem tu queiras saber (crianças sem família). Acho que o equilíbrio da educação vem daí, todas as salas deveriam ter um homem e uma mulher.».

A D3E realçou a necessidade de uma presença masculina no meio onde a escola está inserida (meio rural) para colmatar o relacionamento menos positivo que muitas crianças têm com a figura paterna.

«Na minha opinião acho muito importante tanto seja numa zona rural complicada como a nossa, como no Funchal. Nós, cá em cima, a figura masculina é importante porque em casa o exemplo que eles têm é de alcoolismo, violência e outras coisas mais que advêm destas situações. No Funchal é a ausência porque os pais trabalham, estão muito ocupados e não têm tempo para as crianças [...] porque eles, muitas vezes, procuram o apoio no educador P. que não têm em casa.».

A EDA2E também reforçou esta visão referindo que as crianças não têm qualquer proximidade com o pai naquele meio, o relacionamento com o educador «[...] é a única maneira que eles têm de desenvolverem alguma relação com uma figura masculina.» Pois, «[...] o que recebem por parte dessa figura, muitas vezes, é o desprezo, é o estalo, é um afastamento.».

Outros intervenientes salientaram que a existência de mais homens nos estabelecimentos de educação pré-escolar traz mais equilíbrio à equipa pedagógica. A D1E referiu que prefere trabalhar com equipas mistas por dar outra dinâmica à instituição. A D2E partilhou esta visão, acrescentado que em relação aos adultos «é uma lufada de ar fresco» porque o homem tem tendência para «ser mais pragmático, não vive tanto drama, tanto problema, o que interessa é que funcionem as coisas [...]» Esta directora acrescentou, ainda, que «[...] é sadio, que existam outro tipo de brincadeiras.».

A EDA1E comungou destas crenças, mencionando que a presença masculina melhora o convívio geral do estabelecimento. A EDAE2 também reforçou que os homens «cortam a intriga» e os conflitos, «o homem acaba por ser sempre um pouco mais imaturo que a mulher, puxam sempre algumas situações para a brincadeira e isso torna o ambiente mais leve, mais descontraído.» O ED1E, por sua vez, reconheceu que lhe faz falta outro elemento masculino na instituição:

«Nós (ele e outro educador na outra instituição) geralmente íamos ao café juntos e é lógico que eu tinha conversas com ele que não tenho com elas. Perfeitamente normal! Aqui faz-me um bocadinho falta outro elemento masculino no trabalho, mas também escolhi esta profissão

não pensando nisso, pensei naquilo que queria fazer e não pensei na relação. Era bom que tivesse aqui, pelo menos mais um educador, a nível de pessoal era bom!».

Pois, se para as mulheres e as crianças é benéfico a presença masculina, para os próprios educadores também deve fazer falta outros elementos masculinos no ambiente de trabalho.

3.5 - Análise da observação aos educadores de infância

Como referimos anteriormente, decidimos criar grelhas onde organizámos a informação recolhida nas entrevistas e nas observações, em temas, categorias, subcategorias, unidades de registo e unidades de contexto. Contudo, nem todos os temas e categorias delineados para ambas emergiram em todas as observações. Assim sendo, optámos por omitir alguns temas e categorias nesta análise. Neste sentido, abdicámos do tema A (Factores relacionados com escolha da profissão) e do tema F (Factores relacionados com a necessidade de haver mais homens na educação de infância), que são mais apreensíveis através das entrevistas e questionários do que, propriamente, através das observações.

3.5.1 -Análise da observação do educador-ED1

Passamos, então, à análise do tema B – Relacionamento com os encarregados de educação do ED1. A partir das observações realizadas na sala deste educador, no contexto de creche (crianças dos 4 aos 9 meses), na escola A e, no período compreendido entre 2 de Outubro e 10 de Novembro de 2006, pudemos constatar que os encarregados de educação estabeleceram uma boa relação com o educador, não transparecendo que se dirigissem mais à educadora para pedir esclarecimentos ou mesmo às auxiliares da sala por serem mulheres. Em momento algum, os pais demonstraram qualquer receio ou desconfiança em deixar os seus bebés com um homem, pelo contrário, as mães e muitos pais permaneciam na sala por longos períodos, conversando com o educador e apreciando o seu relacionamento com os bebés. É de referir, que este período de observação coincidiu com o período de adaptação dos bebés

à creche e, por esse motivo, os pais, mães ou outros familiares estavam presentes na sala. Apesar de ser o segundo ano de trabalho deste educador e a primeira vez a trabalhar com bebés, ele nunca deixou transparecer qualquer insegurança na sua actividade diária, assim como, nunca evitou qualquer atitude ou carinho mais próximo com as crianças na presença ou ausência dos encarregados de educação. Pelo contrário, sempre demonstrou ser uma pessoa meiga, atenta, responsável, alegre e calma, uma pessoa segura das suas convicções e da sua atitude profissional.

A título de exemplo citemos algumas passagens das observações realizadas, onde podemos constatar que, de facto, o educador, não temia más interpretações por parte dos encarregados de educação em relação às suas atitudes mais próximas com os bebés.

- [...] e dá-lhe muitos beijinhos na face e abraços. Chega a mãe da menina que a pega ao colo. (2ª OBS: 03/10/2006).
- Vai buscá-la ao berço, muda-lhe a fralda e enquanto a prepara dá-lhe beijos na barriga e conversa com ela.
- Senta-se no tapete a dar beijos num bebé. (5ª OBS: 26/10/2006).
- Dá-lhe beijinhos no peito (num bebé) e a mãe em tom de brincadeira refere que ele (o educador), hoje, tinha feito a barba.
- Dá um beijo a uma menina e entrega-a à mãe. (6ª OBS: 10/11/2006).

Verificámos que o educador procurou estabelecer uma relação aberta, com base no diálogo, revelando sentido de humor nas conversas e estando sempre atento às informações que os pais transmitiam acerca das suas crianças, assim como, ao modo como se relacionavam com as mesmas. Demonstrou, inclusive, certos actos de cavalheirismo para com as mães, ajudando-as a colocar os bebés nas cadeirinhas, a transportá-las e acompanhá-las até à porta o que, provavelmente, uma educadora não o faria. Poder-se-á deduzir que existia uma certa empatia por parte das mães e dos pais pelo educador. Neste sentido, nos primeiros dias de adaptação dos bebés, pudemos observar várias situações denunciadoras destas atitudes (anexo 8, quadro n.º1), nomeadamente:

- A mãe de uma menina sai. O educador dirige-se à porta para fazer recomendações e se despedir. Sai outro bebé e o educador vai, novamente, à porta despedir-se. Conversa durante algum tempo com um pai que adormece o bebé ao colo. O bebé adormece e o educador ajuda o pai a colocá-lo na cadeirinha, depois, despede-se do pai, na porta. (1ª OBS: 02/10/2006).

- Chega um casal (pais de um bebê), o educador cumprimenta o pai com um aperto de mão. Informa as horas do sono e da alimentação ao pai e à mãe e faz comentários acerca do bebê e das fraldas. (3ª OBS: 13/10/2006).

- Chega a mãe de dois gêmeos e o educador vai buscar as cadeirinhas do carro para os colocar. Diz à mãe que um deles só come às 16.30h. (5ª OBS: 26/10/2006).

- Chega a mãe de uma menina. O educador diz-lhe os recados. A mãe mostra-lhe um álbum de fotografias da menina e o educador faz comentários engraçados. Ele veste a menina para a saída, brincando com ela. [...] De seguida, o educador coloca a menina na Maxicosi e tapa-a com a colcha do lado do avesso. A mãe diz, em tom de brincadeira, que o bordado madeira é para cima. Conversam descontraidamente acerca do S. Martinho e de os pais terem de colaborar na decoração de natal da sala. (6ª OBS: 10/11/2006).

Apesar de ser difícil ouvir as conversas que os pais homens tinham com o educador, devido ao ruído (música, choro, etc.) existente na sala, aqueles que presenciámos conversarem com ele, tratavam-no por tu e cumprimentavam-no com um aperto de mão, o mesmo não sucedia com a educadora, limitavam-se a dizer bom dia ou boa tarde. Por outro lado, as mães cumprimentavam ambos com bom dia e boa tarde. Testemunhámos uma afirmação de um pai que elucida bem o quanto os pais, na generalidade, apreciavam o relacionamento do educador com as crianças:

- Chega o pai de uma menina. O educador vai buscá-la ao tapete, veste-a e calça-a. Entrega-a no colo ao pai e vai buscar a Maxicosi para a colocar. O pai começa a perguntar à menina onde está o G. (educador) e ela estica os braços para ele. O educador dá-lhe colo e eleva-a pelo ar. Coloca-a na Maxicosi. O pai diz: «O G. é o educador que toda a gente gosta, mas daqui a dias vai ficar com os cabelos em pé.» (6ª OBS: 10/11/2006).

Nesta faixa etária a parte pedagógica confunde-se muito com os cuidados inerentes à mesma, pois as rotinas de higiene, biberão, papas, mudança de roupas, sono, entre outras, estão presentes na maior parte da vida diária das salas de creche. Neste sentido, o educador nunca demonstrou embaraço na muda das fraldas ou da roupa das crianças, nem mesmo na preparação dos biberões ou papas e, caso isso acontecesse, era humilde para questionar as auxiliares da sala. Contudo, tomava sempre a iniciativa e era colaborativo nas mesmas, não existindo distinção entre trabalho masculino e feminino. Era uma pessoa bem disposta e com sentido de humor e isso contribuía para a existência de um bom ambiente de trabalho na sala, onde se verificava que as auxiliares demonstravam empatia pelo educador (anexo 8, quadro n.º 2):

- Uma menina faz um cocó muito grande. A menina está no colo de uma auxiliar e o educador sugere que ela lhe dê banho. Ele leva a toalha e o gel de banho e vai ajudar a auxiliar. Leva-lhe, também, a roupa. (6ª OBS: 10/11/2006).

Em relação à educadora da sala, não tivemos oportunidade de observar momentos de trabalho em equipa significativos, pois cada um tinha horários diferentes para cobrir todo o dia. Apenas observámos os dois primeiros dias de adaptação de trabalho conjunto, mas onde cada um estava envolvido e preocupado com a atenção e conforto a dar aos bebés neste período. Contudo, a decoração e organização da sala deixava transparecer que tivesse havido trabalho em equipa. Apenas observámos uma situação onde o educador tomou a iniciativa de colaborar com a colega:

- [...] o educador vai levar um toalhete à colega que está a dar biberão a outro bebé. (2ª OBS: 03/10/2006).

No que diz respeito ao relacionamento do educador com o pessoal da instituição, neste primeiro momento de observação, não foi possível tirar conclusões pois, para além do relacionamento com as auxiliares e a colega da sala que era agradável, só observámos o educador em contacto com outros colegas no café, onde eram momentos de partilha de experiências e nos pareceu existir uma relação saudável e de empatia. A actividade diária era na sala e não permitia momentos conjuntos com outras salas devido à idade dos bebés.

No relacionamento com os bebés (Tema D), o educador demonstrou ser terno, muito afectuoso, divertido, interagindo com os bebés e mimando-os, dando colo, mandando beijinhos, sorrindo e fazendo brincadeiras mais físicas, tais como: fazer o avião, segurar os bebés na palma das mãos, atirá-los ao ar, sentá-los em cima da cabeça e dos ombros, dançar com eles, etc. Demonstrou ser atento, responsável, perspicaz e com espírito de iniciativa em relação aos cuidados e necessidades das crianças. Tinha sempre a preocupação de verificar as fraldas e a hora da refeição e do sono nos quadros existentes para esse efeito, demonstrando habilidade para o fazer, o que poderá contrariar a ideia do instinto maternal (anexo 8, quadro n.º 3), dos quais damos alguns exemplos:

- Dirige-se ao tapete e pega numa menina, dá-lhe colo, passeia, conversa com ela, faz-lhe festinhas [...]. (1ª OBS: 02/10/2006).

- O educador faz-lhe um carinho (numa menina) – passando-lhe a mão na cara. - [...] brinca um pouco com ela ao colo, faz-lhe o avião e conversa com ela antes de a deitar. (4ª OBS: 17/10/2006).

- Chocalha alguns brinquedos para distrair os bebés. [...]. - Diz que vai vestir uma menina porque a mãe está quase a chegar. Pega-a, faz-lhe brincadeiras pegando-a pelo ar e coloca-a de pé em cima da sua cabeça. Deita-a na bancada, brinca, conversa com ela e veste-a. (5ª OBS: 26/10/2006).

A nível da prática pedagógica, como já referimos anteriormente, as rotinas diárias e a preocupação com o bem-estar das crianças fazem parte de grande parte do dia a dia da creche, intercalando-se com algumas actividades, mais de carácter lúdico, de índole afectivo e relacional para o desenvolvimento das crianças. Neste sentido, não se notou diferenças significativas entre o trabalho masculino e feminino nesta faixa etária, à excepção das brincadeiras serem mais físicas por parte do homem. Para além disso, o educador tinha sempre a preocupação de criar um ambiente tranquilo e acolhedor para as crianças, colocando sempre músicas calmas e infantis. Revelou ser uma pessoa atenta aos horários do sono e alimentação das crianças e ao conforto das mesmas, assim como, responsável e organizado, registando sempre a hora dos sonos e das refeições dos bebés (anexo 8, quadro n.º 4). Alguns exemplos:

- Coloca música para crianças (Abelha Maia). E encosta-se à bancada a observar a reacção das crianças e a emitir comentários divertidos. (2ª OBS: 03/10/2006).

- O educador faz a papa de um bebé, pede à auxiliar para lhe colocar um babete, pega no bebé e pede a outra auxiliar para lhe dar a papa. [...] Regista a hora da refeição dos bebés no quadro da alimentação. (5ª OBS: 26/10/2006).

- O educador dirige-se 3 vezes consecutivas ao dormitório para espreitar os bebés que estão a dormir nos berços. [...] O bebé está no berço e o educador vai buscá-lo e veste-o para o entregar ao pai. Retira-lhe o body por estar calor e veste-lhe uma roupa. Pede a uma auxiliar para verificar no quadro a hora que o bebé comeu para dizer ao pai.

- Uma menina acorda e chora. O educador vai buscá-la ao berço e, no colo, cheira-lhe a fralda. Tem cocó! O educador muda-lhe a fralda e, seguidamente, entrega-a a uma auxiliar. Desinfecta a banquete e as mãos com álcool. (3ª OBS: 13/10/2006).

- Leva um bebé que chora para o dormitório, onde há mais silêncio para ele se acalmar. Volta, limpa-lhe o nariz e a cara; cheira-lhe a fralda. De vez em quando espreita o quadro da alimentação para ver se o motivo do choro de alguns bebés é por terem fome. (5ª OBS: 26/10/2006).

Em relação ao segundo momento de observações deste mesmo educador, mas já noutra contexto (escola B e com crianças de 1 a 2 anos de idade, no 2º período), pudemos aferir, a nível das atitudes do educador, que este não demonstrou nenhum receio e até revelou algum à vontade, tanto na muda das fraldas dos meninos e das meninas e na higiene na casa de banho, como na muda da roupa. Esta situação é bem marcante quando o educador se disponibiliza, inclusive, para mudar a fralda a uma menina (bebé) de outra sala que chega com cocó, mostrando muito à vontade durante o seu desempenho, apesar da mãe estar presente. Com esta atitude, o educador revela um forte sentimento de trabalho em equipa, assim como confiança em si próprio para o fazer, demonstrando que não sente receios:

- Chega uma mãe da sala do lado (berçário II) à procura do pessoal e das crianças da sala. O educador diz que estão no exterior e que pode passar a menina pela janela. A mãe refere que ela tem cocó e ele diz: - «Deixe estar que eu mudo.» Pega na menina e leva-a para a sala dela e muda-a. Troca o resguardo da bancada e muda a criança com a mãe a observar. Quando finaliza, a mãe pega na menina e leva-a para junto do pessoal da sala. (15ª OBS: 06/05/2008).

Também não demonstrou temer possíveis más interpretações por parte dos encarregados de educação de gestos de carinho que pudesse ter com as crianças, sendo inúmeras as ocasiões que pudemos presenciar tais acontecimentos (anexo 8, quadro n.º 5). Passamos a exemplificar com algumas situações:

- Coloca as crianças no bacio, ajudando a baixar as calças. Um menino diz: - «Mãe! Já fiz (cocó)!» O educador limpa-o com uma toalhita molhada e diz, em tom de graça: «-Qual mãe? Pai!» e ele continua a ajudar na higiene. (7ª OBS: 02/04/2008).

- Pede-lhe um beijo e uma “querida”. A menina dá-lhe.
- Chega um pai. A filha corre para o educador que a pega ao colo. O educador pede um beijo e a menina dá. (11ª OBS:14/04/2008).

- Chega a B. e o educador pergunta-lhe pelo cabelo. «-Tá toda linda de cabelo cortado!» Pega-a ao colo, dá-lhe um beijo e acaricia-lhe o cabelo. Conversa com ela, sopra-lhe o cabelo e pergunta: «-Tá boa?» Dança com ela e diz para ela dizer “Até logo à mãe.” (15ª OBS: 06/05/2008).

Apesar do educador não desempenhar funções naquela sala desde o início do ano lectivo, por ser educador de bolsa e substituir as faltas das colegas dentro da própria instituição, o seu relacionamento com os encarregados de educação e vice-versa era baseado no diálogo e na confiança. Em momento algum notámos que os encarregados de educação sentissem receio em deixar os seus educandos com um homem ou que se relacionassem de forma diferenciada com a educadora e auxiliares. A única divergência que presenciámos entre o relacionamento dos pais com o educador e com a educadora foi que os pais homens, ao conversarem com o educador tratavam-no por tu, como ilustra o exemplo seguinte:

- A algumas despedia-se com um beijo, outras com “até amanhã”. Os pais homens que presenciámos conversarem com o educador tratam-no por tu. (7ª OBS: 02/04/2008).

No dia 13 de Maio de 2008, tivemos oportunidade de presenciar um convívio entre pais, educadores e crianças na celebração do dia da família. A equipa pedagógica do infantário decidiu que, devido a algumas crianças não conviverem com ambos os progenitores por vários motivos, era preferível não comemorar o dia do pai e da mãe, mas elaborar um programa para a semana onde cada sala organizasse uma actividade para as crianças participarem com os familiares. Neste dia, a sala do berçário III

organizou um jogo inspirado na história do Bolinhas onde foi distribuído aos pais e às crianças uns símbolos idênticos. Foi sugerido aos pais que se escondessem em vários locais com o símbolo visível para as crianças os encontrarem. Na recepção dos pais estava o educador sentado no sofá do hall de entrada do infantário onde pudemos observar alguns momentos de interação entre educador e encarregados de educação:

- A mãe do P. chega e dá boa tarde, a mãe do G. também. O pai do Ma bate no ombro do educador e dá-lhe um aperto de mão. Pergunta se está bom e pela mulher. O pai do Ma traz a máquina de filmar e limpa a lente na camisa e o educador diz, em tom de brincadeira, se ele vai fazer a reportagem para mandar para o programa da RTP “Sem Palavras”. Ele baixa-se para conversar com o educador e a mãe senta-se ao lado do educador. O pai pergunta se o Ma esteve bem de manhã e riem-se da dentada que a So lhe deu no lábio. A Mãe também se ri. O educador levanta-se e diz boa tarde aos pais da So. Recolhe as flores que as mães seguram na mão e leva para a sala. Diz que depois volta a entregar. [...] - Chega a educadora que estava na sala com as crianças e diz: «- Olá, Boa tarde! Boa tarde a todos», pergunta se o educador já tinha explicado o jogo. Os pais chegam-se mais para o pé da educadora e dizem que não. Ela diz: «-Então vamos lá começar que as crianças já estão ficando nervosas.» [...].

- Os pais despedem-se com um “até amanhã” e mandam as crianças darem um beijo tanto no educador como na educadora. O educador está perto do WC e diz ao Ma que é melhor fazer chichi e leva-o ao bacio.

- A educadora despede-se dos pais da Sa com um aperto de mão. Esses pais não se despedem do educador, assim como, o pai do Ma despede-se do educador com um aperto de mão e não se despede da educadora.

Como pudemos constatar, através das notas de campo do dia 13/05/2008, os pais não fazem distinções no seu relacionamento com o educador e com a educadora, apesar de já conviverem com a educadora desde o início do ano lectivo. Nos exemplos seguintes podemos testemunhar, uma vez mais, o tipo de relação existente entre pais e o educador e a educadora (anexo 8, quadro n.º 6).

- [...] Ele pergunta à mãe se ela já tinha arranjado os dentes todos. Ela diz que sim, que já está “livre”. (11ª OBS: 14/04/2008).

- Chega o pai do M. e o educador diz: «-Bom dia!» Pergunta-lhe se o filho vem na sexta-feira porque é tolerância de ponto. O educador regista e diz-lhe que tem um cheque em branco para ele (assinar como a criança não vai na sexta-feira). O pai assina e ri-se e diz ao educador se o filho tiver muita tosse para ele ligar à mãe.

- Chega a mãe do J. e, como o educador está ocupado, dirige-se à auxiliar para entregar o filho. O educador pega nos óculos que a mãe tinha pousado em cima da mesa e coloca-os na cara. Em seguida, dirige-se à mãe para falar da tolerância de ponto com os óculos dela na cara. Riem-se. (14ª OBS: 29/04/2008).

- Chega a mãe da N., a educadora dá boa tarde e vai buscá-la ao fundo da varanda.

- Informa à mãe que ele tinha tossido muito e pede para ela trazer soro [...]. A mãe diz para ele dar um beijo à educadora e à auxiliar. (2ª OBS: EDA1 – 11/06/2008).

No que diz respeito ao relacionamento com a equipa pedagógica, o educador mostrou-se colaborativo e estabeleceu uma boa relação com as auxiliares e a colega da sala. Sempre que possível aceitava as sugestões das auxiliares da sala e brincava com as situações, criando um ambiente agradável e sem conflitos. Apesar de ser mais novo do que as auxiliares, ambos estabeleciam conversas e brincadeiras com muito à vontade. Procurava, ainda ser cavalheiro e executar algumas tarefas destinadas às auxiliares (despejar os bacios, limpar a mesa, etc.) e, nesta situação distinguia-se da colega (anexo 8, quadro n.º 7). Os exemplos seguintes ilustram algumas destas situações:

- As crianças dormem. O educador faz trabalhos de expressão plástica para um mobile com a ajuda de uma auxiliar na sala de actividades que fica ao lado da sala de descanso. Recortam, colam e desenham. Nota-se uma certa cumplicidade entre o educador e a auxiliar. Conversam acerca de assuntos de trabalho com muito à vontade. (12ª OBS: 16/04/2008).

- O educador vai buscar o escadote para dependurar um móvel. Conversam acerca do que se tinha passado na sala durante a manhã. Tratam-se por tu, apesar da diferença de idades. A auxiliar é muito mais velha que o educador. - Ele senta-se junto à auxiliar e ajuda-a nas decorações. (13ª OBS: 23/04/2008).

- O telefone da auxiliar toca e o educador goza, dizendo: «-Vai uma saladinha de fruta!» (14ª OBS: 29/04/2008).

- A auxiliar que está na sala diz que vai arejar um pouco e ele, na brincadeira, diz: «- até amanhã!» Ela responde: «-Olha, vou para a praia já!» (15ª OBS: 06/05/2008).

- A auxiliar entra e começa a limpar o chão. O educador diz-lhe para deixar que depois ele limpa. (17ª OBS: 06/06/2008).

- A educadora diz à auxiliar que está no WC para fechar a torneira que incomoda a ouvir a história e diz para ela colocar a fralda na menina que está no bacio, porque já chega de esperar para ela fazer chichi. (1ª OBS: EDA1 – 23/04/2008).

- A educadora diz à auxiliar que é para despejar os bacios, senão, as crianças podem lá colocar as mãos.

- Leva-a (a N.) ao WC. A auxiliar acompanha-a e coloca-lhe a fralda. (2ª OBS: EDA1 – 11/06/2008).

Neste segundo momento de observações já nos foi possível observar o relacionamento do educador com o restante pessoal da instituição, através das quais pudemos aferir que ele era uma pessoa que se preocupava em estabelecer boas relações, tanto com a equipa da sala como com os restantes funcionários. Mostrava-se colaborativo e revelava muito sentido de humor. Era muito solicitado por parte das colegas educadoras para tratar de assuntos relacionados com os computadores ou dependurar e arranjar coisas, o que poderá revelar que a presença masculina nas instituições de educação pré-escolar contribui para a resolução de certo tipo de

problemas para os quais as mulheres não se sentem à vontade (anexo 8, quadro n.º 8). A título de exemplo apresentamos as seguintes situações:

- O educador vai lanchar no refeitório da escola que fica na passagem para o refeitório das crianças. Estão presentes algumas educadoras e auxiliares. Elas oferecem-lhe bolachas e partilham piadas. Ele brinca com uma colega mais velha que vai ser operada.
- Chega uma funcionária administrativa e pede ao educador ajuda para mudar um computador de lugar e resolver um problema com o mesmo. (7ª OBS: 02/04/2008).

- Faz um elogio a uma cozinheira: «Ena x hoje foste ao cabeleireiro! Eu e a A. (auxiliar da sala) vamos abrir um cabeleireiro!». (10ª OBS: 11/04/2008).

- Diz, ironicamente, a uma empregada do refeitório: «-Cuidado com a loiça vista alegre!». (Ela está a colocar a mesa da sala dos mais velhos). (14ª OBS: 29/04/2008).

Apesar de existir outro homem na instituição, este desempenhava funções de contínuo e era no educador que as mulheres se apoiavam. Embora o educador fosse muito acarinhado por todas as funcionárias, havia momentos em que ele próprio expressava a falta que lhe fazia outro colega homem para partilhar certas vivências e conversas, como aconteceu quando trabalhou noutra infantário, no ano lectivo anterior. O excerto seguinte elucida esta conjuntura:

- Chega a terapeuta da criança com NEE e o educador pergunta-lhe se ela viu os Metálica. Ela responde que não e ele pergunta às auxiliares presentes e a mim também, mas ninguém tinha visto. Ele exclama, em tom de brincadeira: «-Isto é que é gente desactualizada!».
- Conversa acerca do jogo de futebol e dos jogadores com as auxiliares e terapeuta presente na sala.
- Ele pergunta ao pessoal do refeitório e da cozinha se viram os Metálica. Mas ninguém tinha visto. Então, exclama: «-Se fosse o ano passado tinha o N. para partilhar estas experiências!» (outro educador). (17ª OBS: 06/06/2008).

No que concerne ao tema D – Relacionamento com as crianças desta idade (1-2 anos), à semelhança dos bebés no ano lectivo anterior, o educador revelou ser muito meigo, afectuoso, dando-lhes colo, mimos, beijos e abraços, o que as crianças apreciavam e correspondiam, chegando a haver disputas, entre elas, pelo colo do educador. Demonstrava ser responsável, organizado e atento às necessidades das crianças, executando, sem embaraço as rotinas da sala, nomeadamente, mudar as fraldas, apoiá-las na casa do banho, pentear as meninas, ajudar nas refeições, entre outras. Elogiava as conquistas das crianças e a sua imagem (roupas, penteados, etc.).

A nível das brincadeiras eram, sem dúvida, muito mais físicas, quer com os meninos quer com as meninas: jogava à bola, corria, escondia-se, atirava as crianças pelo ar, molhava o cabelo dos rapazes para fazer uma poupa e pregava partidas às

crianças. É de salientar, a boa disposição do educador perante as brincadeiras com as crianças (anexo 8, quadro n.º 9). Passamos a transcrever alguns exemplos deste relacionamento:

- Ri-se com as caras e andar ensonado com que as crianças chegam à casa de banho. O educador dá reforço positivo a quem acaba: «Muito bem M., menino grande! E, já não usa chucha!».

- Pega numa menina ao colo e pendura-a de pernas para o ar. Ela gosta da brincadeira. (7ª OBS: 02/04/2008).

- O educador leva a menina para a rua pendurada pelos braços a baloiçar.

- Sopra-lhe para os olhos. O P. ri-se. (8ª OBS: 08/04/2008).

- Ao dar uma cor a uma menina diz: «Pega querida!» (9ª OBS: 10/04/2008).

- Diz-lhe «-Dá-me cinco!» e o menino bate com a mão na mão do educador.

-O menino dá um atchim. O educador diz: «Santinho!» e pergunta se ele é do porto porque tinha uma camisola azul.

-Faz o carro segurando nas mãos de um rapaz que estava chateado porque não queria o babete.

- Ele joga beijos para as crianças e sopra. Sopra no braço e faz barulho. Pergunta: «-Quem está dando fofonetes?» (10ª OBS: 11/04/2008).

- Molha o cabelo de um menino para fazer uma poupa como se fosse gel. (11ª OBS: 14/04/2008).

- O educador vai buscar a L. à sala de descanso e diz: - «Anda, minha princesa, fazer chichi!» Ela segura no gancho do cabelo que está a cair e ele diz: «-O G. já arranja.» (13ª OBS: 23/04/2008).

- Ele esconde-se e aparece para provocar as crianças.

- A L. dá saltinhos à frente do educador para provocá-lo, olha-o e ele joga-lhe beijos. (15ª OBS: 06/05/2008).

- A L. e a N. agarram-se às pernas dele. Ele exclama: - «-Duas galinhas para um galo!» Baixa-se e abraça as duas. A L. empurra a N. para ficar só com o educador.

- Vai buscar uma bola grande de plástico e joga pelo ar. As crianças correm atrás da bola, o educador faz fintas. [...] A N. vê o M. com a bola e vai lá lhe tirar. O educador diz: «-Vá M., tu és mais forte!» Ele corre atrás das crianças, joga a bola para longe para elas apanharem. (17ª OBS:06/06/2008).

Embora as questões de género possam não ser muito marcantes nesta faixa etária, onde as principais diferenças consistiam no tipo de brincadeiras, sendo algumas delas, também dinamizadas pelas educadoras, em prol das necessidades de movimento das crianças, consideramos, contudo, ser um privilégio as crianças conviverem, diariamente, com um homem que está disponível para elas e onde algumas não têm esse referente em casa, por serem filhas de pais separados, mães solteiras ou até de pais muito ocupados. Alguns exemplos das interações da educadora-EDA1 com as crianças, onde se pôde inferir que ela, também, valoriza as brincadeiras físicas:

- A educadora esconde-se atrás de uma planta para as crianças a encontrarem, o M. encontra, a L. imita-a. [...] - Brinca com o J., empurra o carro numa ligeira inclinação para ele deslizar para trás. (1ª OBS: 23/04/2008).

- A educadora senta-se com o M. no colo a brincar com o carro que ele tem. Faz jogos de palavras. [...] - Corre na varanda para as crianças apanharem, elas vão atrás (duas meninas e quatro meninos).

- Volta a correr e deita-se no chão, as crianças atiram-se em cima dela. O M. vem me chamar e aponta para a educadora. A educadora da outra sala (berçário II) também entra na brincadeira e corre, correm as duas e as crianças das duas salas vão todas atrás. Abrem as pernas para as crianças passarem por baixo. A educadora faz cócegas às crianças quando passam. (2ª OBS: 11/06/2008).

Contudo, pudemos verificar que nas meninas e meninos com idades superiores aos 3 anos estas questões foram muito mais evidentes como observámos em várias situações de contacto do educador com as crianças mais velhas, nomeadamente, no refeitório, onde meninas e meninos demonstravam carinho por ele. É de salientar que, pelo facto do educador ser de apoio no infantário, já tinha trabalhado em outras salas do jardim-de-infância, o que permitia à maioria das crianças conhecerem-no da sala ou do recreio. Parece-nos pertinente ressaltar aqui uma conversa com uma educadora da instituição (sala dos 5 anos) que ao tomar conhecimento do tema deste trabalho nos referiu que, quando foi directora daquela instituição, havia um educador na sala dos bebés e as crianças mais crescidas quando iam para o recreio davam a volta para vê-lo na sala, inclusive o filho, que estava na sala dos mais velhos, a questionou em casa: «- Mãe, porque não puseste o educador na minha sala?». Ela referiu que, actualmente, tem uma menina com NEE que «baba-se quando o educador passa.» (notas de campo, do dia 14/04/2008). Os exemplos seguintes relatam alguns episódios do relacionamento desta menina com o ED1:

- Entram as crianças mais velhas no refeitório. A menina que vem na frente do comboio olha fixamente para o educador enquanto anda (a menina com ligeiras NEE e que a educadora da sala já tinha referido que tem uma “paixão” pelo educador). (11ª OBS: 14/04/2008).

- O educador dá um beijo e conversa com uma menina que o provoca todos os dias.

- O educador regressa para junto do seu grupo e a menina olha para o lugar onde ele estava sentado, à sua procura. Ele muda de cadeira para ver se ela o encontra. Ela procura-o ansiosa com o olhar e ri-se quando o descobre. Mas, fica envergonhada quando percebe que os outros adultos observam a sua atitude. Então, de vez em quando, olha de lado para ele. Dá espreitadelas rápidas e ri-se. O educador ri-se às gargalhadas com a atitude da menina. O educador refere que quando começou a trabalhar naquela instituição foi na sala dos 4 anos e que só trabalhou uma manhã na sala dos 5, apesar de já ter passado pelas restantes salas a substituir educadoras e que, aquela menina foi a primeira criança a lhe perguntar quem ele era quando o viu no recreio. O educador também demonstra ter um certo carinho pela menina. (13ª OBS: 23/04/2008).

- Chega o grupo dos 5 anos. A menina que costuma olhar para o educador fica para trás no comboio, envergonhada a olhar para ele. A educadora do ensino especial que a acompanha

diz para ela lhe dar um beijo. Ele ri-se e a auxiliar da sala dele diz: «-O G. é meu!» A menina fica indecisa e depois vai lhe dar um beijo. (14ª OBS: 29/04/2008).

Passaremos de seguida a retratar outras situações elucidativas do relacionamento das crianças dos 3 aos 6 anos com o educador e vice-versa. Apesar de meninos e meninas nutrirem o mesmo carinho e simpatia pelo educador, verificámos que, embora ele correspondesse de igual modo a ambos, no relacionamento com os rapazes englobava sempre uma conversa mais relacionada com o futebol ou uma brincadeira mais física, enquanto que com as meninas envolvia mais a parte afectiva (anexo 8, quadro n.º 10).

- Chega o comboio do grupo dos 4 anos ao refeitório (a sala onde o educador trabalhou antes). Meninas e meninos provocam o educador dizendo adeus e chamando pelo nome do educador.
- Passa o comboio de outra sala e duas meninas vêm abraçar o educador. Ele faz-lhes mimos e ri-se.

- Entra a sala das crianças de um grupo dos 5 anos que lhe fazem uma “festa”. A educadora da sala sugere que todas as crianças do comboio dêem uma palmada nas costas do educador. (7ª OBS: 02/04/2008).

- Chega o grupo dos 3 anos ao refeitório. Uma menina põe-se a olhar para o educador e a rir. Ele manda-lhe beijos e ela fica feliz. (11ª OBS: 14/04/2008).

- Quando chega o comboio da sala dos 4 anos ao refeitório, tanto meninas como meninos fazem-lhe uma “festa”: Chamam-no pelo nome e dizem adeus. Quando estas crianças acabam de comer o iogurte, levantam-se para deitar a embalagem no lixo e chamam o educador para lhe mostrar que comeram tudo, à espera de um elogio dele. O educador olha para o grupo à medida que lancham. Manda beijos para as meninas que lancham e olham para ele com ar feliz “deliciadas” com os beijos que ele manda.

- Quando o comboio com as crianças dos 4 anos sai do refeitório, a maioria dos meninos e das meninas dizem-lhe adeus. (12ª OBS: 16/04/2008).

- [...] Entra a sala dos 5 anos com a educadora à frente. O comboio desfaz-se quando as crianças vêm o educador. As meninas param a provocar o educador: chamam-no pelo nome, estendem o braço e riem-se para ele. Ele joga beijos e ri-se. A educadora volta atrás e diz: «- Vê o que fazes a estas mulheres!»

- Entra o resto do grupo da sala anterior que tinha ido à natação. As meninas olham-no, chamam-no pelo nome e uma vem dar um abraço e um beijo a ele. O educador levanta-se e vai até à mesa onde lancham. (13ª OBS: 23/04/2008).

- Chega o grupo das crianças dos 4 anos ao refeitório. Passam pelo educador no comboio e a maioria acena. Quatro rapazes vêm dar um abraço e um beijo ao educador. (14ª OBS: 29/04/2008).

As atitudes das crianças demonstraram o quanto o educador era querido por meninos e meninas e que estabeleceu uma óptima relação enquanto conviveu com as mesmas.

No que diz respeito aos factores relacionados com a prática pedagógica (tema E), tanto o educador como a educadora demonstraram ter práticas semelhantes, adequadas à idade das crianças e baseadas numa pedagogia de base construtivista, activa e diferenciada, no sentido de desenvolver competências inerentes ao período de desenvolvimento das crianças e onde o bem-estar das mesmas era tido em grande consideração. Ambos tinham a preocupação de organizar e proporcionar situações de aprendizagem onde se articulassem as capacidades afectivas, emocionais, cognitivas e sociais de cada criança. Por outro lado, o educador deixava as crianças à vontade para se sujarem e experimentarem sensações, sem se preocupar que elas ficassem sujas, apreciando o divertimento e a exploração das mesmas. Ambos valorizavam a autonomia e iniciativa, a motricidade, as expressões e o trabalho das crianças. Evidenciaram preocuparem-se com o ambiente educativo, colocando música e decorando a sala. No entanto, nas observações realizadas, o educador organizava mais actividades de expressão plástica e a educadora mais actividades de tapete (canções, histórias) e contacto com a natureza (anexo 8, quadro n.º 11) mas, segundo o educador isto aconteceu a pedido da colega, conforme ilustra o exemplo seguinte:

- O educador começa a desenhar bocas, narizes e bochechas em flores para colocar no mobile. A auxiliar pergunta ao educador o que é para fazer com as abelhas que estão em cima do armário: se é para as crianças decorarem ou os adultos. O educador responde que é para as crianças fazerem porque gosta que seja trabalho delas. A auxiliar diz que a educadora pediu uns berlindes, se não vai ser ela que vai fazer a actividade com as crianças. O educador responde que a educadora pediu-lhe para ele fazer a parte da expressão plástica com as crianças. (13ª OBS: 23/04/2008).

Ao longo das actividades, o educador divertia-se com as atitudes das crianças e deixava-as à vontade para dar largas à sua imaginação. Demonstrou que valorizava o trabalho das crianças e a parte estética, conforme o exemplo seguinte:

- Tem um mobile novo pendurado na sala de descanso. Refiro que está bonito. Ele responde que tinha em casa a apanhar pó e que ali estava a precisar. Diz também que ainda falta qualquer coisa para a parede. (15ª OBS: 06/05/2008).

Tanto o educador como a educadora demonstraram ter atitudes coerentes em relação a algumas rotinas, nomeadamente, na ajuda durante a alimentação, no sono e na consistência de algumas regras. Procuravam ter uma atitude calma, alertando as crianças para uma postura correcta à mesa (anexo 8, quadro n.º 12).

No que diz respeito aos cuidados de saúde e higiene, básicos nesta faixa etária (1 a 2 anos) o educador demonstrou sempre ser capaz de executar todas estas rotinas, sem quaisquer embaraços e tomando sempre a iniciativa de fazê-lo, sem recorrer, na maioria das vezes, às auxiliares da sala e evidenciando atitudes ternas, assim como, elogiava as crianças nas suas conquistas ou as roupas e adereços das mesmas. Demonstrou ser responsável, organizado, cuidadoso e atencioso com elas.

Assim, na higiene, tanto o educador como a educadora se preocupavam com o conforto das crianças, ambos davam histórias durante a estada das mesmas no bacio, para não se maçarem, cantavam e actuavam com alguma serenidade. Contudo, divergiam em alguns aspectos, isto é, enquanto o educador tomava, na maioria das vezes, o comando e a iniciativa de executar a higiene das crianças com o apoio das auxiliares, a educadora ocupava-se do grande grupo e contava-lhes uma história ou cantava no tapete e mandava algumas crianças, de cada vez, à casa de banho para efectuarem a higiene com as auxiliares. Por outro lado, o educador aproveitava estes momentos para fazer algumas brincadeiras com as crianças, nomeadamente, com os meninos, molhando-lhes o cabelo para lhes fazer uma poupa, o que era muito apreciado pelos mesmos. Fazia comentários divertidos, cantava, emitia sons, despejava os bacios e anotava as dejectões (anexo 8, quadro n.º 13).

De seguida, apresentaremos alguns exemplos de observações que ilustram estes momentos:

- Dá histórias às crianças que se demoram no bacio e ao lavar as mãos dos meninos molha-lhes o cabelo e faz uma poupa. As crianças saem vaidosas do WC. (7ª OBS: ED1 – 02/04/2008).

- Senta-se numa cadeira pequena a aguardar que as crianças se despachem. Faz gestos, por exemplo: dá beijos, faz o peixinho com a boca e todas as crianças imitam-no. Anota no quadro quem faz chichi e cocó. Manda-as lavar as mãos com uma auxiliar que está junto da pia. Vai perguntando a outra auxiliar se já pode mandar as crianças que acabam para a sala. [...]. (10ª OBS: ED1 – 11/04/2008).

- Diz: «-Malta? Bacio!»; [...] Incentiva as crianças a se sentarem no bacio. Canta: «mu, mu, mu, me, me, me ...» Senta-se no meio do WC a colocar os babetes. O T. e o Ro. batem-lhe nas costas. O T. levanta-se do bacio e agarra-o pelo pescoço. Ele senta-se a fazer caretas para as crianças, emite sons e faz gestos com os olhos (chinês). O Ma. e a B. imitam-no. O educador ri-se com as imitações das crianças. Manda as crianças que acabam para o tapete. (15ª OBS: ED1 – 06/05/2008).

- Fica uma auxiliar no WC e a outra na sala a colocar os babetes. A educadora senta-se no tapete com as crianças despachadas e faz gestos para as crianças imitarem. Conta uma história do Bolinhas.

- Senta as crianças todas no tapete a cantar e manda algumas de cada vez para o WC com as duas auxiliares. (1ª OBS: EDA1 – 23/04/2008).

- A educadora vai buscar uma história para o M. e para o R. para verem enquanto estão sentadas no bacio. (1ª OBS: EDA1 – 23/04/2008).

Contudo, aconteceram várias situações em que o educador actuava de modo diferenciado da educadora, nomeadamente, na organização do comboio. Embora organizasse o comboio da sala para o refeitório de igual modo que a educadora, à saída do mesmo, solicitava às crianças que corressem atrás dele até à sala, provocando risos e muita alegria (anexo 8, quadro n.º 14), por exemplo:

- Faz o comboio para o refeitório, as crianças dão a mão e vão duas a duas. O educador vai à frente e dá a mão a uma criança. [...] - O educador manda as crianças fazerem o comboio, arrumarem as cadeiras e fazerem uma corrida atrás dele até a sala. Diz para as crianças o apanharem. (8ª OBS: ED1 – 08/04/2008).

- A educadora diz que vão comer a papa e organiza as crianças dois a dois. - No comboio canta a canção da Joana come a papa.

- Quando acabam de almoçar, faz o comboio, dois a dois de mãos dadas. (1ª OBS: EDA1 – 23/04/2008).

No que diz respeito à segunda categoria do tema E – Percepções acerca do desempenho profissional dos educadores e educadoras, cuja subcategoria é: Os educadores são capazes de executar com responsabilidade as mesmas tarefas de cuidados básicos de saúde, alimentação e higiene que uma mulher, como já vimos anteriormente, não existiram diferenças significativas entre o modo de actuar do educador e da educadora. O educador demonstrou sempre ser muito responsável nas questões de higiene, saúde, alimentação e cuidados necessários a ter nesta faixa etária. Revelou, ainda, ser muito organizado (anexo 8, quadro n.º 15). Apresentamos alguns exemplos que ilustram melhor estas atitudes:

- Observa as restantes crianças e retira-as dos locais que oferecem perigos. (7ª OBS: 02/04/2008).

- Um menino faz cocó na fralda e o educador leva-o para a sala para o mudar. Passa uma toalhinha molhada com água quente no rabo, coloca-lhe a fralda e muda-lhe a roupa interior. Faz um comentário acerca de um problema de pele que o Pe. tem: «Deve ser de se babar!» - diz ele. (8ª OBS: 08/04/2008).

- O educador regista os chichis e cocós no quadro do controle dos esfíncteres que está afixado no WC. (9ª OBS: 10/04/2008).

- O educador olha para o relógio e diz à auxiliar que está na hora de dar o antibiótico ao Ro. A auxiliar vai buscá-lo, mas não está escrito a quantidade. O educador toma a iniciativa de ir ver a fotocópia da receita.

- Levanta-se e vai fechar a porta por causa da corrente de ar. [...]. (13ª OBS: 23/04/2008).

- Aconchega as crianças e verifica, novamente, as presenças, desinfecta o termómetro. Diz à auxiliar que é para dar a pomada das picadas na Sa. quando ela adormecer. [...]. (14ª OBS: 29/04/2008).

- A educadora leva um menino à sala de descanso para limpar o rabinho com um toalhete.

- Tira o carro com a S. do sol.

- Recolhe os paus da relva para as crianças não brincarem com eles.

- Ajuda a colocar a fralda em algumas crianças, põe pomada no rabinho do M. e soro no Ma. e Me.

- Diz que está muito calor e tira as calças a algumas crianças. Diz à auxiliar para abrir a porta. (1ª OBS: EDA1 – 23/04/2008).

- As crianças estão a fazer a sesta. A educadora observa-as e dirige-se às crianças que tossem para ver porque o fazem se necessitam de levantar o colchão ou abafar. [...]. (2ª OBS: EDA1 – 11/06/2008).

Em relação à subcategoria: O género poderá interferir nas questões de respeito e autoridade com as crianças, podemos aferir, a partir das observações realizadas, que as crianças procediam de forma semelhante quer com o educador quer com as colegas e, as vezes que tal não aconteceu, não foram significativas para concluirmos que as crianças obedecessem mais ao educador pelo facto de ser homem (anexo 8, quadro n.º 16), o que podemos deduzir dos exemplos seguintes:

- Um menino levanta-se da mesa. O educador diz: «-Amigo! Quem manda se levantar?» O menino senta-se. (9ª OBS: 10/04/2008).

- Um menino faz birra com uma auxiliar para pôr o babete. O educador insiste e ele obedece. (10ª OBS: 11/04/2008).

- A L. e o G. vão buscar bonecos e carros à estante dos brinquedos. O educador chama-os pelo nome e diz para guardarem, que não é hora de brincar com os brinquedos. O J. vai buscar os carros. O educador diz que não. Ele insiste e o educador senta-o no tapete. O menino levanta-se e o educador leva-o para o WC para se sentar ao pé dele. O J. vai contrariado.

- A B. vai para o tapete brincar com os carros. O educador dirige-se a ela, manda-a arrumar e ir para o WC. Ela obedece. (13ª OBS: 23/04/2008).

- Vem um menino para a sala. O educador diz. «-Ro. rua!» O menino levanta-lhe a mão e ele diz: «-E não me levantes a mão!» [...]. (14ª OBS: 29/04/2008).

- O I. e a L. vão para a terra e a educadora diz: - «Coitadinhos! Estão doentes dos ouvidos, vamos ao médico, não ouvem o que a T. diz!» (1ª OBS: EDA1 – 23/04/2008).

- A educadora manda-os para o WC. Três rapazes fogem: o T., o R. e o I.. A auxiliar manda-os para a casa de banho e eles voltam a fugir para se esconder na sala. (2ª OBS: EDA1 – 11/06/2008).

Deste modo, podemos depreender que as questões de género não interferem no modo de actuar das crianças desta idade e deste meio, pois provavelmente, noutra meio os resultados poderiam ser diferentes. Actualmente, e no meio urbano, as crianças já não vêem a figura masculina como uma figura de autoridade e respeito.

3.5.2 - Análise da observação do educador-ED2

Em relação às observações realizadas ao ED2, tanto num primeiro momento (de 3 de Outubro a 29 de Novembro de 2006), como no segundo período de observações (de 1 de Abril a 20 de Maio de 2008) e, no que diz respeito ao relacionamento dos educadores com os encarregados de educação e vice-versa (tema B), pudemos aferir que o educador não temia más interpretações por parte dos encarregados de educação, pois não evitava quaisquer contactos mais próximos com as crianças, quer com os meninos, quer com as meninas, nomeadamente, na muda da fralda, na casa de banho, na troca da roupa das crianças, nem delegava essas funções para as auxiliares, assim como, não evitava nenhum gesto de carinho para com as crianças. De igual modo, os pais e familiares também incentivavam as crianças a darem um beijo de chegada ou despedida ao educador, revelando o apreço e confiança no mesmo (anexo 9, quadro n.º 1). Mostramos algumas situações onde podemos confirmar tais factos:

- O N. faz xixi nas calças e o educador vai ao WC com ele limpá-lo e mudar-lhe a roupa. Ajuda as outras crianças que chegam lá a tirar as calças para fazerem xixi e a lavar as mãos. (8ª OBS: 02/04/2008).
- A avó diz para a L. dar um beijo ao educador e à auxiliar. Ela dá um beijo a ambos e ele pega-a pelo ar. (13ª OBS: 10/04/2008).
- Chega o A. com a mãe. Ele vai logo para o colo do educador e dá-lhe um beijo. O educador retribui. (16ª OBS: 22/04/2008).
- [...] Devagarinho, a L. vai para cima da cama, dá um beijo ao educador. Ele também lhe dá um beijo e deita-se ao seu lado a aniná-la. Faz-lhe carícias na face e diz: «Ficas aí quietinha que o N. vai acolá com o T.!» Dá-lhe um beijo na face. (20ª OBS: 13/05/2008).

Através do relacionamento e dos diálogos que assistimos entre os encarregados de educação e o educador pudemos concluir que os mesmos estabeleceram uma boa relação com ele, baseada no diálogo e na confiança. Assistimos, muitas vezes, aos pais a fazerem perguntas acerca do comportamento dos educandos, pediam-lhe a opinião de profissional, principalmente, acerca do desenvolvimento das crianças, sobre a alimentação e problemas de saúde (anexo 9, quadro n.º 2), como podemos concluir a partir das seguintes observações:

- Chega a mãe do A. A auxiliar pega-o ao colo e conversa com a mãe. O A. chora. A mãe volta para trás e pega nele. O educador entra e a mãe entrega-lhe o filho. O menino volta a chorar, mas a mãe sai com ar confiante. (15ª OBS: 17/04/2008).

- Chega o pai do G. e conversam acerca da alimentação do menino. Despedem-se com um aperto de mão. (17ª OBS: 29/04/2008).

- A mãe do C. pergunta ao educador se a natação está a valer a pena que, se assim for, tira-o da ginástica e põe-no na natação. O educador diz que sim, que ele gosta muito. [...]. (18ª OBS: 02/05/2008).

- A mãe da I. despede-se e chega o pai do G. Ele cumprimenta o educador com um aperto de mão, pergunta se o filho comeu e o educador responde que ele comeu bem. (19ª OBS: 07/05/2008).

Como pudemos verificar, a maioria das interacções presenciadas entre os encarregados de educação e o educador foram baseadas na abertura e na confiança, contudo, presenciámos uma situação que transpareceu alguma desconfiança de um pai em relação à escola. Parece-nos que não se trata de uma questão de género, pois nada indica que o progenitor tivesse uma atitude diferente, na presença de uma educadora.

- [...] Em seguida olha bem para o filho e pergunta se alguém o arranhou. O educador diz que não e o pai põe em causa e pergunta ao filho, à frente do educador, quem o arranhou na orelha. O G. diz que foi o T. O educador diz que não viu e que ele não tinha se queixado e, que o arranhão na orelha já tinha sido no dia anterior. O pai diz que o filho não mente e o educador insiste que não sabe porque não viu, nem o menino se queixou. A auxiliar entra na sala com as crianças para beberem água e o educador pergunta-lhe se tinha visto o G. a se magoar na orelha. Ela diz que não, que viu foi ele se magoar na mão. O pai despede-se e diz: «-Até amanhã!» O educador comenta que ele, provavelmente, vai perguntar à funcionária do refeitório se o filho comeu tudo. (19ª OBS: 07/05/2008).

Segundo o educador, esta atitude do pai demonstrou, também, alguma fixação pelo comportamento/atitudes de outra criança, a quem já atribuía as adversidades do filho. Assim, como alguma incredulidade na escola.

Como constatámos nas observações 17ª e 19ª, era comum os pais (homens) cumprimentarem o educador com um aperto de mão, o mesmo não sucedia com as auxiliares da sala, assim como, estabeleciam outro tipo de conversas, pois, para além de conversarem sobre os filhos, falavam de futebol, deixando transparecer uma certa empatia entre os encarregados de educação e o educador, como ilustra os excertos das observações:

- Chega o pai do A. que o vem buscar, mas ele ainda não acabou de lanchar. O educador e o pai trocam algumas impressões acerca do menino (a criança tinha sono – diz o educador e o pai argumenta que ele tinha se deitado tarde). [...] O pai leva o menino ao WC, [...] o pai regressa com o filho ao colo para se despedir e pergunta ao educador se não vai dar um jogo de futebol da liga... O educador responde-lhe que sim e o respectivo canal e trocam algumas impressões acerca do jogo. (8ª OBS: 02/04/2008).

- Chega o pai do G. O educador diz, em tom de brincadeira, ao pai: «-O G. devia ser proibido de entrar na escola hoje!» O pai diz para o filho: «-Diz lá ao N. o que fizemos ontem!

Saltámos os dois em cima do sofá!» E conversam, entusiasmados, acerca do jogo de futebol que tinha ocorrido na noite anterior. O pai era do clube que ganhou e o educador do clube que perdeu. (15ª OBS: 17/04/2008).

Ocorreu, também uma situação relatada pelo educador, que tinha sucedido no ano lectivo anterior acerca de um pai de uma menina, que estava separado da mãe e tinha ido à escola buscá-la, mas sem autorização. O educador referiu que teve de enfrentar o progenitor, que estava disposto a tudo para levar a filha e que, se fosse com uma educadora, provavelmente, a teria levado à força. (Notas de campo, 02/04/2008).

Passando à análise do tema C – Relacionamento do educador com a equipa pedagógica pudemos constatar que:

- Apesar do educador trabalhar não partilhar a sala com outra colega, pudemos aferir, através das conversas assistidas no recreio, corredores, refeitório e até no café, que ele e as colegas da instituição mantinham um bom relacionamento, baseado no diálogo, na partilha e na empatia.

- O educador mostrou-se, sempre, muito cooperativo com as auxiliares, colaborando na arrumação e limpeza da sala (ia buscar e deitava as camas, limpava as mesas), assim como, na higiene das crianças. Sendo que, nas rotinas não havia distinção entre o papel das auxiliares e do educador, pois ele tomava, muitas vezes, a iniciativa nestas tarefas. Ele demonstrou muito à vontade no relacionamento com as auxiliares, havia uma relação baseada no diálogo e no respeito mútuo, onde elas o questionavam e ele lhes dava sugestões. Para além disto, ele revelava muito sentido de humor, brincando com as situações e fazendo partidas às auxiliares e às educadoras da instituição (anexo 9, quadro n.º 3), como podemos verificar nos exemplos seguintes.

- Sugere às crianças para atirarem bolas às auxiliares. (12ª OBS: 08/04/2008).

- Chama um grupinho de meninas e meninos, (da sua sala e das outras duas salas, indiferenciadamente) e diz: «-Hei amigos, vamos fazer partidas? (...) Vamos todos fazer cócegas na N. (auxiliar da sala)!» De joelhos no chão, chama outro grupinho e dá outra instrução, que consiste em fazer partidas físicas às auxiliares e educadoras. Meninas e meninos aderem à brincadeira muito entusiasmados.

- Chega outra auxiliar ao recreio e o educador manda as crianças darem-lhe uma palmada, ela olha estupefacta para elas e em redor e diz: «-Só pode ter sido o N.!» Ele manda fazer cócegas na D. e a mim. As crianças cumprem a ordem e dizem-me que foi o educador que mandou. Depois ele diz: «-Só falta fazer à H.!» e lá vão eles fazer-lhe cócegas. (19ª OBS: 07/05/2008).

- Uma auxiliar diz às crianças para apanharem o educador e logo vão muitos meninos e meninas se atirar ao pescoço dele e ele cai. (20ª OBS: 20/05/2008).

No que concerne ao relacionamento com o restante pessoal da instituição e directora, era de cortesia e respeito pelas funções de cada um.

No Relacionamento com as crianças mais pequenas (tema D), verificámos que o educador não demonstrou comportamentos diferenciados com as meninas e os meninos, a ambos dava colo, carinho, afecto, mimos e conforto. Procurava elogiar as crianças e corresponder às suas solicitações, assim como, elas o procuravam para lhe dar beijos, pedir colo e conforto, independentemente do sexo. Foram muitas as situações de disputa pelo colo, “pescoço” e “pelas pernas” do educador, às quais ele tentava dar resposta da melhor forma. Contudo, havia uma menina (a L.) que procurava os mimos do educador com mais frequência e insistência. É de salientar, também, o carinho que as crianças demonstravam por ele, chegando a chamá-lo de pai. As passagens seguintes ilustram bem estas situações:

- Um menino chora e o educador pega-o ao colo, passeia com ele, vai até à janela e à varanda para ele se distrair a ver os carros, depois dá-lhe a fruta no colo. [...].

- Quando entra dirige-se à mesa da sala onde estão quatro crianças a fazer puzzles. Ouve uma menina que chama pela mãe encostada à porta, dirige-se a ela, conversa, pega-a ao colo e leva-a até à rua para se distrair. [...] - Pega numa menina ao colo, leva-a ao pátio para ver os carros. (1ª OBS: 03/10/2008 - 1º dia de adaptação).

- A T. anda sempre a provocá-lo: «-um, dois, três, não me apanhas!», o N. tentava imitar. O educador correspondeu de igual forma tanto ao menino como à menina. (6ª OBS: 29/11/2006).

- No tapete, o educador interage com três meninos que procuram o seu colo alternativamente e ele faz-lhes cócegas. Um deles diz: «-Pai olha!». (8ª OBS: 02/04/2006).

- A L. procura o colo do educador e mimos. [...] - O educador senta-se a assistir a aula de música e logo vem a L. procurar o colo dele. (9ª OBS: 03/04/2006).

- O T. diz: «-Pai olha!» O educador responde: «-Não sou pai, sou o N.» (12ª OBS: 08/04/2008).

- Segura nas mãos do B. e dá-lhe um beijo nas mãos, baixa-se para falar com ele e a L. agarra-se ao seu pescoço pelas costas. O B. faz igual e a L. passa para a frente. Trocam de posição e depois agarram-se os dois às pernas do educador. Ele levanta-se e a L. vai atrás e puxa-lhe a T-shirt. [...] - Durante este período a L. permanece pendurada nas costas do educador. [...].

- A L. continua agarrada às pernas do educador. Ele pega-a ao colo e ela deita a cabeça no ombro dele com ar “meloso”. O educador diz: «-É só baboseira!» (19ª OBS: 07/05/2008).

Outros exemplos podem ser encontrados no anexo 9, quadro n.º 4, na 1ª OBS: 03/10/2008; 3ª OBS: 03/11/2006; 6ª OBS: 29/11/2006; 8ª OBS: 02/04/2006; 9ª OBS: 03/04/2006). 12ª OBS: 08/04/2008; 14ª OBS: 15/04/2008; 17ª OBS: 29/04/2008; 18ª OBS: 02/05/2008; 19ª OBS: 07/05/2008.

As brincadeiras estabelecidas entre o educador e as crianças eram, evidentemente, muito mais físicas, embora ele se preocupasse em apoiá-las noutras situações lúdicas. Nas crianças mais velhinhas, notava-se mais solicitações para as brincadeiras físicas (corridas, pendurar as crianças pelas pernas, brincar ao lobo, fazer-lhes cócegas, entre outras), enquanto as mais novas também pediam ao educador para brincar o faz-de-conta e para mimá-las, não se verificando muitas diferenças a nível dos géneros, pois, tanto meninas, como meninos solicitavam o educador para essas actividades, assim como, disputavam o seu carinho e atenção.

O educador mostrou-se muito participativo nas brincadeiras com as crianças e, raramente, recusava as solicitações das mesmas. Constatámos que elas adoravam as brincadeiras físicas com ele, pois, apesar de estarem várias mulheres (auxiliares e educadoras) no recreio era ao educador que sugeriam este tipo de actividades, independentemente de pertencerem à sua sala. Demonstrou, igualmente, muito sentido de humor durante as mesmas (anexo 9, quadro n.º 4). De seguida, apresentaremos alguns exemplos destes momentos:

- Estavam três grupos de crianças no recreio e as mais velhas (3-4 anos), na maioria rapazes, vieram provocar o educador e solicitá-lo para ser o lobo e correr atrás deles. O educador participa e corre atrás das crianças que se escondem numa casinha de jardim. O educador também entra na casa e logo vão várias crianças lá para dentro rodeá-lo. Elas fazem-lhe cócegas, abraçam-no, puxam-no, agarram-lhe no pescoço, sentam-se no colo dele, etc. O educador não consegue sair. Dois meninos dão-lhe beijinhos. Quando o educador sai da casa, as crianças vão logo agarrá-lo, uns por detrás, outros pela frente. Uma auxiliar de outra sala pergunta: «-Deitas mel de manhã para andarem todos atrás de ti?» Ele explica que tinha sido o lobo numa dramatização e que a partir desse dia nunca mais esqueceram e queriam sempre brincar ao lobo. Também sugerem brincar às apanhadas e o jogo do “chefe manda” fazer, por exemplo, cócegas noutra pessoa. O educador manda as crianças fazerem qualquer coisa nas auxiliares e estas nele. (9ª OBS: 03/04/2008).

- Faz um “avião” a um menino e a mais outro. Eles vão pedir mais uma vez. O educador sugere um jogo de imitação de animais. [...] O educador diz para se levantarem e pega num menino e faz-lhe o pino, pendurando-o pelos pés. Em seguida faz-lhe o “avião”, segurando-o, deitado, em cima da mão ao nível do ombro e leva-o para o refeitório assim. (13ª OBS: 10/04/2008).

[...] O educador levanta-se com o T. às cavalitas e logo se juntam mais meninos e meninas das três salas a dizer: «-agora eu!» O educador pega em alguns e faz um balancé com as crianças sentadas às cavalitas. (17ª OBS: 29/04/2008).

- Chama a atenção do T. porque empurra o B. do escorrega, mas pega nele pelo ar, trá-lo ao colo estendido nos braços, faz-lhe cócegas com a boca, soprando-lhe a barriga. O T. dá-lhe um beijo e o educador ri-se. (19ª OBS: 07/05/2008).

- O educador joga-se para o chão e as crianças atiram-se para cima dele, agarram-no pelo pescoço, cabeça, nos braços, nas pernas e nas costas. Ele faz-lhes cócegas, pega-as ao colo, mas elas disputam-no e empurram-se. (20ª OBS: 13/05/2008).

Como podemos verificar a partir destes exemplos, não há muita distinção nas interacções dos meninos e das meninas, ambos participavam nas solicitações do educador e sugeriam outras. Por vezes, as crianças mais velhas, embora não pertencessem à sala do educador, davam mais sugestões. É de salientar que os recreios destas crianças eram sempre divertidos e agitados, as crianças nunca se cansavam e queriam sempre mais, assim, como, o educador não tinha uma atitude individualista e brincava com as crianças das outras salas como se fossem do seu grupo.

- Ele corre para as crianças o apanharem. Participam mais meninos do que meninas e mais da sala dos mais velhos do que da sala do educador.
- O educador levanta o T. pelo ar e roda-o.
- O J. P. vai limpar o nariz com a auxiliar e passa pelo educador que o pega pelo ar. [...] - O educador senta-se no chão. O T. faz uma corrida e salta-lhe para o colo. Repete quatro vezes. O N. vai para o colo do educador. A T. continua a correr e a saltar para o educador, mas agora para as costas. O G. imita-o. O N. sai do colo do educador. O T. salta para as costas do educador e depois dá outro salto para o colo dele. O educador colabora, agarra-o e faz-lhe uma cambalhota pelo ar. O T. repete a brincadeira inúmeras vezes. O educador agarra-o pelo ar e pergunta se ele ainda não se cansou. (21ª OBS: 20/05/2008).

Em consequência do natural egocentrismo da faixa etária destas crianças (2-3 anos), o educador tinha de resolver constantemente muitos conflitos, quer pela posse dos brinquedos, quer por outros motivos. Ele tentava resolvê-los indo ao pé das crianças, distraíndo-as ou chamando-as à atenção, isoladamente, sem humilhá-las à frente das outras e tentando fazê-las compreender as suas atitudes menos correctas:

- Coloca um menino que perturbava no colo. [...] O educador resolve conflitos pela posse das histórias.
- Pega nas crianças ao colo e conversa com elas. (6ª OBS: 29/11/2006).
- Ele chama a atenção de dois meninos. Abraça-os e conversa acerca do comportamento deles. [...] - O T. está a perturbar e o educador senta-o no colo e pede-lhe ajuda para voltar as páginas da história. (14ª OBS: 15/04/2008).

No que concerne ao tema E – Factores relacionados com as práticas pedagógicas, pudemos constatar, a partir das observações realizadas, que o educador:

- Valorizava muito o trabalho das crianças, a autonomia das mesmas e os seus interesses, perguntando, muitas vezes, o que elas queriam fazer.
- Procurava que as crianças se divertissem com aquilo que realizavam, independentemente de se sujarem.
- Diariamente, fazia o acolhimento, cantando a canção dos bons dias e, de seguida, motivava as crianças para as actividades que ia dinamizar ao longo da manhã, contando uma história ou conversando com elas. Utilizava, muitas vezes, um saquinho

de pano, onde colocava uma surpresa (uma história ou objectos) para as crianças adivinharem, e deste modo, ter sempre o carácter lúdico associado ao educativo.

- Intercalava as actividades mais calmas com as mais agitadas de acordo com as necessidades de movimento e interesses das crianças.

- Diversificava as estratégias e os materiais, organizando pintura, carimbagem, plasticina, desenho, jogos, entre outros.

- Preocupava-se com a organização do ambiente educativo, colocando músicas adequadas ao momento e à idade das crianças.

- A sua actuação tinha por base uma pedagogia de base construtivista, onde as crianças aprendessem fazendo, com a exploração sensorial dos materiais, no sentido de desenvolver as capacidades próprias do seu período de desenvolvimento (2-3 anos).

Passemos a transcrever algumas passagens que nos elucidam estas questões:

- [...] Chama as duas crianças que não tinham pintado na véspera para pintarem e as restantes para desenharem. [...] Coloca música infantil. Explica como as duas crianças deveriam fazer para carimbarem. Uma auxiliar chama a atenção para o facto da menina estar a sujar-se e o educador diz: «-é assim mesmo!» [...] - Sorri e acha piada às sujidades das crianças que pintam. Pergunta a um menino se tinha gostado de pintar. (3ª OBS: ED2 – 03/11/2006).

- Coloca várias músicas. [...] - Tenta ocupar as crianças que se desinteressam dos legos. Dá carros às crianças, meninos e meninas indiferenciadamente. (5ª OBS: ED2 – 16/11/2006).

- Canta a canção dos bons dias dirigindo-a a cada criança para elas responderem. Quando as crianças respondem, o educador bate palmas, caso contrário, incentiva a fazê-lo. - Traz um saco de tecido com uma surpresa e canta a canção do saquinho das surpresas. É uma história e conta-a às crianças.

- Faz o reconto da história com as crianças. [...] De seguida, pergunta às crianças: «e agora! Que vamos fazer?» Algumas dão ideias e o educador aproveita a sugestão de uma acerca de um jogo – colocar objectos no saco das surpresas e pelo tacto tirar um objecto ordenado pelo educador. (6ª OBS: ED2 – 29/11/2006).

- Como está a chover muito as crianças não podem ir à rua. O educador despeja uma caixa cheia de bolas coloridas no chão para as crianças brincarem livremente e participa, também, na brincadeira dando pontapés nas bolas. (12ª OBS: ED2 – 08/04/2008).

Podemos, então, aferir que a nível das metodologias, a sua forma de actuar não diferia de uma educadora.

A nível das decorações, o educador revelava alguma simplicidade e apostava muito no trabalho das crianças.

- A sala já está decorada para o Natal. A decoração é simples com bonecos de neve, presentes, bolas de pasta de papel e árvores feitas pelas crianças. (Notas de campo: 29/11/2006).

Nas questões mais relacionadas com os cuidados de saúde, higiene e alimentação, o educador revelou ser uma pessoa atenta e preocupada com o bem-estar das crianças e zelosa pela sua saúde. Ele ajudava a calçar e a vestir as crianças, colaborava na alimentação e na higiene (lavar mãos, cara, desapertar as calças, mudar as fraldas, entre outros), vestia casacos quando iam para a rua e retirava o excesso de roupa quando transpiravam; colaborava na limpeza das mesas do refeitório e da sala, assim como, na arrumação da mesma como já referimos anteriormente. Eis alguns exemplos:

- Ajuda a calçar e a vestir as crianças. (3ª OBS: 09/11/2006).
- O educador ajuda um menino a comer a sopa. A auxiliar diz: «-N. o B. já come sozinho!» E o educador responde: «-Boa B.!» Ele retira os pratos da sopa das crianças que acabam e dá o segundo prato. Volta para a mesa para ajudar um menino na sopa. (8ª OBS: 02/04/2008).
- O educador coloca música clássica e chega-se ao pé de algumas crianças para adormecê-las, anina-os e chama a atenção para o burburinho que estão a fazer.
- O educador levanta as camas, dobra os lençóis e cobertores e vai ao WC com uma criança. Quando regressa continua a ajudar na arrumação da sala e faz o comboio para o refeitório.
- Distribui pão e leite pelas crianças e ajuda as que não comem sozinhas. (9ª OBS: 03/04/2008).
- Pergunta quem quer repetir e serve as crianças. (13ª OBS: ED2 – 10/04/2008).

Apesar de se preocupar com o bem-estar das crianças, não era receoso no que se refere a algumas atitudes das mesmas, ou seja, não valorizava muito as queixinhas, as roupas molhadas, as quedas, entre outros, como podemos aferir dos seguintes exemplos:

- Algumas crianças ficam com a t-shirt molhada do leite e o educador não muda, assim como, não costuma penteá-las quando acordam.
- A J. dá uma cabeçada na cabeça do A., dirigem-se ao educador para se queixarem. Ele não valoriza muito, diz que vai passar.
- O B. sobe o escorrega pela descida e fica pendurado para trás. Dou um salto para o agarrar e o educador permanece encostado à varanda e ri-se com a minha atitude. Exclama: «-Já sei que eles se agarram!» (17ª OBS: 29/04/2008).
- O educador vê o hematoma da cabeça do T., mas não valoriza muito. Dirige-se, então, ao C. para conversar acerca da atitude dele e diz-lhe para pedir desculpa e dar um beijo ao T. (19ª OBS: 07/05/2008).

A nível da autoridade, não nos pareceu que o educador tivesse mais poder sobre as crianças, pelo facto de ser homem, pois elas reagiam com ele como o faziam com as auxiliares. Ele revelou ser uma pessoa calma, meiga e não autoritária, que cedia, com facilidade aos caprichos das crianças, independentemente, de ser menino ou menina e valorizava as conquistas das mesmas. Demonstrou muita serenidade ao interagir com elas, pois as crianças, pelas suas características próprias da idade, acedem mais

facilmente às sugestões do adulto quando estão ou são motivadas para tal. Estavam numa fase de afirmação da sua personalidade e, como tal, enfrentavam o adulto, desafiando as regras. Por outro lado, demonstraram que estavam à vontade na presença do educador e não se sentiam intimidadas perante uma figura masculina, reflectindo, provavelmente, o relacionamento com o progenitor. Transcrevemos de seguida algumas observações que elucidam estes acontecimentos:

- Algumas crianças pedem brinquedos para dormir, por exemplo, histórias, bonecos. O educador tenta calar as crianças, mas depois acaba por dar o brinquedo. Algumas levantam-se e tentam circular pela sala. Muito calmamente, o educador alerta as crianças, individualmente, para se deitarem e não perturbarem. (8ª OBS: 02/04/2008).

- A G. pede para o educador endireitar os ganchos do cabelo e ele guarda-os. Ela levanta-lhe a mão. O educador diz que ela não deve lhe bater.

- O T. pede, insistentemente, que quer uma história, até que o educador acaba por deixá-lo ir buscar uma história. Ele fica junto à mesa e não vai para a cama. Conversa e faz barulho, mexendo numa caixa de toalhetes que está em cima da mesa. O educador levanta-se e pega no menino ao colo. Leva-o ao corredor para conversar. Volta para a sala e o T. pede para pintar. O educador dá-lhe uma folha e umas cores. O T. quer outras e o educador pega-o ao colo para ele escolher, mas o T. diz sempre que não. O educador tira-lhe a folha. Ele faz uma birra. O educador leva-o de novo ao corredor para conversar com ele. Volta para a sala, dá-lhes as cores e a folha de novo para ele fazer desenho.

- [...] A L. coloca uma história na cama e um sapato e tapa com o lençol. A menina que está ao pé do educador senta-se. [...]

- O educador tira o sapato da cama da L., põe-lhe a almofada e diz para ela se deitar, mas ela não obedece e volta a colocar dois sapatos e tapa-os, endireita a roupa da cama e senta-se no chão. (14ª OBS: 15/04/2008).

- O educador senta-se e começa a contar uma história, mas algumas crianças têm dificuldade em ficar atentas. Um menino bate noutra, outro conversa, o T. levanta-se e vai para debaixo de uma das mesas da sala, o N. senta-se ao lado do educador e quer contar a história. O educador não concorda e o N. vai buscar outra história para contar. O educador diz-lhe para ele se sentar com a história na mão.

- O educador acaba por guardar a história, pois continuam irrequietos e não prestam atenção. (15ª OBS: 17/04/2008).

Como observámos através destes exemplos, o ED2 não representava uma figura de autoridade para as crianças daquela sala, pois, tanto meninas como meninos tentavam desobedecer, perturbar e prosseguir os seus objectivos.

3.5.3 - Análise da observação do educador-ED3

No que concerne ao período de observações, compreendido entre 31 de Março e 29 de Maio de 2008, na escola C, com o ED3 e em relação ao tema B – Relacionamento com os encarregados de educação, verificámos que os pais (homens) raramente iam à escola. A maioria trabalhava na construção civil e tinham horários que não permitiam o

seu deslocamento à instituição. Por outro lado, as mães tinham mais disponibilidade por serem, na maioria, domésticas, ou então, essa tarefa ficava a cargo das avós. É de salientar que, cerca de metade das crianças se deslocavam no transporte escolar, originando alguma falta de contacto entre a família e a escola. O próprio educador referiu que alguns pais ainda lhe criaram problemas por virem à escola alcoolizados pedir explicações. (Notas de campo 07/04/2008).

No que diz respeito ao relacionamento das mães com o educador, nunca observámos momentos de conversação entre ambos, apenas se cumprimentavam com cortesia (bom dia/boa tarde/até amanhã) e estabeleciam pequenos diálogos baseados na transmissão de recados, acerca de doenças ou das ausências à escola. Evidenciavam um certo respeito pela figura do docente, tratavam-no por “senhor professor” e a educadora por “senhora professora”. Revelaram uma certa inibição perante o educador, pois, geralmente, batiam à porta e aguardavam que o educador mandasse o educando sair. Esta postura poderá ser reflexo da atitude submissa das mulheres perante a figura masculina, que é patriarcal, neste meio onde a escola está inserida. O educador, por seu lado, também, não procurava estabelecer grandes diálogos com as mães (anexo 10, quadro n.º 1). Ele mencionou que as próprias progenitoras tinham-lhe respeito e evitavam ir à escola por medo. (Notas de campo 07/04/2008). Alguns episódios que retratam estes acontecimentos:

- Chega a mãe de um menino. O educador levanta-se e vai entregá-lo à porta. A mãe diz ao filho: «-diz até amanhã ao senhor professor!»
- Batem à porta. O educador levanta-se para abrir. Era uma mãe para levar o filho. O educador chama pela criança que está sentada no tapete e diz: «-até amanhã!» Chega outra mãe que diz: «-até amanhã!»
- Chega mais outra e dirige-se à auxiliar que limpa a mesa para lhe entregar uma justificação de vacinas. A auxiliar encaminha-a para o educador. A mãe fica corada. O educador recebe mas não estabelece qualquer diálogo com a mãe. (5ª OBS: 07/04/2008).

- Chega a mãe do Ru. que pergunta onde é o passeio do dia seguinte. O educador responde que é à Ponta do Sol, mas que é só de manhã. A mãe comenta: «-É que ele hoje não queria vir à escola!» A mãe conta a queda do filho do dia anterior. O educador escuta, mas não comenta. (9ª OBS: 21/04/2008).

Por outro lado, as mães revelaram sentir-se mais à vontade com a educadora e as auxiliares. O próprio educador referiu que as mães iam mais à escola no horário da educadora. Eis alguns exemplos:

- Chega a mãe do R. e dá «boa tarde», a educadora também diz: «-boa tarde». A mãe do R diz que ele não vem na quarta-feira à escola porque vai ao dentista às 12 horas. A educadora afirma: «-Então ele vai fazer fim-de-semana grande!» A mãe responde que sim.

- Chega a mãe do Ru., a educadora dá «-boa tarde» e diz para a mãe esperar um pouco que ele está a acabar um trabalho. Ele acaba e a educadora diz: «-até amanhã», mas chama para ele voltar para trás para lhe avisar que não é para dizer nada à mãe, que é segredo (a prenda para ela). Chega a mãe da T. e traz um saco com banana para oferecer à educadora que agradece. Chega a mãe do É. e do G. e diz: «-boa tarde», a educadora também dá «-boa tarde» e despede-se com «-até amanhã». (2ª OBS: EDA2 – 28/04/2008).

No relacionamento do educador com a equipa pedagógica - tema C, (directora, auxiliares, colega de sala e restante pessoal) constou-nos que era de respeito e cortesia pelo trabalho de cada um. Apoiavam-se, também, no educador para resolver certos problemas informáticos que elas tinham dúvidas, nomeadamente:

- A funcionária administrativa chama o educador para resolver um problema na impressora da directora. (3ª OBS: ED3 – 03/04/2008).

No que concerne às auxiliares verificou-se que elas se preocupavam em agradar o educador executando as suas funções da melhor forma e demonstrando conhecer as preferências do mesmo e o seu modo de actuar. Ele, por seu lado, tratava-as com respeito.

- A auxiliar pergunta ao educador quais as cores que as crianças vão utilizar. O educador levanta-se e diz que 8 crianças vão usar as cores de feltro e as restantes de pau. Ela coloca as cores nas mesas e verifica as cores de feltro. (9ª OBS: ED3 – 21/04/2008).

Em relação à colega, foram poucos os momentos de interacção observados, contudo, pareceu-nos que fosse de respeito pela forma de trabalhar de cada um.

- A educadora volta. Corta uns papéis e pergunta ao educador se os pode entregar aos pais no final do dia. Ele diz que: «não há problema». (9ª OBS: ED3 – 21/04/2008).

No que se refere aos outros professores, transparecia existir um bom relacionamento, baseado no diálogo e na empatia. Foram muitos os momentos que convivemos no café e que observámos conversas acerca de múltiplos assuntos, desde angústias e dificuldades da profissão, desportos e/ou temas actuais. Diálogos, talvez, mais facilitados pelo facto de existirem mais três colegas homens a exercerem funções na escola (professor de informática, de educação física e do 1º ciclo).

Passando ao relacionamento do educador com as crianças e vice-versa (tema D), notámos algumas diferenças no comportamento das meninas e dos meninos com o educador, isto mais a nível da parte afectiva do que, propriamente, das brincadeiras.

Enquanto as meninas solicitavam o carinho do educador, o colo, os abraços e os mimos, os rapazes procuravam-no mais para as brincadeiras físicas e certas provocações, pois nunca assistimos nenhum menino a dar ou a pedir um beijo ao educador, embora apreciassem um carinho. O mesmo já não sucedia com a educadora, para a qual os meninos já demonstravam mais afectividade, como elucidam as seguintes observações:

- Meninas e meninos abraçam a educadora e dizem o que fizeram na aula de informática.
- Uma menina pede-lhe para dizer algo ao ouvido. A educadora escuta. Faz cócegas noutra menina. [...] Brinca com um menino segurando-lhe na mão, faz-lhe cócegas na cara e diz: «Olha o macaco aqui!» (1ª OBS: EDA2 – 21/04/2008).

- Quando a educadora chega ao refeitório, provoca uma menina que tinha dormido e ainda não a tinha visto: «Olá amor! Dormiste bem?»
- A educadora dá um beijo ao Ro. e diz «-até amanhã», ele responde «-até amanhã». (2ª OBS: EDA2 – 28/04/2008).

- O Ro. estende a mão ao educador para se despedir. O educador agarra-lhe na mão e finge que fica colada e que não descola. (12ª OBS: ED3 – 08/05/2008).

O educador, por sua vez, correspondia às provocações dos meninos e das meninas de forma semelhante:

- Dá a música de dormir na televisão e o educador diz, a brincar: «-Vá toda a gente para casa para dormir!» As crianças riem-se.
- Faz algumas brincadeiras às crianças: levanta o Ri., que está deitado no chão, pelo ar. Dá “socos”, na brincadeira, ao S. que está encostado às cordas de trepar. Faz cócegas à L. na subida das escadas do escorrega. Faz fintas ao S. que foge dele. A M. pede para o educador a “salvar”, estendendo-lhe a mão, no jogo das apanhadas. Dá “socos” e “palmadas” ao S. Faz cócegas ao J. Sobe ao escorrega para provocar o D., abanando-lhe a cabeça. Ri-se das brincadeiras dos rapazes. Pega na El. ao colo e finge que a atira. Dá uns “socos” no Ga. que está nas cordas. Dá uma “palmada” na V. Agarra na sapatilha do T. quando sobe o escorrega e agarra-o quando desce. Dá uma “palmada” na El. quando desce o escorrega e no Ro. A El. dá uma palmada no educador e desce o escorrega deitada de barriga para baixo para o provocar, na expectativa de ele lhe dar uma palmada. Dá com a mão na testa da L., no S. e no T. quando descem o escorrega. Puxa a D. pelo pé quando desce o escorrega. O T. desce deitado para levar uma palmada. As crianças vão quase todas para o escorrega para o educador provocá-las. O educador puxa-lhes pelas mãos, tira o sapato ao Gi. e finge que o atira. O D. deita-se no escorrega e o educador dá-lhe palmadas no rabo. Apanha as crianças que fogem no jogo das apanhadas. Puxa o Ri. pelos braços, agarra a V. e empurra-a segurando-a pelos braços. (11ª OBS: ED3 – 30/04/2008).

- As crianças pedem ao educador para fazer o jogo das apanhadas. O educador escolhe duas crianças, segura-as e dá a partida. Ele também participa, corre atrás das mais rápidas, agarra uma menina e leva-a, deitada em cima dos ombros, até à “casa”. Ela grita. Ajuda os meninos que apanham a agarrar os outros, dando-lhes estratégias e ajudando a apanhar e a fazer fintas. (12ª OBS: ED3 – 08/05/2008).

Contudo, notava-se que o educador mimava mais as meninas que os meninos. Embora existisse algum carinho e conforto em determinadas situações, ele procurava

alertar os rapazes para não chorarem, não valorizava determinados comportamentos e queixas, dizendo, muitas vezes, para se “deixarem de mariquices”, designadamente:

- Um menino começa a chorar e o educador tenta descobrir o que se passava, conversando com ele: «É preciso chorar? Um homem tão grande a chorar!» (1ª OBS: ED3 – 31/03/2008).
- Quando o C. entra na sala, o educador diz-lhe: «-Oh rapaz deixa-te de fitas!» E dá-lhe com o pé no rabo, na brincadeira. O menino coloca a mochila no cacifo e logo entra bem disposto.
- Um menino vai fazer queixas de outro e o educador diz que não quer saber de queixas. (7ª OBS: ED3 – 16/04/2008).
- O ÉI. chora e o educador goza, dizendo: «-Ai, ai, ai» e não valoriza. [...] - O C. chora e o educador não liga mas, em seguida, vai ver o que se passa e conforta-o com um carinho na cabeça. (12ª OBS: ED3 – 08/05/2008).

Eis alguns exemplos do relacionamento das meninas com o educador e vice-versa:

- No regresso do WC uma menina abraça-se ao educador e de seguida outra.
- O educador circula pelo recreio e interage com algumas crianças. A M. vai abraçar o educador, ele abraça-a, vai a V. também e mais outra. Ele abraça as três e faz-lhes cócegas.
- A V. diz que «-ele (o educador) faz-me muitas brincadeiras; dá-me palmadas e faz-me cócegas!» Vai mais uma menina abraçar o educador. (1ª OBS: ED3 – 31/03/2008).
- A M. arruma as cores e vai atrás do educador, como se fosse uma sombra. O educador olha para a M. e agarra-a pelo ar, pendura-a de pernas para o ar. (10ª OBS: ED3 – 24/04/2008).
- O educador está sentado na secretária ao lado do tapete. A V. está sempre a olhar para ele a provocá-lo. Ele também olha e ri-se. A V. levanta-se e senta-se no colo do educador.
- Ele puxa o nariz da E.; brinca com as mãos da V. e da A.
- Na fila do WC, o educador faz cócegas à M.
- Faz cócegas no pescoço de algumas meninas e passa-lhes as mãos pelo cabelo. [...] A V. e a M. vão agarrar-se ao educador. Ele diz: «-Vão-se embora, melgas!» Elas continuam a lhe “bater”. (11ª OBS: ED3 – 30/04/2008).
- O educador encosta-se ao muro e logo a V. salta para o seu pescoço e dá-lhe um abraço. Ela permanece abraçada durante algum tempo, o educador dá-lhe mimos e palmadinhas no rabo. Logo que a E. vê a V. abraçada ao educador salta para cima do muro e, também, se agarra a ele. O educador agarra as duas, uma em cada braço. Coloca-as no chão, diz que os abraços vão custar um euro como as coisas que vendem na feira. (13ª OBS: ED3 – 29/05/2008).

O relacionamento com os rapazes, como já referimos, era muito mais a nível das brincadeiras físicas: corridas, pino, lutas, bolas entre outras. A parte afectiva resumia-se a algumas provocações, cócegas, algum carinho e humor nas brincadeiras.

- O educador brinca um pouco com todas as crianças, pega-os ao colo e faz-lhes o pino. Um menino provoca o educador dando-lhe socos nas costas, enquanto ele amarra os sapatos a outro.
- Um menino levanta-se e “provoca” o educador com palmadas; o educador retribui com um carinho. (1ª OBS: ED3 – 31/03/2008).

- Alguns rapazes provocam lutas quando o educador passa por eles e o mesmo responde com brincadeiras na cabeça e nas orelhas. (4ª OBS: ED3 – 04/04/2008).

- O Gi. e o Ri. passam as mãos molhadas pelo cabelo para fazer uma poupa. O educador esfrega com mais energia e diz: «-Olha! Assim!» E fá-lo, também ao O.

- Alguns meninos dão-lhe palmadas e ele dá com o pé no rabo deles. (10ª OBS: ED3 – 24/04/2008).

- Segura no C. de pernas para o ar. O Ro. faz fintas ao educador para ele o apanhar. [...] - Agarra no T. pelo ar e finge que o atira.

- A maioria dos rapazes continua nas lutas. O Ro. vem provocar o educador com umas palmadas e diz: - «Não me apanhas!» (12ª OBS: ED3 – 08/05/2008).

Ao inquirimos algumas crianças acerca das preferências a nível das brincadeiras com o educador e a educadora, obtivemos as seguintes respostas (quadro n.º 2):

Quadro n.º 2: Brincadeiras das crianças com o ED3 e a EDA2

Brincadeiras	Educador (ED3)	Educadora (EDA2)
Meninas	Sento-me no colo dele e ele faz-me cócegas (Ma.).	Faço desenhos para ela e faço cartas para lhe dar (Ma).
	Gosto de fazer desenhos (T.).	Gosto de fazer desenhos (T.).
	Brincar às casas (A.).	Fazer desenhos (A.).
	Brincar no parque (Ma.).	Ouvir histórias (Ma.).
	Brincar (El.).	Fazer desenhos (El.).
Meninos	Brincar no parque (Él.).	Fazer desenhos (Él.).
	Ir ao parque (Ro.).	Brincar na sala (Ro.).
	Jogar à bola (Si.).	Brincar na sala e fazer desenhos (Si.).
	Brincadeiras com motas (C.).	Desenhos (C.).
	Brincar às apanhadas (Ro.).	Fazer desenhos (Ro.).
	Jogar à “porrada” (J. P.).	Brincar na sala (J. P.).
	Brincar às apanhadas (Ri.).	Brincar às escondidas (Ri.).
	Brincar no tapete com os camiões (O.).	Fazer desenhos (O.).
	Brincar com as peças (Gi.).	Brincar com as peças (Gi.).
	Brincar com as peças (J.).	Fazer trabalhos (J.).
	Brincar com o computador (Ga.).	Brincar às escondidas (Ga.).
Fazer desenhos (Re.).	Fazer desenhos (Re.).	

(Notas de campo: 04/04/2008)

Apesar da incidência de meninos e meninas não ser proporcional, podemos constatar que as preferências são, claramente, para as brincadeiras mais físicas com o educador e os desenhos com a educadora, quer para meninos, quer para meninas.

Passando aos factores relacionados com as práticas pedagógicas, constatámos que o educador e a educadora agiam de forma diferenciada, embora se completassem um ao outro. Apesar do educador ser meigo e brincalhão durante os recreios e brincadeiras livres, demonstrou ser muito exigente no que se refere a hábitos de trabalho e postura à mesa, chamando a atenção das crianças para se sentarem de costas direitas e

não conversarem durante a execução dos trabalhos como podemos verificar nas seguintes observações:

- O educador apaga os grafismos de várias crianças que não estão bem feitos para eles repetirem. As próprias crianças, quando saem do traço, chamam o educador ou as auxiliares para apagarem. (7ª OBS: ED3 – 16/04/2008).
- Diz a um menino: - «Oh homem, se pintasses assim, ficava melhor e escusavas de fazer estes riscos fora!» Vai ao pé de outro menino e demonstra como poderia pintar na horizontal. Diz-lhe: - «Não era mais rápido se pintasses assim?»
- Apaga o número 8 que uma menina fez mal para ela fazer mais “direitinho” - diz ele. Exemplifica para as crianças da mesa verem.
- Diz ao J: - «Então achas que o número é assim? Oh caramba!» E apaga. (8ª OBS: ED3 – 18/04/2008).
- Chama a atenção da L. e do T. para se sentarem direitos.
- Chama a atenção para a postura da V. e das costas e pernas da M. e da É. que segura a cabeça. (9ª OBS: ED3 – 21/04/2008).
- A L. levanta-se para afiar o lápis. O educador repreende-a: - «Já te disse para te sentares mais de dez vezes! Não está ninguém de pé!» Diz ao Ri. para se sentar, também. (10ª OBS: ED3 – 24/04/2008).
- Insiste para as crianças colocarem as mãos em cima da mesa e não segurarem a cabeça.
- [...] Circula pela sala e toca na cabeça das crianças que conversam. (13ª OBS: ED3 – 29/05/2008).

O educador revelou ser uma pessoa muito metódica e organizada, seguindo sempre o mesmo critério na organização do material (por exemplo, cores de pau grossas para as crianças de 3 anos, cores de pau finas para as de 4 anos e cores de feltro para as crianças de 5/6 anos). Colocava sempre o material nas mesas conforme a idade das crianças e organizava as cadeiras. Escrevia previamente o nome nos desenhos ou fichas e organizava-as por grau de dificuldade de acordo com as idades das mesmas. Durante a execução dos trabalhos dava instruções e apagava o que não estava correcto. Na maioria das vezes, era o educador e as auxiliares que utilizavam a borracha e o afia lápis para evitar que as crianças circulassem pela sala durante a realização dos trabalhos, como vimos nos exemplos anteriores.

A nível do ambiente educativo, colocava algumas músicas enquanto as crianças trabalhavam, afixava sempre os trabalhos das crianças nos placards e retirava os mais antigos.

- Liga o computador e põe música. Manda-as fazer silêncio para ouvirem a música. (13ª OBS: 29/05/2008).

O educador demonstrou ser um docente mais preocupado com as questões de preparação para o ensino básico: grafismos, números, noções de quantidade, motricidade fina, entre outros, enquanto a educadora realizava outro tipo de trabalhos. Ela motivava as crianças para a realização de alguns projectos, como a reciclagem de materiais, dinamizava actividades mais relacionadas com a área das expressões e desenvolvimento da criatividade. Notava-se que não havia continuidade do trabalho de um educador com o outro, isto é, o trabalho iniciado de manhã pelo educador ou a educadora não era continuado à tarde pelo/a colega, mas sim no outro dia pelo/a próprio/a.

A educadora preocupava-se em expor os trabalhos das crianças no hall de entrada da sala, explicar aos encarregados de educação os objectivos do trabalho realizado e, inclusive, organizar acções de sensibilização sobre os temas abordados para as famílias, assim como, visitas com as crianças. Quanto à organização do trabalho, a educadora preparava várias actividades para as crianças desenvolverem ao mesmo tempo e, por isso, ia colocando os materiais à medida que havia necessidade. Elas circulavam livremente pela sala, escolhiam os materiais e mudavam de actividade à medida que finalizavam a anterior. O ambiente na sala era distinto durante o período de trabalho do educador e da educadora. (anexo 10, quadro n.º 2)

Em seguida daremos alguns exemplos relacionados com a organização das actividades pelo educador e pela educadora:

- As crianças sentam-se e aguardam instruções do educador. No final ele explica a cada grupo como realizar a ficha. O educador circula pelas mesas a orientar o trabalho e dá apoio individualizado a quem precisa: ajuda a contar e a escrever os números e faz comentários: «-Vá homem, isso não morde!» (para o menino que hesita em escrever). (2ª OBS: 01/04/2008).

- As crianças sentam-se no tapete e o educador chama uma criança de cada vez, indica o lugar e coloca a ficha de trabalho em cima da mesa; as crianças esperam. Quando todos já estão sentados, ele dá as instruções. O educador estimula a pintar os desenhos. (6ª OBS: 11/04/2008).

- O educador levanta-se, arruma e conta as cadeiras. Coloca as cores na mesa: as de pau grossas para as crianças mais novas; as de pau finas para as de 4 anos e as de feltro para os finalistas. Cada criança tem um recipiente de cores para pintar. Coloca, ainda, um lápis de carvão à frente de cada cadeira das crianças de 4 e 5 anos. (7ª OBS: 16/04/2008).

Então vamos dividir-mos por grupos de trabalho: uma mesa para decorar as colheres, uma mesa para pintar as folhas de jornal, uma mesa para procurarem as letras para o postal. «Vão ficar um minuto sentados enquanto a M. põe os jornais na mesa.» - diz ela.

- O grande grupo vê um filme. O D. e o G. levantam-se e pedem à auxiliar para fazer um desenho. A educadora dá uma folha. A C. também quer e a educadora dá uma folha aos três. Seis crianças pintam, uma de cada vez faz a decoração da colher de pau e as restantes vêem televisão. - A M., a T., o T., a D. e a F. também querem fazer desenhos. Elas vão buscar uma folha e as cores e escolhem um lugar para se sentar.

- O D. escreve o nome no desenho e vai buscar a borracha para apagar, a C. também usa a borracha e a M. vai buscar a caixa das borrachas que está noutra mesa. (2ª OBS: 28/04/2008).

Apesar do educador ser muito exigente com as crianças durante a consecução dos trabalhos orientados, revelava um certo humor no acompanhamento dos desenhos livres:

- O J. desenha uma vaca. O O. diz-lhe que falta um “corno”. O educador diz-lhe: «-Mas essa vaca está magra, não lhe dás de comer!?»

Diz piadas acerca dos desenhos das crianças. Pergunta pelas janelas da casa do D., ele responde que «-é amanhã!» O C. diz-lhe que fez uma garagem. O educador pergunta-lhe pelo carro. O C. diz que foi passear.

- Elogia o Ri., dizendo: «-Já não desenhavas piolhinhos! Já não preciso de óculos para ver!»

- Pergunta à É.: «-Isto é Carnaval?» (10ª OBS: ED3 – 24/04/2008).

Cabe-nos salientar que, cada docente desenvolvia o seu trabalho do modo que se sentia mais à vontade ou mais acreditava, complementando-se um ao outro. Não sabemos se tal poderá estar ou não relacionado com as questões de género de cada um. Parece-nos que não!

No que concerne à capacidade do educador executar com responsabilidade as tarefas de cuidados básicos de saúde, alimentação e higiene, pudemos constatar que ele era muito cuidadoso com os perigos e preocupava-se com a higiene, controlando sempre a casa de banho dos meninos e das meninas e orientando a higiene oral. Ele não demonstrava quaisquer receios nestas tarefas, contudo, as crianças eram bastante autónomas e não necessitavam da ajuda do adulto na casa de banho. Ele era rigoroso quanto à alimentação, exigindo que as crianças comessem quase tudo e de tudo, justificava-se dizendo que elas passavam necessidades em casa e que, para muitas, era a única refeição decente ao longo do dia. Estimulava as crianças a comerem sozinhas e a não fazerem barulho no refeitório, contudo, ajudava as que tinham mais dificuldades. Não valorizava muito certos caprichos das crianças em relação aos hábitos alimentares, mas era atencioso e dava algum conforto e mimo quando considerava pertinente, como podemos constatar:

- O educador faz o comboio e leva as crianças ao WC para beberem água e tirarem os casacos para irem para a aula de educação física. (1ª OBS: 31/03/2008).

- O educador controla as duas casas de banho (meninos e meninas) e alerta para não molharem os cabelos e se despacharem. (8ª OBS: 18/04/2008).

- Ele segura as mãos da E. e leva-a até à porta para ela ir ao WC sem sujar ninguém com tinta. [...] - A D. diz que o T. quer fazer chichi. O educador diz para ele ir e desaperta-lhe as calças. Quando chega à sala o educador aperta-lhe as calças. (9ª OBS: ED3 – 21/04/2008).

- O educador verifica a casa de banho das meninas e dos meninos, manda despachar e chama a atenção para comportamentos menos adequados.

- Distribui os segundos pratos à medida que acabam de comer a sopa. Ajuda a L. a comer a sopa (tinha tido dores de barriga de manhã) e diz: «-Toma lá devagarinho!»

- A L. começa a chorar e o educador faz-lhe um carinho e diz: «-Não chores! Come lá um bocadinho, não podes estar todo o dia sem comer!»

- A L. continua a chorar. O educador comenta com a auxiliar: «-Ela deve ter febre!» A auxiliar vai buscar o termómetro. O educador diz para ela não chorar e vê-lhe a temperatura. (11ª OBS: ED3 – 30/04/2008).

- Ajuda algumas crianças a comerem a sopa. Distribui o segundo prato. Circula pelas mesas e vai ajudando uma colher aqui outra ali. Vai ao WC tratar do nariz do Ro. que deita sangue.

- Quando a maioria acaba, o educador chama para lavarem os dentes e irem ao WC. (13ª OBS: ED3 – 29/05/2008).

No que toca às questões de autoridade e respeito perante as crianças foi evidente que a figura masculina representava mais autoridade. As crianças obedeciam com muito mais facilidade ao educador do que à educadora. Logo que o educador chamava à atenção, as crianças correspondiam às suas solicitações, tanto meninas como meninos. Muitas delas, ficavam coradas e intimidadas quando eram alertadas por fazerem algo menos apropriado. Tal atitude poderá estar relacionada com o facto de o educador ser exigente mas, também, de muitos pais terem uma voz mais activa do que as mães em casa, sendo muitas delas agredidas pelos mesmos, como podemos verificar no testemunho de uma das crianças.

- A L. diz: - «O pai dá palmadas na mãe porque o pai diz que não gosta da mãe.» (2ª OBS: 01/04/2008).

O modelo que as crianças tinham da figura masculina, para além do educador, era, muitas vezes, de repressão e violência no meio onde estavam inseridas. Presume-se que, embora o educador não tivesse essas atitudes para com as crianças, elas tendiam a transferir o medo/receio/respeito que sentiam pelos familiares para ele, pois também demonstravam a mesma atitude com os outros professores da escola, nomeadamente, o professor de informática (anexo 10, quadro n.º 3). Algumas observações relatam estas situações:

- A uma ordem do educador elas logo fazem silêncio e começam a comer (leite e pão).

- O ÉL., que estava com engulhos, começa a choramingar porque não quer o feijão verde. O educador diz: «-Deixa-te de fitas, vá! Só podes deixar um legume!»

- O J. P. começa a chorar e o educador, pensando que era para não comer, diz: «-Chore ou não chore tem de comer!» Mas, era por causa da faca. Então refere: «-Tem de aprender, deixa-te de mariquices! Mordeu-te? (a faca).» (3ª OBS: 03/04/2008).

- Uma menina diz qualquer coisa que não percebemos e o educador diz que não está a gostar da brincadeira. A menina fica corada. (5ª OBS: 07/04/2008).

- Só uma menina respondia. O educador pergunta: «-mais ninguém ouviu a história? Foi só a Vi?» Outras crianças começam a participar. Um menino começa a esfregar os olhos, levanto-me e dirijo-me a ele, ele começa a chorar, o educador levanta-se e, segurando-o nos ombros, pergunta: «-Então, homem que se passa?» O menino responde: «-eu não sei fazer o desenho!» (já previa o que iria fazer a seguir). O educador diz: «-então alguma vez o desenho ficou por fazer? Vá lá pára com isso!» O menino limpou os olhos e tentou se controlar.

- O educador levanta-se e dá um toque na cabeça de três meninos que estão distraídos. Os rapazes coram e fazem silêncio. (6ª OBS: 11/04/2008).

- Dois dos rapazes que estão de castigo dizem que no dia seguinte vão se esconder debaixo da cama para não irem à escola, o terceiro alerta-os que o educador está a ouvi-los e os outros calam-se. [...].

- O educador ajeita as cadeiras e diz: «-Vamos calar e começar a comer!» Bate na mesa e manda fazer silêncio. Neste momento só se ouvem as colheres. (7ª OBS: 16/04/2008).

- Um menino faz sons com a boca e os outros dois que estão ao lado olham para o educador e dão-lhe cotoveladas para ele estar calado. (9ª OBS: 21/04/2008).

- Dá uma palmadinha na cabeça de alguns e manda despachar a comer. Todos começam a comer o pão com a salada (tomate e alface) e nenhuma criança diz que não gosta. (10ª OBS: 24/04/2008).

- O grupo das crianças mais velhas está no tapete a ver o filme do “Tarzan”, sozinhas. Elas brincam, levantam-se, sentam-se uns em cima dos outros e olham para a porta para verem se o educador entra. Quando o educador abre a porta, fazem logo silêncio e ficam quietas. (12ª OBS: 08/05/2008).

A educadora, por outro lado, demonstrava ser mais flexível e permissiva que o educador, principalmente na hora das refeições, onde retirava os alimentos que as crianças não gostavam e não insistia para comerem tudo. Por outro lado, também era menos exigente quanto à postura na consecução dos trabalhos, permitindo a circulação das crianças pela sala (anexo 10, quadro n.º 3). Alguns exemplos:

- A educadora pede para as crianças se sentarem, mas só o fazem após três chamadas de atenção. Troca dois meninos de lugar e diz que amanhã não pode acontecer isso porque vão passear. Sentam-se todos, menos duas meninas que se sentam numa cadeira.

- O lanche é pão com tomate e leite. A A. diz que não quer o tomate e a educadora vai buscar um prato para deitar o tomate de quem não gosta. A maioria das crianças pede para a educadora tirar o tomate do pão.

- Retira grande parte da omeleta do prato de uma menina que não gosta e deita no prato de um menino. [...] Diz a um menino que pode deixar o ovo mas que tem de comer a massa. (1ª OBS: 21/04/2008).

- A educadora manda sentar e as crianças, uns sentam, outros conversam, outros cantam e levantam-se. [...] As crianças cantam e conversam. A educadora diz: «-Que faço eu aqui? Vou-me embora para casa!»

- O O. levanta-se e leva a letra “M” na mão. Dirige-se ao placar para ver se é igual ao da palavra “MÃE”.

- O G. põe-se de joelhos na cadeira. O R. levanta-se e observa as folhas de jornais que estão na mesa para pintar.

- O Ri. pede para fazer a mão. A educadora diz: «-Achas que sim? Ali no jornal? Está bem, podes fazer a mão!»

- A V. diz que quer fazer um desenho e vai buscar uma folha sem perguntar à educadora. Esta não diz nada.
- O D. chega do WC e diz que quer pintar um desenho, a educadora tira-lhe o avental e diz que ele pode ir buscar uma folha.
- Manda fazer a fila na porta: - «Meninos, olhem vamos fazer fila na porta!» O Ri. e o R. continuam a brincar, a educadora pergunta: «-Ri., percebeste mal alguma coisa do que eu disse?»
- A educadora manda a M. arrumar, mas ela responde que: «-Agora quero cortar para dar à senhora [...]» A educadora manda-a ir buscar a tesoura. (2ª OBS: 28/04/2008).

Como tivemos oportunidade de observar, as crianças respeitavam muito mais o educador do que a educadora, provavelmente pelos estereótipos de género já demarcados por cada criança, mas também pelas posturas diferenciadas que o educador e a educadora assumiam com elas.

4 – Triangulação e discussão dos dados

Passamos de seguida à última fase da análise dos dados que consiste na interpretação e formulação de conclusões, tendo em conta os elementos recolhidos através dos diversos instrumentos, os objectivos da investigação e o enquadramento teórico. A triangulação, segundo Sousa (2005), é uma metodologia de investigação que possibilita a recolha de dados de diferentes fontes de origem sobre o mesmo fenómeno para os estudar e comparar entre si, ou seja, permite averiguar a legitimação das inferências, confrontando os dados obtidos a partir das várias técnicas utilizadas: entrevistas aos educadores, educadoras e directoras, questionários aos encarregados de educação, educadoras e auxiliares de educação, observações de três educadores e duas educadoras de infância. Neste sentido, iremos conjugar os resultados obtidos e a literatura, numa perspectiva sintética, procurando realçar os aspectos mais significativos, atendendo às categorias e subcategorias dos seguintes temas:

- A – Factores ligados à escolha da profissão
- B – Relacionamento com os encarregados de educação
- C – Relacionamento com a equipa pedagógica
- D – Relacionamento com as crianças
- E – Factores relacionados com as práticas pedagógicas
- F – Factores relacionados com a necessidade de haver mais homens na educação pré-escolar

Em relação aos factores ligados à escolha da profissão, pudemos constatar, ao longo deste trabalho, que a herança cultural é bem marcante nesta profissão de tradição feminina. Todavia, os sujeitos do estudo, assim como, os restantes educadores entrevistados demonstraram que essas influências não foram decisivas nas suas opções, assim como as interferências familiares. Embora para alguns educadores a escolha deste curso tivesse sido segunda opção, perante a preferência pelo ensino básico ou matemática, a intenção inicial de mudar de curso, após a entrada na universidade, desvaneceu-se com o primeiro contacto com o mesmo. Constatámos que, em todos eles, o gosto pelas crianças prevaleceu na consecução do curso, com a vantagem de terem recebido apoio familiar, indicando que a sociedade tem estado mais aberta às questões

de género no âmbito profissional. Contudo, num dos casos os amigos não acreditaram e brincaram com a situação.

Verificou-se que, para além do gosto por crianças, um educador revelou o seu desejo por brincar com elas em festas, quando era mais novo e outro desempenhava funções de catequista. No que concerne às educadoras questionadas, também foram unânimes em considerar que a vontade de contactar com crianças foi o principal motivo da escolha profissional, embora uma tenha elegido em primeira opção matemática e outra inglês-alemão. Porém, salientamos que a implicação dos resultados deste estudo não é extensível aos educadores em geral, pois não foi nossa preocupação aplicá-lo a uma amostra significativa.

As razões da pouca adesão dos homens à educação de infância recaíram, sobretudo, nos aspectos sociais, como demonstrou os testemunhos de alguns intervenientes que referiram a herança cultural numa profissão que foi considerada eminentemente feminina. E, neste sentido, os homens quando enveredam pelo curso de educadores de infância, é porque realmente gostam de crianças, pois ainda têm de enfrentar os estereótipos sociais, ao contrário das mulheres, para as quais poderá ser apenas uma saída profissional, o que não quer dizer que não tenham vocação.

Nenhum dos educadores referiu ter sentido dificuldades de integração quer na turma onde realizaram o curso quer nos estabelecimentos onde têm trabalhado, nem demonstraram preocupação em serem bem aceites, o que revela que isso não foi significativo nem os influenciou na escolha do curso.

Quanto ao modo como os educadores encaram a profissão, todas as auxiliares questionadas foram de opinião que é de forma idêntica a uma mulher. Somente uma educadora (EDA3) referiu que um educador tem inerente uma personalidade distinta de uma educadora mulher, por isso a forma de encarar a profissão é diferente. As restantes docentes concordaram que o homem e a mulher encaram a profissão do mesmo modo porque trabalham os mesmos objectivos e áreas de conteúdo, têm a mesma sensibilidade, dedicação e o mesmo carinho que uma mulher e defendem, na maioria, que a maneira de encarar a profissão depende da personalidade de cada um e não do género. Estas opiniões enquadram-se dentro do que conseguimos apurar com as observações realizadas, onde os educadores trabalhavam os mesmos objectivos que as educadoras, numa perspectiva de promover o desenvolvimento das crianças.

A questão da preferência dos educadores por uma faixa etária para trabalhar não foi suficientemente explorada de modo a obtermos dados satisfatórios para chegarmos a

uma conclusão. Apenas o ED1 nos respondeu que no estágio gostou de trabalhar com as crianças mais velhas, mas que a experiência do berçário também foi interessante.

No que diz respeito aos motivos que levam os educadores a abandonar a profissão, embora permanecendo dentro da educação, (educação especial ou artística) não foram relacionados com quaisquer incompatibilidades, mas sim, com opções pessoais (ED8E e ED9E). O ED9 contou-nos que, essa era uma decisão tomada antes de iniciar o curso mas, que nunca esteve desligado das crianças. Salientou ainda, que a formação inicial o tem ajudado ao longo das funções que tem desempenhado, primeiro como professor de expressão musical e, presentemente, como professor do ensino especial porque, uma vez sendo educador, nunca mais pode deixar de o ser. O ED7E mudou de área por opção, por defender a itinerância dentro da profissão.

No que concerne ao relacionamento com os encarregados de educação, os homens têm de estar bem conscientes das suas opções profissionais, de modo a não se sentirem constrangidos pelos comentários menos positivos, como o de um encarregado de educação ao mencionar no seu questionário que o único critério necessário para ser educador de infância era «ser mãe», considerando não haver aspectos positivos na presença masculina, por os homens serem insensíveis. Este foi o único pai a ter uma opinião adversa à presença masculina na educação pré-escolar. Os outros encarregados de educação, por outro lado, mostraram-se favoráveis, reforçando que a presença de um homem na escola:

- Prolonga o contacto com a figura masculina;
- Ajuda a dar continuidade ao papel do pai em casa;
- Contribui para as crianças aprenderem a conviver com ambos os sexos – diferenciação de sexos;
- Ajuda as mães na educação das crianças em caso de divórcio;
- Faz-nos ver que há igualdade de direitos entre o sexo masculino e o feminino e, que ambos são capazes de exercer as mesmas funções;
- Contribui com novos ideais e mais dinamismo;
- Demonstra que o homem é um complemento da mulher por ter uma sensibilidade diferente (mais prática e fria);
- Transmite às crianças um sentimento de segurança e autoridade (o homem tem tendência em falar mais alto);

- Traz mais afectividade no relacionamento com as crianças porque os homens poderão ser mais carinhosos;
- Contribui para uma maior diversidade de jogos com os miúdos, semelhantes aos dos progenitores masculinos.
- Contribui para as crianças se habituarem a ver o sexo masculino a desempenhar uma profissão predominantemente feminina;

Todas as auxiliares (A1 a A15) questionadas, também se mostraram favoráveis à presença masculina nos estabelecimentos de educação pré-escolar, salientando que:

- As crianças crescem habituadas que, tanto as mulheres como os homens podem educá-las, para não crescerem com estereótipos que só as mulheres têm capacidades para educar;
- Ajuda as crianças a interagirem com maior facilidade com as pessoas do sexo masculino;
- O homem transmite segurança, autoridade e respeito;
- Deveria haver mais homens para não haver tanta intriga e melhorar o ambiente institucional;

Por outro lado, cerca de metade dos encarregados de educação inquiridos opinou que é necessário os homens possuírem características especiais para serem educadores, apontando como condições necessárias serem: cuidadosos; responsáveis; pacientes; confiantes; meigos; educados; simpáticos; atenciosos; sensíveis; calmos; criativos; extrovertidos; gostar de crianças; ter vocação; sentido de humor; segurança naquilo que fazem; terem formação; exercerem autoridade sem serem autoritários. Uma inquirida salientou que era necessário possuir características especiais independentemente do sexo.

Em relação aos aspectos menos positivos da presença masculina na educação de infância foram apontados, pelos encarregados de educação, muito poucos:

- Desempenhar a profissão sem vocação;
- Ter falta de sensibilidade;
- A hipótese de maus-tratos: o falar alto, a falta de paciência ou bater, mas salientaram que isso também pode acontecer com uma educadora;

- O efectuar a higiene pessoal da criança por um homem que não seja o pai.

As desconfianças apontadas pelos encarregados de educação são preocupações constantes dos educadores inquiridos e dos participantes neste estudo, embora nem todos tenham cuidados especiais, sentem algum receio no contacto mais próximo com as crianças. Há quase sempre tendência para a desconfiança em relação aos homens, em qualquer profissão que envolva crianças. Contudo, é necessário haver confiança no desempenho profissional dos educadores, sem sentir temores quanto a abusos e maus tratos, pois, como um encarregado de educação salienta, tanto um homem pode abusar de uma criança como uma mulher, assim como um pai ou uma mãe. Há diferentes maneiras desses abusos existirem sem ser na escola, tudo tem a ver com uma questão de personalidade. Neste sentido, alguns educadores referiram terem precauções com certas atitudes e gestos de carinho, principalmente nas questões afectivas (colo, beijinhos), por parte das meninas (ED2E, ED3E, ED4E, ED6E). Por isso, preocupam-se que as crianças adquiram autonomia, o mais cedo possível, principalmente nas idas à casa de banho (ED5E). Contudo, através das observações realizadas, pudemos verificar que nenhum dos três educadores, pertencentes ao estudo, demonstrou esses cuidados no dia a dia com as crianças. Presenciámos sempre gestos de carinho, colo, atitudes meigas, beijos e participação normal nas rotinas da casa de banho e mudança de roupa e fraldas. Também, o facto de em 49 questionários, 36 encarregados de educação terem referido que sentem confiança ao deixar o seu educando/a com o educador, 6 sentirem indiferença (pelo facto de ser indiferente o sexo do educador) e os restantes - tranquilidade, segurança, respeito, satisfação e estranheza (em ver um homem nesta profissão), assim como, os poucos aspectos negativos apontados pelos encarregados de educação, permite-nos aferir que a sociedade está a mudar para uma maior aceitabilidade dos homens nesta profissão. Também pudemos verificar essa confiança, abertura e diálogo através das entrevistas aos educadores, educadoras e directoras, assim como, através das observações ao ED1 e ED2 nos dois contextos da investigação (ED1: 1ª, 2ª, 3ª, 5ª, 6ª, 8ª, 9ª, 11ª, 12ª, 14ª OBS e ED2: da 14ª à 21ª OBS). Apenas uma situação, em contexto de observação nos remete para uma desconfiança do encarregado de educação perante o educador (19ª OBS: ED2).

Para além dos aspectos enumerados, dois educadores e uma directora salientaram a expectativa e estranheza dos pais, principalmente, no que se refere ao ED1 quando foi trabalhar para a sala de berçário I.

O ED1 referiu na entrevista que «[...] no primeiro ano de serviço houve um ou outro pai que complicou.» (ED1E). O ED2 sentiu, igualmente, por parte de uma mãe a falta de confiança nele «[...] havia uma mãe que quando estava a falar comigo e aparecesse a colega, ela ignorava-me e ia falar com ela. Do meu ponto de vista, ela não me via como um educador.». A D1E, também salientou alguma insegurança por parte das mães no relacionamento do educador com os bebés: «Eu notava que era quando havia qualquer coisa de diferente, as mães vinham ter comigo, por exemplo, a questão das doenças ou a questão das papas. [...] Elas pensavam que ele não conseguia lhes dar essa resposta.». A D2E focou que soube que uma mãe tinha receio de ser um homem a mudar a fralda da filha. Esta falta de confiança dos encarregados de educação, também foi sentida pelo ED3E, nos primeiros anos de serviço, quando estes lhe pediam explicações pelos arranhões dos filhos, imaginando que o educador lhes batia. Por ser um meio rural e ser hábito os progenitores baterem em casa, suponham que o educador também o fizesse na escola. Podemos aferir que esta desconfiança é inicial e mais incidente nos pais/mães dos bebés que, normalmente, já sentem ansiedade ao deixá-los na creche devido à sua faixa etária, acrescido da expectativa de ver se um homem irá ser capaz de desempenhar os cuidados necessários a esta idade. Provavelmente, nesta faixa etária será necessário os homens fazerem um esforço acrescido para ganhar credibilidade junto dos pais.

Das educadoras questionadas apenas duas relataram que existem diferenças entre o relacionamento dos pais com os educadores e com elas. Uma referiu que os pais dirigiam-se mais ao colega e as conversas entre eles eram mais conversas de homens e as mães dirigiam-se mais a ela para esclarecimentos de dúvidas (EDA5). A outra salientou que «[...] alguns pais continuam a ver o educador como algo fora do normal, os diálogos e a forma de se relacionarem demonstra insegurança. O que, normalmente, muda ao fim de um ano lectivo.» (EDA6).

Em relação à perspectiva das auxiliares questionadas é, igualmente, pela não existência de diferenças entre o relacionamento do educador e da educadora com os encarregados de educação e vice-versa (A1 a A3, A5 a A14).

Nas entrevistas, os educadores salientaram que os diálogos estabelecidos entre os pais e eles eram diferentes das conversas das mães, referindo que com os homens havia mais conversações acerca de futebol e informática, pois eles sentiam-se mais à vontade para esse tipo de conversas, enquanto as mães falavam mais sobre as crianças

(ED1E e ED2E). Ao longo do período de observações tivemos oportunidade de constatar essa situação no ED2: (8ª OBS e 15ª OBS).

Por outro lado, as mães estabeleciam outro tipo de diálogos com as educadoras, para além, dos problemas relacionados com as crianças, falavam de assuntos diversos do dia a dia (D1E, EDA1E). Estas diferenças foram mais acentuadas no meio rural onde as mães, praticamente não falavam com o ED3, e quando o faziam, era, essencialmente, para cumprimentar ou transmitir algum recado, pois as conversas relacionadas com as dúvidas acerca das crianças eram estabelecidas com a educadora. Isto poderá ser consequência do sentimento patriarcal daquele meio, onde as mulheres se sentem incomodadas na presença masculina. Os pais, por outro lado, também contactavam pouco com o educador, provavelmente, devido às suas profissões que não lhes permitiam ir à escola e ao forte respeito pela figura do docente, por ser um meio onde a escolaridade é baixa. Este sentimento é, igualmente, partilhado pelas auxiliares da sala. Nos momentos por nós presenciados não tivemos oportunidade de assistir à chegada ou à saída de crianças na presença da figura paterna, foram sempre as mães ou familiares a acompanharem as crianças e o relacionamento destas com o educador foi de mera cordialidade e transmissão de recados. Pelo contrário, com a educadora estabeleciam diálogos e até ofereciam produtos da terra, o que denota que não se sentiam à vontade perante uma figura masculina.

O relacionamento entre a família e a escola não deveria basear-se, predominantemente, entre educadoras e mães, mas deveria se estender aos pais e aos educadores. Actualmente os pais já são mais participativos, mas as mães, ainda são a maioria. Porém, não temos dados suficientes para concluir que a presença masculina na educação pré-escolar aumente a participação dos pais na escola, contudo, podemos aferir que diversifica e facilita as conversas no relacionamento diário. Mas, como pudemos verificar não é só a questão de género que influencia a relação com os pais, pois depende de outros factores, tais como, a escolaridade dos mesmos e a questão cultural do meio.

No que diz respeito ao relacionamento dos educadores com a equipa pedagógica, podemos concluir que a relação com as auxiliares foi de cumplicidade, apesar de, no início do ano elas estarem expectantes (ED2E). O relacionamento dos educadores com as auxiliares da sala foi de respeito, empatia e algumas brincadeiras (ED1 e ED2). A opinião das auxiliares é que eles davam-se bem e deixavam-nas à vontade, não existindo diferenças entre a relação do educador e da educadora com elas (A1 a A15). Uma

salientou que «[...] nós temos muito bom relacionamento, até melhor que com uma educadora, conseguimos estar mais à vontade com ele que com a educadora.» (A11). Eles (ED1 e ED2), por sua vez, demonstraram ser muito colaborativos com elas, brincavam com as situações e respeitavam-se mutuamente (ED1 - 7ª OBS., 8ª OBS., 10ª OBS., 12ª OBS. - 15ª OBS.) e (ED2 - 4ª OBS., 11ª OBS., 12ª OBS., 19ª OBS. e 20ª OBS.). No caso do ED3, era uma relação de respeito mútuo também, mas não sentimos tanta colaboração e à vontade por parte do educador, havia um distanciamento entre o papel do docente e das auxiliares, talvez pelas características do meio onde a figura do educador é mais valorizada. As próprias auxiliares tratavam-no por professor, enquanto o ED1 e ED2 eram chamados pelo nome.

A D1E acreditava que o impacto maior da presença masculina no estabelecimento nem era com os pais, mas sim com as auxiliares que ficavam na expectativa, embora pela positiva, do que seria trabalhar com um homem.

No relacionamento com as educadoras, directora e restante pessoal, pudemos depreender que os educadores eram uma mais valia para a instituição porque apoiavam na concretização de determinadas tarefas para as quais as mulheres não se sentiam tão à vontade, nomeadamente, a utilização de escadotes, trabalhar com o computador, montar palcos, biombos e até fazer de Pai Natal. (ED1E).

Em todos os três educadores observados, a relação era de boa disposição, partilha de experiências e empatia. No caso do ED1, as observações presenciadas demonstravam que ele era uma pessoa com sentido de humor, sociável e acarinhado por todos. Contudo, apesar de haver um bom ambiente de trabalho, faz sempre falta a um homem certo tipo de conversas mais masculinas como o ED1 expressou na 17ª Observação. Ele e o ED2 tinham trabalhado juntos no ano lectivo anterior e comentaram como isso tinha sido positivo. No que concerne ao ED3 o mesmo já não acontecia, pois tratava-se de um estabelecimento PE/EB1 e havia outros docentes na escola (professor de informática, 1º ciclo e educação física), facilitando os diálogos e partilha de angústias “masculinas”.

Os restantes educadores salientaram que o relacionamento com a equipa era bom, partilhavam ideias e sugestões (ED1E; ED2E; ED4E). Um educador mencionou que, às vezes, servia de elo de ligação entre atritos de educadoras (ED5E) e outro referiu que «[...] à primeira vista há sempre desconfiança, mas depois damo-nos bem.» (ED6E).

Na perspectiva da EDA2E era melhor trabalhar com um homem do que com uma mulher, referindo que as mulheres entram, muitas vezes em choque, por ciúme e partilha de objectivos, enquanto os homens são mais desligados, nem disputem afectos. A EDA1E, por outro lado, manifestou que o sexo não é relevante, mas a formação pessoal de cada um, pois já teve outras experiências com colegas homens que não correram tão bem.

A D1E ressaltou que os homens são mais práticos e menos perfeccionistas e que o relacionamento com a colega (educadora) tem a ver com a personalidade de cada um, podendo ou não funcionar. A D3E partilhou esta visão, opinando que as mulheres são mais sentimentalistas, sonhadoras e os homens mais pragmáticos, ajudando as mulheres a serem mais realistas nas programações.

Quanto ao relacionamento dos educadores com as crianças, foi a categoria onde se sentiu uma maior necessidade e importância de um elemento masculino na educação de infância, destacando-se nas crianças mais velhas (a partir dos 3 anos) ao nível das brincadeiras e partilha dos afectos, enquanto que, nas crianças de idade inferior sobressaiu a relação afectiva, pois as brincadeiras das educadoras e educadores eram mais similares nesta faixa etária. No berçário a relação era praticamente semelhante, como referiu o ED1E. O período de observações com este educador na sala de berçário I demonstrou um relacionamento com muitos mimos, colo, beijinhos, atenção e cuidados. Embora, também, assistíssemos a algumas brincadeiras de atirar ao ar, colocar os bebés em cima do ombro, dançar com eles, fazer o avião, segurar os bebés na palma das mãos, atitudes similares às que os pais têm em casa. Em relação às crianças de 1 a 2 anos, já foi evidente as diferenças, não por sexos, mas a nível das brincadeiras que eram, sem dúvida, muito mais físicas, quer com os meninos, quer com as meninas. Porém, tanto uns como outros procuravam o educador para afecto. As observações do ED2 também revelaram que este educador fazia o mesmo tipo de brincadeiras, quer com meninos, quer com meninas, assim como, dava mimos e carinho a ambos, como evidenciam os exemplos do capítulo da análise dos dados. Contudo, nestas idades já era evidente a disputa das crianças pela atenção e colo do educador, havendo mais procura por parte das meninas. Algumas crianças chamavam-no de “pai”, transferindo, provavelmente, o sentimento que nutrem pelo progenitor. Esta situação ocorreu tanto com o ED1 como com o ED2 e com crianças com menos de três anos.

A este respeito, a maioria das auxiliares, testemunhas diárias do relacionamento dos docentes com as crianças, foram de opinião, que não existiam diferenças entre as

interacções do educador e da educadora. Uma referiu que o educador também é «[...] atencioso e prestável» (A6) e outra que «[...] sabe dar carinho e ser calmo como qualquer educadora» (A11). Contudo, duas auxiliares salientaram a questão do respeito «[...] as crianças têm mais respeito ao educador do que à educadora.» (A4), pois «[...] vêem a figura masculina com mais autoridade.» (A15).

Os dados obtidos através dos questionários às várias educadoras demonstram opiniões contrárias, pois a maioria opinou que não existem diferenças entre o relacionamento de uma educadora e de um educador com as crianças. Uma mencionou que não tem a ver com o sexo, mas defendeu que, a concepção que cada um tem da criança, influencia o relacionamento e, outra referiu que, o colega é mais desligado porque se preocupa mais com as decorações e que as brincadeiras são mais “loucas”.

No que concerne às informações obtidas através das entrevistas aos educadores, dois concordaram que não existem diferenças (ED1E e ED2E). Contudo, o ED1E salientou que, nas crianças mais velhas as diferenças presentes eram mais de carácter afectivo, «[...] mais depressa uma menina vem dar um abraço e um beijo do que um menino. [...] Com os rapazes é nas brincadeiras que são mais físicas e nas conversas.». Foram muitas as situações relatadas por este educador, citadas no capítulo anterior, que evidenciaram a empatia, admiração e contemplação das meninas mais velhas por ele. A directora do estabelecimento (D2) corroborou esta visão focando que as meninas mais velhas tinham uma adoração pelo educador, «[...] elas babam-se quando passam por ele no refeitório.». Contudo, a colega de sala (EDA1E) não valorizou esta perspectiva, pois foi de opinião que as diferenças no relacionamento tinham a ver «[...] com os feitios e com as formas de ser e de estar, mais do que com os sexos.».

O ED2E partilhou da opinião do colega ED1E, relatando que existia sempre um grupinho de meninas que se “agarravam” a ele. O ED5E contou que «[...] as meninas são mais chegadas, por vezes, dizem que sou o namorado.». Os ED3E, ED4E e ED6E mencionaram as diferenças nas brincadeiras e o ED7E acrescentou que a relação com uma mulher é «[...] mais pessoal, mais afectiva». O ED6E referiu, igualmente, que «[...] as meninas procuram mais a parte afectiva.» A directora D3E também partilhou desta visão contando que «[...] com a professora M. têm mais aquela relação do abraçar, que é a mãe, é aquela atitude carinhosa, é aquele lado materno. O professor P., eles brincam, eles abraçam, mas o afecto é outro, é outro tipo de relação.» Contudo, relevou «[...] ele supera em muito as expectativas em relação à figura masculina porque ele é

uma pessoa atenciosa, ele tem cuidado com os miúdos, ele está sempre de olho, está sempre com aquela atenção a ver se algum miúdo está a precisar de alguma coisa, mesmo que seja, aquele pequeno carinho que não seja muito demonstrado pelo professor, mas que está lá presente.» Para a educadora EDA2E o tipo de relação dependia das crianças e do meio, pois as crianças mais ligadas a ela eram as que em casa tinham bons laços afectivos com a mãe e, neste caso, sentiam medo do educador e até choravam. As que eram vítimas de agressão por parte do pai e da mãe procuravam afectos na educadora e no educador uma relação de proximidade, aquilo que, provavelmente, poderia ser uma relação com o pai. Esta educadora salientou que as crianças procuravam mais o educador para jogar à bola e para brincar e ela para a parte afectiva. O colega de sala (ED3) comungou desta opinião dizendo que algumas meninas tinham brincadeiras com a educadora que não tinham com ele.

A nossa percepção, a partir das observações realizadas, confirma este cenário, enquanto a maioria das meninas procurava o carinho do ED3, o colo e os mimos, os rapazes procuravam-no mais para as brincadeiras físicas e certas provocações, pois, como referimos no capítulo anterior, nunca assistimos a nenhum menino a dar ou a pedir um beijo ao educador, embora apreciassem um carinho. O mesmo já não sucedia com a educadora, para a qual os meninos evidenciavam mais afectividade. Isto denota, mais uma vez, a influência do meio onde as crianças têm uma relação mais fria e distante com a figura paterna. Apesar do educador corresponder, tanto às provocações dos meninos como das meninas, mimava mais as raparigas do que os rapazes. Embora existisse algum carinho e conforto em determinadas situações, ele procurava alertar os rapazes para não chorarem e não valorizava determinados comportamentos e queixas, dizendo, muitas vezes, para se “deixarem de mariquices”. Neste sentido, o próprio educador parecia influenciado pelos estereótipos do meio, talvez por já trabalhar lá há 7 anos.

Quase todos os educadores entrevistados referiram que os rapazes os procuravam para brincadeiras mais físicas (ED1E a ED6E, ED9E). O ED1E salientou, ainda, que há tendência para os rapazes cumprimentarem com um aperto de mão.

Deste modo, os homens poderão contribuir como modelos para a aprendizagem dos papéis comportamentais de género, sobretudo para os rapazes. Contudo, não queremos com isso dizer que eles aprendam a ser “machos”, no sentido autoritário e paternalista tradicional, mas mostrando às crianças o lado masculino de brincar e conviver com elas. É uma forma de demonstrar-lhes que os homens também podem e

são capazes de cuidar delas, contribuindo para a reorganização da distribuição dos papéis de género nas novas gerações, tanto a nível doméstico como no trabalho.

No que concerne à existência de diferenças ou semelhanças nas metodologias utilizadas por educadores e educadoras deparamo-nos com opiniões divergentes. Através das entrevistas efectuadas, pudemos constatar que os educadores ED1E, ED5E e ED6E têm a preocupação de dar mais autonomia, liberdade e responsabilidade às crianças. O ED2E, o ED4E e a EDA1E foram de opinião que o género não interfere nas opções metodológicas, mas sim a pedagogia que cada um acredita. O ED3E e a EDA2E, apesar de concordarem que trabalham de modo completamente diferente, facto confirmado pela directora do estabelecimento (D3E), não será significativo para se depreender que essas dissemelhanças terão a ver com o género. Ambos seguem métodos de trabalho opostos, a educadora mais vocacionada para a área das expressões e o educador para o domínio da linguagem e da matemática. A nossa percepção das observações realizadas com o ED3 e a EDA2 confirmam essas divergências. Contudo, acrescentaríamos que a educadora demonstrava ser mais protectora que o educador. Ele não valorizava “queixinhas”, nem disputas. No caso do ED1 e do ED2, verificou-se que a nível de relacionamento e brincadeiras existiam divergências, contudo a nível da planificação e concretização das actividades, assim como nas rotinas diárias e afectividade havia muitas semelhanças com o trabalho realizado por uma educadora, pois tal como o ED7E afirmou: «a mentalidade da mulher pode ser diferente mas os objectivos são os mesmos.». Deste modo, tanto um homem como uma mulher preocupam-se em desenvolver as potencialidades das crianças seguindo as pedagogias que acreditam, sendo o género pouco relevante. Tal como a D2 afirmou na sua entrevista «[...] eu vejo o G. com os bebés ao colo, eu vejo o G. com os bebés em cima do ombro, do mesmo modo que um homem anda em casa com um filho, vejo o G. a mudar uma fralda e a fazer aquelas coisas que a gente faz na barriga deles(brr), é exactamente igual, igual, igual, mas com uma energia masculina [...]». Tanto o ED1 como o ED2 desempenharam as suas funções de acordo com as necessidades de cada faixa etária, participando nas rotinas diárias, muda de fraldas, alimentação, higiene, vestuário, medicamentos e outro tipo de cuidados com muito profissionalismo, responsabilidade e desembaraço, o que revela que os homens também estão aptos para efectuar este tipo de tarefas e trabalhar com qualquer faixa etária. Contudo, não são tão meticulosos como as mulheres, não valorizam determinados pormenores relacionados com o sujar, o molhar a roupa ou as quedas.

Quanto à opinião manifestada por quase todos os encarregados de educação é que não existiam divergências entre o trabalho realizado pelo educador e pela educadora.

Por outro lado, quatro educadoras inquiridas responderam que não existiam diferenças e as outras três disseram que:

«Sim, temos diferentes opiniões e métodos curriculares diferentes, não devido ao sexo, mas a outras condicionantes como o facto de termos tido professores e orientadores de estágio diferentes.» (EDA4).

«Sim, na rotina, nas brincadeiras, na organização. O educador relaciona-se mais com os bebés mais velhos.» (EDA5).

«Sim, porque cada um tem a sua pedagogia, de acordo com o seu carácter e não com o sexo.» (EDA9).

Pensamos, então, que as opções metodológicas estarão relacionadas com as crenças de cada um, os valores pessoais e os modelos pedagógicos que aprenderam e mais se identificaram na formação inicial e não com as questões de género.

No que diz respeito às questões de autoridade estarem relacionadas com o género do educador podemos aferir, que as crianças reagem de forma idêntica quer com o educador ED1 e ED2, quer com as colegas e, as vezes que tal não aconteceu, não foram significativas para concluirmos que as crianças obedeciam mais ao educador pelo facto de ser homem. De qualquer modo, eles eram pessoas calmas, meigas e não autoritárias para com as crianças. Contudo, no que concerne ao ED3, a autoridade dele foi bem visível, não só pelas suas atitudes mais firmes e menos flexíveis com as crianças mas, ao que nos parece, só o facto de ser homem era suficiente para intimidá-las. Foram evidentes as diferenças de comportamento das crianças com ele e com a educadora, com ela circulavam pela sala, mais à vontade, conversavam, expressavam as suas ideias, com ele, tinham uma postura mais passiva, sendo suficiente o educador chamar a atenção uma vez para logo obedecerem. Tal atitude poderá estar relacionada com uma questão cultural do meio, pois muitas mulheres ainda são submissas em casa e as crianças estão habituadas a obedecer ao pai. Actualmente, e no meio urbano, as crianças já não vêem a figura masculina como uma figura tão autoritária, pois os papéis familiares são desempenhados mais equitativamente pelo pai e pela mãe, na maioria, ambos assalariados, sendo a autoridade mais partilhada. As opiniões expressas pelos educadores nas entrevistas comprovam esta conjuntura. O ED2E acentuou que, seja homem ou mulher, desde que as crianças tenham confiança, a autoridade é a mesma. O

ED3E considerou que as crianças lhe obedeciam mais facilmente que à colega, salientando que só por ser homem já era uma mais valia. Esta visão foi partilhada pela directora do estabelecimento e pela colega de sala (EDA2E). Esta referiu que, no início do ano lectivo, as crianças choravam e necessitavam de um período de adaptação ao educador porque transferiam o medo que sentiam do pai em casa, por ser uma figura violenta, para o educador. Contudo, o facto deste trabalhar há alguns anos naquela escola, facilitava um pouco mais a relação, pois, muitos já o conheciam por acompanharem os familiares a irem à sala, buscar o irmão ou algum parente. A educadora mencionou, ainda, «Eu posso tentar subir a minha voz ao máximo e não é por causa disso que há silêncio dentro da sala. O P. não precisa elevar metade da voz que há silêncio absoluto. [...] é como se fosse a figura paternal; é o patriarca da sala.». O ED7E, apesar de trabalhar no meio urbano, também referiu que o homem representa mais respeito, autoridade e disciplina. A D2E partilha da mesma visão, justificando a vantagem dos homens pela sua constituição física e o timbre de voz, acrescentando que as crianças são socialmente inteligentes para se adaptarem a adultos diferentes. Para esta directora, a mulher é mais difícil de se afirmar por ser «mais pequena», ter uma «voz mais doce», ser mais «aconchegante», tendo de se esforçar mais para se fazer ouvir e, por isso, os homens devem ter mais dificuldade a chegar aos afectos do que as mulheres. Neste sentido, depreende-se que a questão da autoridade manifesta-se mais no meio rural, onde as questões de género estão mais patentes e enraizadas na educação das crianças, do que no meio urbano onde a diferenciação dos papéis masculinos e femininos na educação das crianças já não é tão demarcada.

Pelas opiniões expressas, podemos concluir que, nem sempre o género masculino representa autoridade, pois isso também depende de outros factores, nomeadamente, o meio onde a escola está inserida, a relação familiar que as crianças estabelecem com o progenitor, a relação afectiva que têm com o educador e a postura do docente.

Quanto aos factores relacionados com a necessidade de haver mais homens na educação pré-escolar, constatou-se, pelas opiniões manifestadas, que o facto de existirem mais homens a trabalhar na educação de infância, por si só não valoriza mais a profissão. Na perspectiva do ED9E, existem «[...] profissões de predominância masculina que não têm credibilidade nenhuma». Para ele, este nível educativo ainda não tem muito reconhecimento por, muitas vezes, se pensar que trabalhar com crianças desta faixa etária significa brincar com elas. Segundo este educador, é necessário dignificar

mais a profissão a começar pela postura dos profissionais. A EDA1E partilhou desta visão, dizendo que a valorização da profissão tem a ver com a atitude profissional, pois, tal como o educador anterior, recordou que é necessário transmitir constantemente às pessoas que o trabalho desenvolvido com crianças em idade pré-escolar é importante para o desenvolvimento das mesmas. A EDA2E também foi de opinião que não é o facto de ser homem ou mulher que dignifica a profissão, mas as características das pessoas que o fazem. Contudo, a EDA3 mencionou que os homens trazem novas perspectivas pedagógicas e afectivas, ajudando a enriquecer a profissão com novos modelos educacionais.

Neste sentido, não consideramos suficientes os dados obtidos para concluir que se houvesse mais educadores, a educação de infância seria mais valorizada socialmente, pois como verificámos, depende da postura dos profissionais, provavelmente, existiria um maior respeito da parte dos pais pelo educador.

No que concerne à presença masculina na educação pré-escolar ser benéfica para as crianças, o ED2E foi de opinião que «[...] seria melhor a nível de equilíbrio por parte das crianças, a nível de identificação, não teriam só a parte feminina, mas também a masculina, para elas terem outro tipo de contactos. E também, a parte da diversificação das brincadeiras.». Ele justificou que, hoje em dia, há um desfasamento das relações com os pais por se divorciarem cada vez mais e os educadores acabam por ser um complemento das relações entre eles. A D2E referiu que a mãe é sempre quem mais se ocupa das crianças. Embora o pai colabore e brinque com elas, as rotinas são mais do domínio das progenitoras e, sendo assim, um rapaz a trabalhar na escola contribui para os modelos masculinos que são importantes para a formação da personalidade. Ela acentuou que, se houvesse em todas as salas um educador e uma educadora, iria haver mais equilíbrio com as crianças. Ao referir-se ao ED1 realçou: «Os pais todos verdadeiramente encantados com ele. Já ouvi comentários muito positivos de pais homens a dizer excelente, para a minha filha tem sido excelente.». A D3E também salientou a importância da figura masculina, tanto no meio rural como urbano. No meio rural para as crianças terem apoio de um modelo masculino saudável, sem alcoolismo e violência. Pois, segundo a EDA2E, esta é a única forma das crianças daquele meio desenvolverem uma relação mais próxima e positiva com uma figura masculina que a maior parte deles não tem com o pai, pois o que muitos recebem do progenitor é um estalo, desprezo ou afastamento. No meio urbano o educador poderá suplantar as ausências dos pais, que cada vez mais se envolvem na sua actividade profissional e têm

menos tempo para os filhos. Ela reforçou, ainda, que as crianças depois de saírem da escola voltam sempre para visitar o educador demonstrando o carinho que ficou para com ele. As educadoras inquiridas foram todas favoráveis à presença masculina nos estabelecimentos de educação de infância, referindo-se à importância que a mesma assume:

- na mudança de mentalidades dos pais;
- no fornecimento de modelos masculinos;
- para diversificar as brincadeiras;
- para impor ordem e respeito;
- para compensar nas falhas e ausências da figura paterna;
- para haver heterogeneidade na educação.

Podemos inferir a partir das observações realizadas que nos três casos observados, as crianças vibravam na presença masculina, principalmente os rapazes por poderem jogar à bola, andarem nas lutas, às cavalitas e outro tipo de brincadeiras mais masculinas que as mulheres não fazem com tanta naturalidade. Para as meninas é sempre uma figura que lhes dá muitos mimos para além das brincadeiras.

Passando aos contributos dos homens para a existência de maior equilíbrio na equipa pedagógica dos estabelecimentos de educação pré-escolar, a D1E focou que é bom trabalhar com equipas mistas para dar uma dinâmica diferente ao estabelecimento. A D2E partilhou desta opinião, referindo que é uma lufada de ar fresco, porque o homem tem uma forma de estar mais pragmática que a mulher, não faz dramas, quer é que as coisas funcionem. A EDA1E também concordou que deveria haver mais homens para melhorar o convívio geral do estabelecimento, que se deteriora com muitas mulheres. A EDA2E contou que num ambiente de muitas mulheres, os homens podem contribuir para atenuar o conflito e a intriga, brincando com as situações e tornando o ambiente mais leve. O educador ED1E destacou que a nível pessoal era bom ter a presença de outro educador para ter outro tipo de conversas. Contudo, quando optou por esta profissão estava ciente que iria conviver mais com mulheres, tanto no decorrer do curso, como ao longo da carreira profissional, mas o que prevaleceu foi a vocação e não a relação.

Em todos os três estabelecimentos observados podemos corroborar a opinião da educadora EDA2, pois notou-se que os educadores eram pessoas queridas do pessoal da

instituição, conversavam sobre assuntos variados, diziam piadas e havia sempre alguma brincadeira ou risada quando eles estavam presentes. Neste sentido, podemos afirmar que os homens podem contribuir para melhorar o ambiente institucional.

CONCLUSÃO

A profissão de educador de infância foi atribuída ao longo de várias décadas ao universo feminino, sendo socialmente bem aceite uma rapariga tirar o curso, pois preparava-a para a maternidade. Tradicionalmente, o papel da mulher era ficar em casa a cuidar dos filhos e das lides domésticas e, quando lhe foi permitido aceder ao mundo do trabalho, começou pelas profissões consideradas “femininas”. Esta relação entre cuidar de crianças e o cariz maternal dificultou a entrada dos homens na profissão, assim como, marcou a visão da educação de infância em Portugal durante muitos anos. A baixa incidência masculina nesta profissão é comum em muitos países da Europa e tem vindo a aumentar muito gradualmente, revelando que os estereótipos de género estiveram bem marcados na sociedade ocidental.

Nas últimas décadas tem havido uma redefinição dos papéis de género no âmbito doméstico, assim como na divisão social do trabalho. O homem já não é visto como única fonte de sustento da família, assim como, dedicado exclusivamente à sua carreira profissional e passa a colaborar mais nas tarefas da casa, assim como na educação dos filhos. As profissões de domínio masculino começam a ser permeáveis à entrada das mulheres, contudo, a entrada dos homens nas ocupações de predominância feminina foi mais lenta, pois não eram consideradas profissões que lhes concedessem poder. Por outro lado, a emancipação da mulher contribuiu para o enfraquecimento do poder patriarcal, para o aumento de mulheres assalariadas e, conseqüentemente, para o aumento do número de divórcios e de mães solteiras, dificultando o convívio diário entre pais e filhos, que na sua maioria ficam sob a custódia das mães e com poucos referentes masculinos para um desenvolvimento equilibrado da sua personalidade.

Chegando ao final desta dissertação, pensamos ser possível tecer algumas conclusões com base nos resultados obtidos. Contudo, não pretendemos generalizá-las, pois foi um estudo focalizado em três educadores de infância de três escolas distintas que possuem características próprias. Podemos salientar que resulta desta investigação um forte argumento que seria benéfico os homens trazerem as suas masculinidades para um trabalho de domínio feminino, de modo, a incrementar uma igualdade de oportunidades entre homens e mulheres e facilitar o convívio diário das crianças com modelos masculinos e femininos, proporcionando novas relações pedagógicas. Atendendo que a idade pré-escolar é crucial na formação da personalidade da criança e

da identidade de género, o papel do educador é, assim, fundamental enquanto profissional e pessoa. É neste contexto que se situa o trabalho desenvolvido.

Os resultados obtidos evidenciam, de forma clara, que o contacto das crianças com a figura masculina contribui para:

- Facilitar a aprendizagem dos papéis comportamentais (a identidade de género) das crianças, principalmente, para aquelas que têm pouco contacto com a figura masculina, compensa a falta ou a ausência do pai ou imagens negativas do mesmo;
- Subsistir menos estereótipos de género para as crianças e, conseqüentemente, uma provável reorganização da distribuição dos papéis de género nas novas gerações;
- Existir uma maior diversidade e envolvimento nas brincadeiras;
- Proporcionar novas estratégias no relacionamento com as crianças;

Por outro lado, também se verificou que a nível institucional a presença masculina tem os seus benefícios, proporcionando:

- Uma maior equidade de género a nível profissional e, conseqüentemente, melhorar o ambiente institucional;
- Uma nova dinâmica nas salas e estabelecimentos de educação pré-escolar;
- Um complemento entre homens e mulheres no trabalho com as crianças;

Na relação com a família, a presença masculina poderá:

- Facilitar o diálogo, o envolvimento e o interesse dos pais (homens) na escola.

Estas foram, em síntese, as conclusões a que o estudo realizado nos conduziu. Deste modo, somos de opinião que cabe ao Estado e às instituições de formação de educadores criar estímulos e desenvolver programas para o recrutamento e a formação de mais homens para a educação de infância. Neste sentido, a European Council Recommendation on Childcare, já em 1992, chamava a atenção para a promoção e o incentivo de uma maior participação masculina nos cuidados das crianças, tanto como pais como profissionais. Em alguns países já existe essa preocupação como na Noruega

onde o governo propôs um aumento de 20% nos salários para os homens educadores desde 2001 e criou um programa para atrair mais estudantes homens. De facto, as causas mais apontadas para a fraca participação masculina na maioria dos países da Europa são, as condições precárias de trabalho, os salários baixos e o baixo *status* da profissão, principalmente, quando se trata de crianças com idade inferior a 3 anos. Outra medida que poderia ser implementada seria, provavelmente, excluir os preconceitos de género dos materiais educativos, os quais contribuem para incrementar as desigualdades entre homens e mulheres e, encorajar o debate/reflexão acerca das diferenças do trabalho masculino e feminino e os seus contributos nas crianças em idade pré-escolar. Fica, então, a questão/sugestão: que medidas poderão ser implementadas pelo governo e universidades para incrementar a participação masculina na educação de infância, no sentido de desenvolver uma profissão mais miscigenada? Presumivelmente, poderia haver aconselhamento nas universidades e esclarecimento dos objectivos do curso, pois, ainda há muita falta de informação acerca da vertente educacional da profissão e esclarecer de que modo os homens podem contribuir para a educação de infância; estabelecer quotas para a entrada de mulheres e homens no curso; criar slogans informativos do curso apelativos também para os homens realçando as suas habilidades; criar um estágio ou visitas a um infantário onde os homens pudessem estabelecer um primeiro contacto com a profissão antes de tomarem a decisão do curso; organizar seminários/debates sobre a igualdade de oportunidades na educação de infância e onde educadores possam dar o seu testemunho, pois não existe muita pesquisa nem literatura sobre o assunto; organizar campanhas para atrair os homens para a profissão. Propomos, ainda a criação de um clube, ou forum onde os poucos educadores pudessem se encontrar para trocarem e divulgarem as suas experiências, de modo a não se sentirem tão isolados na profissão e fortalecer a sua identidade, pois muitos dos poucos educadores existentes são os únicos homens na instituição e não têm nenhum homem para debater assuntos de “domínio masculino”. Era necessário que todas as entidades preocupadas com a educação de infância (governo, autoridades locais, universidade, organizações privadas, sindicatos dos professores e pais) debatessem esta problemática.

A título conclusivo podemos afirmar que o período pré-escolar é fundamental na construção da identidade de género, pois a formação do conceito de género elaborada nesta altura irá influenciar as atitudes e comportamentos futuros. Daí a importância dos contextos de aprendizagem e dos modelos apresentados à criança durante a primeira infância, para os quais consideramos necessário o aumento da presença masculina nas

diferentes instituições de educação pré-escolar. Contudo, devemos salientar que esta presença poderá contribuir não só para a construção da identidade de género das crianças, como também para proporcionar um maior equilíbrio na equipa pedagógica e melhorar o ambiente institucional.

É importante referir que a introdução de mais homens na educação pré-escolar não significa, por si só, inovação, para isso é indispensável subsistir a mudança na relação pedagógica, nas interações educador-crianças, assim como, na organização das práticas educativas. Torna-se necessário tomar consciência da necessidade de implementar propostas pedagógicas diferenciadas para situações de aprendizagem diferentes. É fundamental que as crianças, ao conviverem com mais pessoas do género masculino, em idade pré-escolar, beneficiem de experiências de aprendizagem integradas e significativas. Na realidade, o papel dos educadores é o de organizar um ambiente rico e estimulante que propicie uma aprendizagem activa, portanto, é necessário que se verifiquem alterações no desempenho dos profissionais de educação, de modo a tornar as crianças mais capazes de enfrentar as mudanças e se inserirem de uma forma harmoniosa na sociedade, pois, as aprendizagens realizadas no espaço escolar surtirão resultados no espaço social. De facto, o jogo, presente nas actividades lúdicas das crianças, de uma forma livre ou orientada, é o grande propulsor da criatividade e ajudará as crianças a lidarem com a competitividade. Ao assumirem uma postura mais interventiva e inovadora, principalmente na actividade lúdica, nos recreios, valorizando a participação das crianças e concedendo mais autonomia na resolução de problemas, os educadores estarão a contribuir para formar futuros cidadãos interventivos e críticos. Pois, actualmente as crianças têm novas necessidades, novos brinquedos e brincadeiras, outros focos de interesse, acarretado mudanças de comportamentos e novas exigências. É necessário um educador mais interventivo e criativo, que fomente o gosto pela descoberta, a imaginação e a autonomia, no sentido de dar resposta a estas necessidades. Deste modo, o convívio com educadores do género masculino e feminino poderá proporcionar às crianças essa diversidade de estratégias e de relacionamento, pois as crianças de hoje serão os pais de amanhã e se, crescerem familiarizadas com a não distinção de tarefas entre os sexos, no futuro estarão mais preparadas para enfrentarem os desafios profissionais e mudanças na estrutura e funcionamento da família. De facto, a educação pré-escolar é fundamental no que concerne às probabilidades de sucesso ao longo da vida. Assim, as atitudes dos docentes

devem alicerçar-se no compromisso com o futuro para serem efectivos agentes de mudança.

As bases científicas e o conhecimento da psicologia das crianças são os pilares da actividade profissional do educador de infância, contudo, a sua motivação intrínseca confere uma nova dinâmica na relação com as crianças, assim como, na dinamização das actividades. Os seus contributos podem ser, também, válidos para fomentar boas relações na equipa pedagógica e no pessoal não docente das instituições de educação pré-escolar.

Estamos conscientes que o incremento do número de homens na educação de infância é um processo lento, contudo, é necessário começar por algum lado, talvez pondo em desenvolvimento algumas das medidas apontadas.

Encaramos este trabalho como um modo de enriquecimento pessoal e profissional, e como um possível contributo para que a escolha da educação de infância seja mais motivante quer para homens como para mulheres.

Bibliografia

- AFONSO, Natércio (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Porto: Asa Editores.
- ALMEIDA, João Ferreira; PINTO, José Madureira (1990). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- AMÂNCIO, Lúcia (1994). *Masculino e Feminino – A Construção Social da Diferença*. Porto: Edições Afrontamento.
- AMARO, Fausto (2006). *Introdução à sociologia da Família*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- APPLE, Michael (1997). *Os Professores e o Currículo: Abordagens Sociológicas*. Lisboa: Educa.
- APPLE, M. W. (1999). *Ideologia e currículo*. Porto: Porto Editora.
- APPLE, M.W. (2001). *Educação e poder*. Porto: Porto Editora.
- ARAÚJO, Helena Costa (2000). *Pioneiras na Educação. As Professoras Primárias na Viragem do Século 1870/1933*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- ARCHER, John, LLOYD, Barbara (1992). *Sex and Gender*. United States of America: Cambridge University Press.
- ARIÈS, Philippe (1981). *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- ARIÈS, Philippe (1988). *A Criança e a Vida Familiar no Antigo Regime*. Lisboa: Relógio d'Água.
- ARIÈS, P. DUBY, G. (1990). *História da Vida Privada*. Porto: Afrontamento.
- BARDIN, Laurence (1988). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BEAUVOIR, Simone de (1949). *O Segundo Sexo*. São Paulo: Editora Nova Fronteira. (Volume 1 e 2).
- BELL, Judith (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- BENAVENTE, Ana (1990). *Escola, Professoras e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.

- BENAVENTE, Ana (1993). *Mudar a Escola, Mudar as Práticas*. Lisboa: Escolar Editora.
- BENAVENTE, Ana *et al.* (1991). *Do Outro Lado da Escola*. Lisboa: Editorial Teorema.
- BENEDICT, Ruth (1970). *Padrões de Cultura*. Lisboa: Edições Livros do Brasil.
- BERNARDI, Bernardo (1997). *Introdução aos Estudos Etno-Antropológicos Perspectivas*. Lisboa: Edições 70.
- BILAC, Elisabete Dória (2005). «Família: algumas inquietações.» In CARVALHO, Maria do Carmo Brant de; SZYMANSKI, Heloisa; BILAC, Elisabete Dória; *et al.* (2005). *A Família Contemporânea em Debate*. São Paulo: Cortez Editora, pp. 29-33.
- BODGAN, Robert e BILKEN, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- BOUDON (1990). *O Lugar da Desordem*. Lisboa: Gradiva.
- BOURDIEU, Pierre (1989). *O poder Simbólico*. Lisboa: Difel.
- BUTLER, Judith (1990). *Gender Trouble – Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge.
- CADIMA, *et al.* (1997). *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação - Instituto de Inovação Educacional.
- CAMERON, Claire, MOSS, Peter, OWEN, Charlie (1999). *Men in the Nursery: Gender and Caring Work*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- CAMPOS, Bártolo (1996). *Investigação e Inovação para a Qualidade das Escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- CANÁRIO, Rui (2004). «Uma inovação apesar das reformas». In CANÁRIO, Rui; MATOS, Filomena e TRINDANE, Rui (orgs.). *Escola da Ponte*. Lisboa: Profedições, pp. 31-41.
- CARDONA, Maria João (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal: O discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.
- CARDOSO, Carlos Manuel (1996). *Educação Multicultural, Percursos para Práticas Reflexivas*. Lisboa: Texto Editora.
- CARDOSO, A. P. (2002). *A Receptividade à Mudança e à Inovação Pedagógica*. Porto: Edições ASA.

- CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (2005). «O lugar da família na política social.» In CARVALHO, Maria do Carmo Brant de; SZYMANSKI, Heloisa; BILAC, Elisabete Dória; *et al.* (2005). *A Família Contemporânea em Debate*. São Paulo: Cortez Editora, pp. 14-22.
- CASTELLS, Manuel (2003). *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura - O Poder da Identidade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CEIA, Carlos (2005). *Normas para Apresentação de Trabalhos Científicos*. Lisboa: Editorial Presença.
- COLÓQUIO INTERNACIONAL A MULHER EM DEBATE (1989). *As Mulheres, a Identidade Cultural e a Defesa Nacional*. Lisboa: Comissão da Condição Feminina.
- COLÓQUIO DE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO, 9. Lisboa (1996). *IX Colóquio de Psicologia e Educação: Educação Pré-escolar: Modelos, Investigação e Práticas*.
- COMISSÃO DA CONDIÇÃO FEMININA: PRESIDÊNCIA DO CONSELHO DE MINISTROS (1989). *Distorções Sexistas nos Materiais Pedagógicos. Como Identificá-las e como Evitá-las*. Lisboa: Edição da Condição Feminina.
- COMISSÃO PARA A IGUALDADE E PARA OS DIREITOS DAS MULHERES: MINISTRO DO EMPREGO E DA SEGURANÇA SOCIAL (1995). «Actas – Em Busca de uma Pedagogia da Igualdade» In *Actas da Universidade de Verão*. Lisboa, 17-23 de Julho de 1994. Lisboa: Edição da Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- COMISSÃO PARA A IGUALDADE E PARA OS DIREITOS DAS MULHERES (2000). *Identidad y Género en la Práctica Educativa*. Lisboa: Grafiprogreso.
- COMISSÃO PARA A IGUALDADE E PARA OS DIREITOS DAS MULHERES (2004). *A Igualdade de Género em Portugal 2003*. Lisboa: Corlito – Artes Gráficas.
- COMISSÃO PARA A IGUALDADE E PARA OS DIREITOS DAS MULHERES (2005). *A Narrativa na Promoção da Igualdade de Género. Contributos para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Grafiprogreso.
- CORREIA, J. A. (1989). *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. Porto: Edições ASA.

- CORREIA, José Alberto (1991). «Mudança Educacional e Formação: Venturas e Desventuras do Processo Social da Produção da Identidade profissional dos Professores.» In *Inovação*. Lisboa: Publicação Quadrimestral, volume 4, nº 1, pp. 149-164.
- COSTA, Albertina de Oliveira e BRUSCHINI, Cristina (1992). *Uma Questão de Género*. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos tempos.
- CUCHE, Denys (1999). *A Noção de Cultura nas Ciências Sociais*. Edição Fim de Século.
- D'EAUBONNE, Françoise (s.d.). *As Mulheres antes do Patriarcado*. Lisboa: Vega Universidade.
- DELORS, Jacques (2001). *Educação um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições Asa.
- DEUTSCHER, Penélope (1997). *Yielding Gender – feminism deconstruction and the history of philosophy*. London: Routledge.
- DUBAR, Claude (1997). *A Socialização, Construção das Identidades Sociais e Profissionais*. Porto: Porto Editora.
- ECO, Humberto (1984). *Como se faz uma Tese em Ciências Humanas*. Lisboa: Editorial Presença.
- EMONTS, Anne Martina (2001). *Onde Há galo Não Canta Galinha. Discursos Femininos, Feministas e Transgressivos nos Anos Vinte em Portugal*. Lisboa: Gráfica 2000.
- ESCALLIER, Christine. (2008). «Succès à l'école – Échec au travail: une question de genre». In ESCALLIER, Christine e VERISSIMO, Nelson (orgs.) *Educação e Cultura*. Funchal: UMA – DCE, pp. 103-106.
- ESCOBAR, Lucília (2004). *O Sexo das Profissões. Género e Identidade Socioprofissional em Enfermagem*. Porto: Edições Afrontamento.
- ESTEVES, Manuela (2006). «Análise de Conteúdo». In LIMA, Jorge Ávila; PACHECO, José Augusto (Org.). (2006). *Fazer Investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- ESTRELA, Albano (1994). *Teoria e Prática de observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto editora.

- FAVORD, Charles-Henri (dir.). (1977). Malinowski in «A Antropologia - Enciclopédia do Mundo Actual.». Lisboa: Publicações D. Quixote, pp. 132-133.
- FERNANDES, João Viegas (1987). *A Escola e a Desigualdade Sexual*. Lisboa: Livros Horizonte.
- FERNANDES, Margarida Ramires (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade – Perspectivas Curriculares*. Porto: Porto Editora.
- FERREIRA, J. M. Carvalho *et al.* (1995). *Sociologia*. Lisboa: McGraw-Hill.
- FINO, Carlos e SOUSA, Jesus Maria (2001). «As TIC Abrindo Caminho a Um Novo Paradigma Educacional». In *Actas do VI Congresso galaico-português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho. I volume, pp. 371-381.
- FINO, Carlos (2001). «Uma Turma da Geração Nintendo Construindo Uma Cultura Escolar Nova». In Paulo Dias e Cândido Varela de Freitas (Org.). *Actas da II Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação*. Braga: Universidade do Minho, pp. 1027-1048.
- FINO, C. N. (2008). «Inovação Pedagógica: significado e campo de investigação». In MENDONÇA, Alice e BENTO, António V. (org.). *Educação em Tempo de Mudança*. Funchal: Grafimadeira, pp. 277-287.
- FREIRE, Paulo. (1983). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GEDEI (2000). *Educação e Infância : Investigação e Práticas*. Revista Nº1. Porto: Porto Editora.
- GIDDENS, Anthony (1995). *Transformações da Intimidade – Sexualidade, Amor e Erotismo nas Sociedades Modernas*. Oeiras: Celta Editora.
- GIDDENS, Anthony (2001). *Modernidade e Identidade Pessoal*. Oeiras: Celta Editora.
- GIDDENS, Anthony (2002). «Género e Sexualidade.». In *Sociologia*, Capítulo 5. Lisboa: Serviço de Educação e Bolsas – Fundação Calouste Gulbenkian.
- GIDDENS, Anthony (2002). *As Consequências da Modernidade*. Lisboa: Celta Editora.
- GIMENO, Adelina (2003). *A Família – O Desafio da Diversidade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- GIROUX, Henry A. (1997). *Os Professores como Intelectuais – Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- GLEITMAN, FRIDLUND e REISBERG (2003). *Psicologia*. Lisboa: Edição Fundação Calouste Gulbenkian.
- GOMES, Joaquim Ferreira (1986). *A Educação Infantil em Portugal*. Coimbra: Editora INIC.
- GOMES, Rui (1993). *Culturas de Escola e Identidade dos Professores*. Lisboa: Educa.
- GOODSON, Ivor F. (2001). *O Currículo em Mudança*. Porto: Porto Editora.
- GOTTMAN, John; DECLAIRE, Joan (1999). *A Inteligência Emocional na Educação*. Lisboa: Editora Pergaminho.
- GRAUE, M. Elizabeth, WALSH, Daniel, J. (2003). *Investigação Etnográfica com Crianças. Teorias, Métodos e Ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- GRILO, Marçal (1996). «A construção da inovação nas escolas». In BÁRTOLO, Campos (org.). *Investigação e Inovação para a Qualidade das Escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp. 20-33.
- GRINBERG, León; GRINBERG, Rebeca (1998). *Identidade e Mudança*. Lisboa: Climepsi Editores.
- HANSENNE, Michel (2005). *Psicologia da Personalidade*. Lisboa: Climepsi Editores.
- HARGREAVES, Andy (1998). *Os Professores em Tempo de Mudança*, Lisboa: Mcgraw-hill.
- HARGREAVES, A. (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- HÉRITIER, Françoise (1996). *Masculino e Feminino – O Pensamento da Diferença*. Lisboa: Instituto Piaget.
- HOLLANDA, Heloísa Buarque de (1992). «Os Estudos sobre a Mulher e Literatura no Brasil: uma Primeira Avaliação.». In COSTA, Albertina de Oliveira e BRUSCHINI, Cristina (1992). *Uma Questão de Género*. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos tempos, pp. 54-182.
- IRIGARAY, Luce (1993). *Je, Tu, Nous. Toward a Culture of Difference*. New York: Routledge.

- KELLY, A. V. (1989). *The curriculum: theory and practice*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- KUHN, Thomas S. (1989). *A Estrutura das Revoluções Científicas*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- JAGGAR, Alison M., BORDO, Susan R. (1997). *Género, Corpo, Conhecimento*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos.
- LAPASSADE, G. (1991). *L' Ethnosociologie*. Paris: Méridiens Klincksieck.
- LAPASSADE, G. (2001). *L' Observation Participante*. Revista Europeia de Etnografia da Educação, pp. 9-26.
- LEAL, Maria Ivone (1992). *Um Século de Periódicos Femininos. Comissão para a Igualdade e para os Direitos Femininos*. Lisboa: Ministério do Emprego e da Segurança Social.
- LEANDRO, Maria Engrácia (2001). *Sociologia da Família nas Sociedades contemporâneas*. Lisboa: Universidade Aberta.
- LESSARD-HÉBERT, Michelle, GOYETTE, Gabriel, BOUTIN, Gérald (1990) *Investigação Qualitativa – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LESSARD-HÉBERT, Michelle (1996). *Pesquisa em Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LÉVI-STRAUSS, Claude (1993). *Antropologia Estrutural Dois*. Rio de Janeiro: Edições Rio de Janeiro Ltda.
- LIPOVETSKY, Gilles (1997). *A Terceira Mulher – Permanência e Revolução do Feminino*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU.
- MACHADO, Lia Zanotta. «Feminismo, Academia e Interdisciplinaridade.». In COSTA, Albertina de Oliveira e BRUSCHINI, Cristina. (Orgs.). 1992. *Uma Questão de Género*. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos tempos.
- MACHADO, A. F. e GONÇALVES, M. F. M. (1999). *Currículo e Desenvolvimento Curricular. Problemas e Perspectivas*. Edições ASA.
- MENDONÇA, Alice Maria Ferreira (2006). *A Problemática do Insucesso Escolar. A Escolaridade Obrigatória no Arquipélago da Madeira Em Finais do Século XX (1994-2000)*. Funchal: UMa: (podep).

- MIALARET, G. (1976). *A Educação Pré-Escolar no Mundo*. Lisboa: Moraes Editores.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2002). *Orientações Curriculares para a Educação de Infância*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- MOREIRA, A. F. «O currículo como política cultural e a formação docente». In MOREIRA, A. F. e SILVA, T.T. (Org.). (1998). *Territórios contestados – O currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Editora Vozes, pp. 7-20.
- MOREIRA, António Flávio B., MACEDO, Elizabeth Fernandes de. (Orgs). (2002). *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades*. Porto: Porto Editora.
- MORIN, Edgar (2000). *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez Editora.
- MORROW, Allen Raymond; TORRES, Carlos Alberto (1997). *Teoria Social e Educação*. Porto: Edições Afrontamento.
- MUSGRAVE P. W. (1979). *Sociologia da Educação*. Lisboa. Edição Fundação Calouste Gulbenkian.
- NETO, Félix *et al.* (1997). *Igualdade de Oportunidades e Educação*. Lisboa: CEMRI-Universidade Aberta.
- OLIVEIRA, Lúcia; PEREIRA, Anabela; RUI Santiago (Orgs.). (2004). *Investigação em Educação: Abordagens Conceptuais e Práticas*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, José (1998). *O Tempo e o Sexo*. Lisboa: Livros Horizonte.
- PEREIRA, Anabela (2004). *Educação Multicultural – Teorias e Práticas*. Porto: Asa Editores.
- PONTE, João (1992). *O Computador, Um Instrumento de Educação*. Lisboa: Texto Editora.
- PRETTO, Nelson de Luca (1996). *Uma Escola sem/com Futuro*. São Paulo: Papyrus Editora.
- REDE DE ESTUDOS DAS MULHERES (2005). *As Mulheres na união Europeia. História, Trabalho e Emprego*. Lisboa: Ela por Ela.
- RELVAS, Ana Paula (2000). *O Ciclo Vital da família – Perspectiva Sistémica*. Porto: Edições Afrontamento.

- RELVAS, Ana Paula (2002). «A Mulher na Família: “Em torno dela”». In RELVAS, Ana Paula; ALARCÃO, Madalena (2002). *Novas Formas de Família*. Coimbra: Quarteto Editora, pp. 299-340
- RELVAS, Ana Paula; ALARCÃO, Madalena (2002). *Novas Formas de Família*. Coimbra: Quarteto Editora.
- RIUTORT, Philippe (1999). *Primeiras Lições de Sociologia*. Lisboa: Gradiva.
- RODRIGUES, Paula (2003). *Questões de Género na Infância. Marcas de Identidade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- ROMANELLI, Geraldo (2005). «Autoridade e poder na família». In CARVALHO, Maria do Carmo Brant de; SZYMANSKI, Heloisa; BILAC, Elisabete Dória; *et al.* (2005). *A Família Contemporânea em Debate*. São Paulo: Cortez Editora, pp. 73-88.
- SAFFIOTI, Heleieth I. B. «Rearticulando Género e Classe Social.» In COSTA, Albertina de Oliveira e BRUSCHINI, Cristina. (Orgs.). (1992). *Uma Questão de Género*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, pp. 183-215.
- SAINT. AUGUSTINE, (1998). *Confessions*. New York: Oxford University Press.
- SANTOS, Claudiene (2004). *A Parentalidade em Famílias Homossexuais com filhos: um Estudo Fenomenológico da vivência de Gays e Lésbicas*. São Paulo.
- SARACENO; Chiara (1997). *Sociologia da Família*. Lisboa: Editorial Estampa.
- SARMENTO, Teresa (2002). *Histórias de vida de educadoras de infância*, Lisboa, IIE.
- SARMENTO, Teresa (2003). *De estudante a educadora de infância: expectativas e ansiedades no processo de inserção profissional*. In Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educacion, n.º 8, vol 11, ano 7, pp.1242-1253.
- SARMENTO, Teresa (2004). *Correr Riscos: Ser Homem numa profissão “Naturalmente” Feminina*. Braga: V Congresso Português de Sociologia – Sociedades Contemporâneas.
- SARTI, Cynthia A. (2005). «Família e individualidade: um problema moderno.» In CARVALHO, Maria do Carmo Brant de; SZYMANSKI, Heloisa; BILAC, Elisabete Dória; *et al.* (2005). *A Família Contemporânea em Debate*. São Paulo: Cortez Editora, pp. 39-49.

- SCOTT, Joan (1990). *Género: Uma categoria Útil de Análise Histórica, Educação e Realidade*. Porto Alegre.
- SILVA, Maria Helena; RELVAS, Ana Paula (2002). «Casal, Casamento e União de Facto.». In RELVAS, Ana Paula; ALARCÃO, Madalena. (2002). *Novas Formas de Família*. Coimbra: Quarteto Editora, pp. 189-244.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (2000). *Teorias do Currículo – Uma Introdução Crítica*. Porto: Porto Editora.
- SORJ, Bila. «O Feminismo na Encruzilhada da Modernidade e Pós-Modernidade.». In COSTA, Albertina de Oliveira e BRUSCHINI, Cristina (Orgs.). (1992). *Uma Questão de Género*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, pp. 15-23.
- SOUSA, Alberto B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros horizonte.
- SOUSA, Jesus Maria (2000). *O Professor como Pessoa*. Porto: Edições ASA.
- SPRINTHALL, Norman A., SPRINTHALL, Richard C. (1993). *Psicologia Educacional. Uma Abordagem Desenvolvimentista*. Amadora: McGraw-Hill.
- SZYMANSKI, Heloisa (2005). «Teorias e teorias de famílias.». In CARVALHO, Maria do Carmo Brant de; SZYMANSKI, Heloisa; BILAC, Elisabete Dória; *et al.* (2005). *A Família Contemporânea em Debate*. São Paulo: Cortez Editora, pp. 23-27.
- TITIEV, Mischa (1963). *Introdução à Antropologia Cultural*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- TOFFLER, Alvin (2003). *A Terceira Vaga*. Lisboa: Livros do Brasil.
- TOLSON, Andrew (1983). *Os Limites da Masculinidade*. Lisboa: Assírio e Alvim.
- TUCKMAN, Bruce W. (2002). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- VASCONCELOS, Teresa; D'OREY, Inês; HOMEM, Luísa Fernandes; *et al.* (2003). *Educação de Infância em Portugal, Situação e Contextos numa Perspectiva de Promoção de Equidade e Combate à Exclusão*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

- VAZ, Carlota Pessoa; RELVAS, Ana Paula (2002). «Monoparentalidade: Uma Família à Parte ou Parte de uma Família?». In RELVAS, Ana Paula; ALARCÃO, Madalena. (2002). *Novas Formas de Família*. Coimbra: Quarteto Editora, pp. 245-298.
- WALBY, Sylvia (1997). *Gender Transformations*. London: Routledge.

Netgrafia

- ARAÚJO, Helena Costa. *Helena Costa Araújo na Primeira Pessoa do Colectivo e do Feminino*, in <http://www.apagina.pt/arquivo.asp?ID=64>, a 26 de Junho de 2006.
- ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS, (s.d.) *Declaração Universal Dos Direitos Da Criança* (1959), in http://www.apfm.com.pt/declaracao_universal_dos_direitos_da_crianca.htm, a 26 de Janeiro de 2008.
- BLUNDEN, A. (2005). *The second sex by Simone de Beauvoir (1949) – Conclusion*, in <http://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/fr/debeauv4.htm>, a 3 de Maio de 2005
- CABETTE, Eduardo Luiz Santos (09/2006). *Violência doméstica e familiar contra a mulher: a questão dos crimes culposos*, in <http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=8909>, a 01 de Outubro de 2007.
- COOL; César (2003), *Comunidades de Aprendizagem e Educação Escolar*, em http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ent_a.php?t=011, a 22 de Junho de 2005.
- CORTEZ, Mariana Grazina. *Repensar o papel dos Géneros Humanos na Educação do “Amanhã”*, in <http://www.eselx.ipl.pt/Iencontro/Actas/textos/M.Cortez.htm>, a 15 de Maio de 2006.
- DURKHEIM, Émile. *Divisão do Trabalho Social*, in http://pt.wikipedia.org/wiki/Émile_Durkheim, a 29 de Outubro de 2008.

- FISCHER, Izaura Rufino, MARQUES, Fernanda. (Agosto/2001). *Género e Exclusão Social*, in <http://www.fundaj.gov.br/tpd/113.html>, a 25 de Outubro de 2006.
- GONÇALVES, Teresa. *Portuguesa no Vaticano contra mulheres sacerdotes*, in <http://sol.sapo.pt/Common/print.aspx>, a 25 de Novembro de 2007.
- INE (25 de Fevereiro de 2008) *Estatísticas Demográficas 2006*, in http://www.ine.pt/ngt_server/attachfileu.jsp?look, a 29 de Fevereiro de 2008.
- INE (28 de Novembro de 2005). *Estatísticas Demográficas 2004*, in <http://www.forumdafamilia.com/arquivo/nov2005/ine281105.pdf>, a 28 de Fevereiro de 2008.
- INE (30 de Novembro de 2006). *Estatísticas Demográficas 2005*, in http://www.ine.pt/portal/page/portal/PORTAL_INE/, a 29 de Fevereiro de 2008.
- INE (30 de Setembro de 2004). *Estatísticas Demográficas 2003*, in <http://www.forumdafamilia.com/arquivo/estdem.pdf>, a 28 de Fevereiro de 2008.
- MAY, James. *Opening the Doors for Increased Male Involvement in Child Care Programs*, in <http://www.fathersnetwork.org>, a 20 de Julho de 2006.
- *Official Journal of the European Communities*, (1992), in www.popline.org/docs/1179/087283.html, a 26 de Maio de 2009.
- ROQUE, Sílvia (2004). *Género e Educação para o Desenvolvimento – Quando o invisível e o não dito são o ponto de partida*, in www.forumdc.net, a 10 de Novembro de 2006.
- SAFFIOTI, I. B. Heleieth. (s.d.a). *Já se mete a colher entre briga de marido e mulher*, in www.cfemea.org.br/pdf/jasemeteacolher_heleiethsaffioti.pdf, a 01 de Outubro de 2007.
- SAFFIOTI, I. B. Heleieth. (s.d.b). *Género e Patriarcado*, in <http://www.mur.com.br/download/doc.%20Bárbara.doc>, a 04 de Novembro de 2006.
- SANTIAGO, Roberto Martinez (2000). «Tic en la Education/Tic na Educação». In Revista Iberoamerica n.º 24, in <http://www.campus-oei.org/revista/ric24aob.htm>, a 19 de Junho de 2005.
- VASCONCELOS, Teresa. (2000). *Educação de Infância em Portugal: Perspectiva de Desenvolvimento num quadro de Posmodernidade*, in

<http://www.rieoei.org/rie22a05.htm>, a 20 de Janeiro de 2007. (revista Iberoamericana de Educación, número 22, Janeiro - Abril 2000).

Revistas e Jornais

- AVVV. *Mulheres no Poder, Já*. Revista Focus. N.º 420, pp.116-127. Semanal de 31/10 a 6/11/2007.

ANEXOS

ANEXO 1

Legislação

LEGISLAÇÃO

- DECRETO-LEI Nº 24 402
- DECRETO-LEI Nº 5/73
- DECRETO-LEI Nº 5/77
- DECRETO-LEI Nº 542/79
- DECRETO-LEI Nº 46/86
- DECRETO-LEI Nº 344/89
- DECRETO-LEI Nº 5/97
- DESPACHO Nº5 220/97
- DECRETO-LEI Nº 139 – A/90
- DECRETO-LEI Nº 249/92
- DECRETO-LEI Nº 15/2007
- DECRETO LEGISLATIVO REGIONAL Nº 6/2008/M
- DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA ARTIGO 18º
(PONTO Nº1)
- DECRETO-LEI Nº 139 – A/90
- DECRETO-LEI Nº 1/98
- DECRETO-LEI Nº 19 694
- DECRETO-LEI Nº 2 137
- DECRETO-LEI Nº 49 317

ANEXO 2

_____ Questionário aos encarregados de educação

QUESTIONÁRIO

Prezado Encarregado de Educação,

Venho solicitar a sua colaboração num estudo sobre **“O Papel do Masculino na Educação de Infância”**, por intermédio da resposta ao questionário que se segue. Este estudo insere-se no âmbito do Curso de Mestrado em Educação, na Área de Inovação Pedagógica, promovido pela Universidade da Madeira.

Gostaria de manifestar-lhe a minha gratidão pela sua colaboração e pelo interesse que dedicará ao preenchimento do questionário em questão.

Este questionário visa obter, única e exclusivamente, algumas informações acerca da sua opinião para fins de investigação. Atendendo a que toda a informação recolhida é anónima e absolutamente confidencial, pedimos-lhe que responda com toda a sinceridade.

Com os melhores cumprimentos,
Luísa Silva

1 - Tipo de instituição:

Pública

Privada

2 – Idade do Encarregado de Educação: anos

3- Sexo: Masculino Feminino

4 – Estado Civil: -----

5 – Habilitações literárias: -----

6 – Actividade profissional: -----

7 – Idade do Educando anos meses

8 – Sexo do Educando: Masculino Feminino

9 – Na sua opinião, quais os aspectos positivos de haver um homem a trabalhar numa Instituição pré-escolar? -----

10 – E quais os aspectos menos positivos, se considera que eles existem? -----

11 – Na sua opinião, existem divergências entre o trabalho efectuado por uma educadora e o trabalho efectuado por um educador:

Sim Não

12 – Se respondeu afirmativamente explicita em que consiste essas divergências. -----

13 – Considera necessário um homem possuir algumas características especiais para ser Educador de Infância?

Sim Não

14 – Se respondeu afirmativamente, enumere 3 características fundamentais:

15 – Quando escolheu esta instituição já sabia que era um educador que iria trabalhar com o seu filho(a)?

Sim Não

16 – Que sente ao deixar o seu filho(a) com um Educador?

Confiança

Indiferença

Insegurança

Receio

Outros-----

17 – Justifique as suas opções:-----

*Verifique, por favor, se respondeu a todos os itens.
Obrigada pela sua colaboração*

ANEXO 3

_____ Questionário às educadoras de infância

QUESTIONÁRIO

Este questionário destina-se a obter dados para um trabalho de investigação acerca do papel do masculino na Educação de Infância. É anónimo e confidencial.

Idade _____ Sexo _____

Habilitações Literárias _____

Profissão _____

Estabelecimento: Público Privado

Concelho _____

Quantos anos de serviço tem? _____

Porque é que escolheu esta profissão? _____

Com que idade tomou a opção de tirar este curso? _____

O curso correspondeu à sua primeira opção no acesso ao ensino superior?

Sim Não

Se a sua resposta foi negativa justifique:

Considera que existem diferenças entre o seu relacionamento com as crianças da sala e o do seu colega?

Sim Não

Em que aspectos _____

Acha que o modo como os pais da sua sala se relacionam consigo é diferente da relação que estabelecem com o seu colega?

Sim Não

Justifique: _____

Considera que existem diferenças entre a sua pedagogia e a do seu colega?

Sim Não

Em que aspectos _____

Acha que um educador homem encara a profissão da mesma maneira que uma mulher?

Sim Não

Porquê? _____

Pensa ser importante uma presença masculina nos estabelecimentos de educação pré-escolar?

Sim Não

Justifique: _____

Obrigada pela sua colaboração

Data

ANEXO 4

Análise de conteúdo dos questionários às educadoras de infância

Análise de conteúdo dos questionários às educadoras de infância

CATEGORIA		
Características pessoais e profissionais		
Subcategoria	Indicadores	Inquiridos
Identificação pessoal	Sexo feminino, 36 anos	EDA3
	Sexo feminino, 25 anos	EDA4
	Sexo feminino, 27 anos	EDA5
	Sexo feminino, 26 anos	EDA5
	Sexo feminino, 27 anos	EDA7
	Sexo feminino, 32 anos	EDA8
	Sexo feminino, 32 anos	EDA9
Habilitações profissionais	Licenciatura	Todas as inquiridas
Tempo de serviço docente	Tem 5 anos	EDA 3
	Tem 2 anos	EDA4
	Tem 4 anos	EDA5, EDA7
	Tem 3 anos	EDA6
	Tem 8 anos	EDA8
	Tem 10 anos	EDA9
Desempenham funções em que tipo de instituição.	Instituição pública	EDA3, EDA7, EDA8,
	Instituição privada	EDA4, EDA5, EDA6, EDA9
Razões da escolha profissional.	Porque foi aquela que sempre ambicionei.	EDA3
	Vocação e gosto.	EDA4, EDA9
	Escolha pessoal desde criança professora ou educadora.	EDA5
	Porque sempre gostei do contacto com crianças e porque tiramos muitos proveitos desse contacto, crescemos muito como pessoas.	EDA6
	Por gostar imenso de estar com crianças e porque tive um modelo de educadora excelente na minha infância.	EDA7
	Porque gosto muito de crianças e acho que há um feedback interessante e compensador.	EDA8
Idade que tomaram a opção pelo curso.	Aos 17, mas só o fiz aos 28 anos	EDA3
	Aos 17 anos	EDA4
	Adolescente	EDA5
	Aos 16 anos	EDA6
	Aos 18 anos	EDA7
	Aos 20 anos	EDA8
	Não respondeu	EDA9
O curso correspondeu à primeira opção de acesso ao ensino superior.	Sim	EDA3, EDA4, EDA6, EDA7
	Não, a primeira opção foi inglês-alemão e estive dois anos, mas como queria ser professora e essa opção não era via ensino, fiz a mudança para a educação de infância.	EDA5
	Não, inicialmente como gostava muito de matemática, optei por ir para um curso relacionado com números.	EDA8
	Não respondeu.	EDA9

Concepções sobre o trabalho do masculino na educação de infância		
Representações acerca da existência de diferenças entre o relacionamento da educadora e do educador com as crianças da sala.	Não existem	EDA3, EDA6, EDA7, EDA8
	Não, porque à partida encara a profissão com os mesmos objectivos.	EDA9
	Sim, não por ser homem, mas por ter uma personalidade diferente. Na minha opinião, a nossa educação e o modo de encarar o mundo e a concepção que cada um tem da criança, pode influenciar o relacionamento, mas o sexo penso que não.	EDA4
	Sim, na parte dos mimos, do colo, o colega é mais desligado, preocupa-se mais com as decorações. As brincadeiras também são diferentes, brincadeiras mais “loucas”.	EDA5
Opiniões acerca da existência de diferenças no relacionamento dos pais com o educador e com a educadora.	Não, notamos que o relacionamento é exactamente igual. Existiu, apenas, a meu entender, uma pequena admiração inicial.	EDA3
	Não.	EDA4, EDA7, EDA8, EDA9
	Sim, os pais (homens) dirigem-se mais ao colega (conversa de homens) e comigo as mães vêm mais perguntar alguma coisa, alguma dúvida ou até recomendação.	EDA5
	Sim, alguns pais continuam a ver o educador como algo fora do normal, os diálogos e a forma de se relacionarem demonstra insegurança. O que, normalmente, muda ao fim de um ano lectivo.	EDA6
Opiniões acerca da existência de diferenças entre a pedagogia da educadora e do educador.	Não existem.	EDA3, EDA6, EDA7, EDA8
	Sim, temos diferentes opiniões e métodos curriculares diferentes, não devido ao sexo, mas a outras condicionantes como o facto de termos tido professores e orientadores de estágio diferentes.	EDA4
	Sim, na rotina, nas brincadeiras, na organização. O educador relaciona-se mais com os bebés mais velhos.	EDA5
	Sim, porque cada um tem a sua pedagogia, de acordo com o seu carácter e não com o sexo.	EDA9
Percepções da educadora acerca do modo como o homem encara a profissão, se é do mesmo modo que ela.	Não, à minha vista o educador homem tem inerente uma personalidade diferente de uma educadora mulher, logo a forma de encarar a profissão é diferente.	EDA3
	Sim.	EDA4, EDA5, EDA9
	Sim, porque tem os mesmos objectivos e trabalha as mesmas áreas de conteúdo, procurando que as crianças sejam felizes e se desenvolvam. Se calhar apenas se conseguem abstrair dos problemas com mais facilidade mas isso depende da personalidade de cada um e não do sexo.	EDA6
	Sim, pelos educadores que eu conheço tenho	EDA7

	essa opinião. Penso que a maneira de encarar a profissão está relacionada com a maneira de ser de cada um, seja homem ou seja mulher.	
	Sim, no caso do meu colega acho que a dedicação, sensibilidade e carinho são os mesmos que os de uma mulher. Pelo menos foi isso que transmitiu.	EDA8
Importância atribuída pelas educadoras à presença masculina nos estabelecimentos de educação de infância.	Traz novas perspectivas pedagógicas, afectivas, enfim, enriquece a nossa profissão com novos modelos educacionais.	EDA3
	É importante as crianças terem referências masculinas e os homens sabem ser responsáveis, carinhosos e criativos como as mulheres. As crianças não são discriminatórias, nem estereotipam, portanto, aceitam tanto um homem como uma mulher na sala.	EDA4
	Para ajudar a mudar a mentalidade dos pais. Para diversificar as brincadeiras e para o educador compensar nas falhas da figura paterna.	EDA5
	Porque a figura masculina em casa tem desaparecido em alguns casos de divórcio, daí que seja fundamental para essas crianças, tal como para as outras terem esta presença na escola.	EDA6
	Porque é importante para as crianças (essencialmente do sexo masculino) terem um modelo do mesmo sexo no estabelecimento de educação.	EDA7
	Como uma educadora simboliza a figura materna, um educador simboliza a figura paterna. Às vezes só o som de uma voz masculina é suficiente para pôr ordem e respeito dentro de uma sala. Tanto para as crianças, como para os pais, é bom ter contacto e a presença de uma figura masculina.	EDA8
	Porque, tal como em qualquer outro contexto, a heterogeneidade é um factor pertinente.	EDA9

ANEXO 5

_____ Questionário às auxiliares de acção educativa

QUESTIONÁRIO

Este questionário destina-se a obter dados para um trabalho de investigação acerca do papel do masculino na Educação de Infância. É anónimo e confidencial.

Idade _____ Sexo _____

Habilitações Literárias _____

Profissão _____

Estabelecimento: Público Privado

Concelho _____

Considera que existem diferenças entre o relacionamento que o educador estabelece consigo e o da educadora?

Sim Não

Em que aspectos _____

Acha que o educador se relaciona com as crianças de modo diferente da educadora?

Sim Não

Porquê? _____

Considera que existem divergências no tipo de relação que os pais das crianças da sua sala estabelecem com o educador e com a educadora ou consigo?

Sim Não

Em que aspectos _____

Considera que um educador homem encara a profissão da mesma maneira que uma mulher?

Sim Não

Porquê? _____

Acha que existem diferenças entre a pedagogia do educador e a da educadora?

Sim Não

Em que aspectos _____

Pensa ser importante uma presença masculina nos estabelecimentos de educação pré-escolar?

Sim Não

Justifique _____

Obrigada pela colaboração

Data

_____/_____/_____

ANEXO 6

_____Análise de conteúdo dos questionários às auxiliares de acção educativa_____

Análise de conteúdo dos questionários às auxiliares de acção educativa

CATEGORIA		
Características pessoais e profissionais		
Subcategorias	Indicadores	Inquiridos
Identificação pessoal	Sexo feminino, 40 anos	A1
	Sexo feminino, 37 anos	A2
	Sexo feminino, 48 anos	A3
	Sexo feminino, 31 anos	A4
	Sexo feminino, 44 anos	A5
	Sexo feminino, 22 anos	A6
	Sexo feminino, 22 anos	A7
	Sexo feminino, 23 anos	A8
	Sexo feminino, 29 anos	A9
	Sexo feminino, 24 anos	A10
	Sexo feminino, 20 anos	A11
	Sexo feminino, 20 anos	A12
	Sexo feminino, 58 anos	A13
	Sexo feminino, 33 anos	A14
	Sexo feminino, 30 anos	A15
Habilitações profissionais	6º Ano	A13, A14
	7º Ano	A4
	8º Ano	A5
	9º Ano	A 8, A 10, A 11, A 12, A 15
	12º Ano	A1, A2, A3, A6, A7, A9
Desempenham funções em que tipo de instituição.	Instituição Pública	A3, A4, A5, A15
	Instituição Privada	A1, A2, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A14,
Percepções das auxiliares sobre o relacionamento do educador com a equipa da sala		
Opinião acerca de eventuais diferenças no relacionamento do educador e da educadora com a auxiliar.	Não existem diferenças, os dois põem-me à vontade.	A15
	Não existem diferenças.	A1, A2, A3, A4, A5, A7, A8, A9, A10, A12, A 13, A14,
	Não, o educador relaciona-se de forma igual, não há nenhum aspecto a salientar.	A6
	Não, nós temos muito bom relacionamento, até melhor que com uma educadora, conseguimos estar mais à vontade com ele que com a educadora.	A11
Percepções das auxiliares acerca do relacionamento dos pais com o educador		
Opinião acerca de eventuais diferenças no tipo de relação estabelecido entre os pais e o educador, os pais e a educadora e entre os pais e as auxiliares	Não existem diferenças.	A1, A2, A3, A5, A8, A7, A9, A10, A12, A13, A14
	Não, os pais aceitam muito bem a presença do educador e gostam muito dele, não existe divergências em relação a isso.	A11
	Não, na nossa sala a relação existente é agradável entre todos e quando surgem	A6

	quaisquer dúvidas não há receio nem medo de exprimir o que se passa.	
	Sim, os pais dizem que o educador é mais rigoroso.	A4
	Sim, os pais sentem-se mais à vontade a falar com a educadora. Existe mais uma barreira entre os pais e o educador do que com a educadora.	A15
Percepções das auxiliares acerca do relacionamento do educador com as crianças		
Considerações acerca de eventuais divergências no relacionamento do educador e da educadora com as crianças.	Sim existem, as meninas têm um carinho diferente pelo educador, se calhar como um pai e os meninos vêem-no como uma figura de autoridade por ser homem, mas com carinho. As crianças vêem a figura masculina com mais autoridade. A educadora é mais tolerante nuns aspectos e ele noutros.	A15
	Sim, as crianças têm mais respeito ao educador do que à educadora.	A4
	Não existem.	A1, A2, A3, A5, A7, A8, A9, A10, A12, A13, A14
	Não, até que este é muito atencioso e prestável para as crianças, relaciona-se de igual modo.	A6
	Não, sabe dar carinho e ser calmo com eles, como qualquer educadora, comporta-se como tal.	A11
Percepções das auxiliares acerca do modo como um educador encara a profissão		
Considerações acerca do modo como um homem e uma mulher vêem a profissão, se a encaram do mesmo modo.	Sim.	A1, A2, A4, A9, A10, A12, A13,
	Sim, porque tanto o educador homem como a educadora frequentam o mesmo curso, tanto um como outro, estão aptos a desempenhar as mesmas funções.	A14
	Sim, no meu ver encara da mesma forma porque é uma profissão como qualquer outra, acho que até deveria haver mais educadores.	A11
	Sim, visto que este executa as actividades, interage com as crianças, auxiliares e pais da mesma forma que a educadora.	A8
	Sim, este encara a profissão da mesma maneira que uma mulher, efectua as actividades com as crianças da mesma forma, relaciona-se com as crianças da mesma forma e interage com o público à sua volta da mesma forma.	A7
	Sim, porque nos dias de hoje o homem e a mulher são capazes de realizar quaisquer tarefas, sejam elas fáceis ou difíceis. Apesar de o homem mostrar uma estatura diferente da mulher, este tem a capacidade de ser delicado e agradável com as crianças.	A6
	Sim, porque os objectivos a que se propõem são iguais, ou seja, o seu objecto de trabalho é o mesmo, as crianças, o que pode mudar são as posturas.	A5
	Sim, porque tiraram o mesmo curso e há	A3

	homens que têm a mesma ou mais sensibilidade que as mulheres.	
	Sim, ambos se empenham mas de forma diferente.	A15
Concepções acerca da pedagogia do educador e da educadora		
Opinião das auxiliares acerca de eventuais diferenças entre as pedagogias do educador e da educadora.	Sim, existem diferenças, a professora incentiva mais a criatividade e as áreas temáticas e o professor mais a área da escrita.	A15
	Sim, não pelo sexo, mas pela maneira como vêem as coisas.	A2
	Sim, a educadora trabalha mais a área das expressões e o educador nas mesas. Em relação aos outros aspectos tanto um como outro transmite carinho.	A4
	Não existem diferenças.	A1, A3, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A14
Percepção das auxiliares acerca da importância da presença masculina na educação de infância.		
Entendimento das auxiliares acerca da importância de uma presença masculina nos estabelecimentos de educação pré-escolar.	Sim, é importante.	A12, A13,
	Sim, é importante, tanto a presença masculina como a feminina.	A14,
	Sim, porque hoje em dia, as crianças estão muito habituadas às mães e, assim, com a presença masculina vão se habituando que os pais também têm um papel importante.	A11
	Sim, é importante a presença masculina, na medida em que não só o sexo feminino pode educar e acompanhar o desenvolvimento das crianças, por outro lado, as crianças crescem com a ideia que não é só as mulheres que têm capacidades para educar. Um bom educador não o deixa de ser só porque é homem ou mulher.	A10,
	Sim, porque acho que as crianças não têm que crescer com os estereótipos de serem sempre acompanhadas no seu desenvolvimento por elementos do sexo feminino.	A9
	Sim, porque as crianças também precisam de uma presença masculina.	A7, A8
	Sim, é importante porque a presença masculina na educação de uma criança é diferente, ou seja, isso ajuda as crianças a interagirem com maior facilidade com as pessoas do sexo masculino. Eu acho que é uma mais valia aceitar o papel do educador em instituições.	A6
	Sim, tanto a presença masculina como a presença feminina são importantes, o que pode diferenciar são as posturas profissionais mas que não dependem de ser homem ou mulher, mas sim dos ideais ou condutas que cada um acha melhor ou pior.	A5
Sim, um professor transmite mais respeito, as crianças ficam mais sossegadas, por exemplo, no refeitório.	A4	

	Sim, se as crianças têm um modelo masculino em casa, também podem ter no estabelecimento que frequentam.	A1
	Sim, porque dá outro ar de autoridade e há trabalhos que os homens fazem melhor que as mulheres.	A3
	Sim, porque o homem transmite segurança, autoridade e respeito. Deveria haver mais homens para não haver tanta intriga e melhorar o ambiente. O facto de ser homem não nos menospreza.	A15
	Não é importante.	A2

ANEXO 7

Análise das entrevistas aos educadores, educadoras e directoras

Análise das entrevistas aos educadores, educadoras e directoras

Tema: A - Factores ligados à escolha da profissão		
Categoria: Motivos subjacentes à escolha da profissão de educador de infância		
Subcategoria	Unidade de registo	UC
1.1 Uma profissão caracterizada pelas motivações intrínsecas dos educadores.	- «Por gostar de crianças e pela imprevisibilidade do trabalho, não ser um trabalho rotineiro.»	ED1E
	- «Quería PEB, mas consegui entrar para educação de infância. Frequentei e gostei, tomei a opção depois do primeiro estágio.»	ED1E
	- «Já desde o secundário que na brincadeira dizia sempre que ia ser educador ou quando estava a tirar o curso de gestão dizia na brincadeira aos colegas que se algum dia mudasse de curso que ia ser para educador. Dizia aquilo nem a brincar nem a sério. [...] Já quando era pequeno ou quando ia a festas familiares acabava sempre a brincar com as crianças.»	ED2E
	- «Por vocação.» - «Por gostar de crianças. Sempre fui catequista.» - «A primeira opção foi gestão por influência do meu pai e por gostar de informática, mas mudei porque gostava de crianças.»	ED5E ED7E ED2E
1.2 A escolha da profissão baseada em influências familiares /amizades	- «Porque gosto de crianças e a minha irmã também ia entrar no mesmo ano para o mesmo curso e, assim, a estadia era mais fácil.»	ED4E
	- «Era uma das três opções: enfermagem, educador de infância ou PEB.»	ED4E
1.3 O curso foi apenas uma saída profissional.	- «Para ser sincero, na altura não era bem este curso que eu queria tirar, mas nas primeiras opções não consegui entrar, então, pensei: entro neste e depois é mais fácil para pedir transferência para outro curso, outras variantes, matemática que era o que eu queria tirar. Depois fiz o primeiro ano e no final do primeiro ano, vi que já não queria mudar de curso. Acabei por gostar e por seguir com o curso. [...] É assim, eu sempre gostei de crianças, trabalhar com crianças, foi essencialmente isso. Na altura, uma pessoa não sabia muito bem o que era ser educador de infância, era tratar de crianças e pronto!»	ED3E
	- «Por ser mais fácil para entrar na universidade. O curso foi a segunda opção, a primeira foi PEB.»	ED6E
	- «O meu objectivo sempre foi comunicação social, tinha que ter contacto com outras pessoas quer ao nível do ensino, quer a nível da educação especial [...], até que um dia uma colega disse que havia vagas na educação especial e que eu me inscrevesse lá. [...] O curso, bem ... já estava lá à 7 anos [...] quando surge a oportunidade de fazer o curso de educadores de infância, no curso normal.» - A intenção inicial era professor do 1º ciclo, só que no ano que eu fui não abri e como eu já tinha o meu destino na área da expressão musical e dramática, tanto fazia [...] e se eu esperasse pelo curso do 1º ciclo ficava um ano à espera.	ED8E ED9E
1.4 Opiniões dos educadores face à preferência de uma faixa etária para trabalhar com as crianças.	- «A nível de experiência de estágio foi com mais velhos que era a idade que eu gostava mais de trabalhar e por achar que se podia fazer mais actividades. A experiência do ano passado e deste ano também gosto, é outro tipo de trabalho, é mais contacto físico, mais atenção, fazer o controle, é outra fase também importante, gosto de qualquer uma das duas. Só me falta o berçário.»	ED2E
1.5 Motivos subjacentes à pouca adesão dos homens à	- «A gente tem de pôr os pontos nos iis, porque é assim, eu estou nisto porque gosto de fazer isto, é como já há mulheres taxistas, já há mulheres condutoras de autocarros, camionistas, isto agora já não há profissão masculina e profissão feminina. As pessoas têm de começar a ver que é global, as profissões exclusivamente de um sexo terminaram.»	ED1E

<p>profissão.</p>	<p>- «Penso que seja por falta de paciência ou pelos estereótipos estipulados pela sociedade.»</p> <p>- «Não basta gostar de crianças, tem de ser inato. Continua a haver poucos homens na profissão, mas os que existem são porque gostam.»</p> <p>- «A visão dos adultos. Acho que a visão social é que homem que trabalhe na educação é maricas, é homossexual, o que é uma pena essa visão! Mas pessoas como o G, que são equilibrados, que têm a sua sexualidade resolvida, não lhes abala rigorosamente nada. Ele até é capaz de andar com ganchinhos na cabeça porque anda a brincar com as meninas e tirar-lhes os ganchinhos, não tem problema! Mas, o que eu penso é que, quem tenha muitas dúvidas, como as pessoas olham, como as pessoas pensam, deve criar-lhes um certo constrangimento.»</p> <p>- «Eu acho que eles não se sentem à vontade porque muita gente acha que isto não é uma profissão de homem. Eu vou ser sincera, porque também, no 1º ciclo hoje em dia começa a haver mais professores e muitos dos professores que estão no 1º ciclo têm formação do secundário, mas como não conseguem colocação no secundário, são colocados no 1º ciclo. Mas eu penso que esta profissão, mesmo hoje em dia, apesar da evolução que já temos, é vista como profissão de mulher e não profissão de homem. Penso que muitos homens não enveredam por esta profissão por causa daquele preconceito que já vem dos nossos pais, dos nossos avós e isso são coisas que levam muito tempo a mudar. Mas é assim, aquelas pessoas que têm mesmo gosto pela profissão enfrentam os preconceitos e seguem em frente.»</p> <p>- «Porque tem sido uma profissão basicamente começada por mulheres. [...] Quando começaram os jardins-de-infância sem apanhar a parte da alfabetização, dos 3 aos 6 anos, acabou por ser uma profissão praticamente de mulheres, por uma questão de mentalidade. Era óbvio que ao longo dos tempos via-se mais o masculino no professor do 1º ciclo, o chamado professor primário porque, também, a profissão era desvalorizada, porque pensava-se que o educador de infância brincava com crianças. O educar crianças não era aplicado ao pré-escolar. Agora, a partir do momento que o educar crianças começou a ser aplicado ao pré-escolar aí é que começou a haver mais homens, mais pessoas do sexo masculino e foi-se perdendo o preconceito de serem só as mulheres, se bem que, aqui na Madeira, ainda as coisas não estão completamente resolvidas, pode haver mais pessoas que desejem ser educadores de infância e não o sejam, ainda, por um factor de mentalidade, acharem que é aquela profissão mais monopolizada por mulheres. Se bem que os que vêm sentem-se bem, e os que estagiam, geralmente até gostam, sentem-se bem!»</p> <p>- «Eu acho que ainda é um bocado social. [...] A sociedade por si, ainda é uma sociedade patriarcal e o homem nunca foi visto muito ao mesmo nível da mulher, o homem sempre foi visto a fazer outras coisas e as criancinhas e a casa era uma coisa para as senhoras e os homens iam para a construção civil ou eram chefes de qualquer coisa. Eu acho que aí, ainda acaba por ser um bocadinho culpa da sociedade, se bem que a coisa está a mudar [...] De certeza que se um miúdo chegar a casa a dizer: ah pai, eu vou tirar um curso, vou para educador de infância. O Pai vai dizer: educador de infância, o que é isso? Então não há médico, não há advogado, agora educador de infância? Pronto, acaba por haver ainda ali uma coisa social.»</p> <p>- «Primeiro, o desconhecimento, por parte de muita gente. Pode ter conhecimento como tio, como irmão, como pai, como primo de alguém que frequentou um estabelecimento de educação pré-escolar, não estão por dentro do que se passa porque a imagem que se passa da educação – instrução que ficou enraizada durante muitos anos continua a prevalecer. [...] Por desconhecimento e porque, eu penso que não é só do pré-escolar que, hoje em dia há outra liberalização das ideias e que se aceita mais homens nesta profissão e mais mulheres na polícia e mulheres na tropa, se há essa melhor aceitação, hoje em dia os homens fogem não é só do pré-escolar, mas se tiverem outras saídas fogem do ensino em geral.»</p>	<p>ED2E</p> <p>ED7E</p> <p>D2E</p> <p>D3E</p> <p>EDA1E</p> <p>EDA2E</p> <p>ED9E</p>
-------------------	--	---

	- «Porque é que a sociedade alimentou o estereótipo que o homem tem determinadas funções e a mulher tem outras completamente diferenciadas. O homem até soube ser professor, até vinha numa de ser professor, agora educador, porquê? Porque mete os afectos e o homem tem dificuldade em falar a linguagem do sentimento.»	D2E
1.6 Motivos que levam os homens a abandonar a profissão e optarem por outra dentro da educação.	- «Já estava decidido antes, não por não ter gostado ou ter incompatibilizado com alguma coisa, não teve nada a ver com isso, aliás se a saída para a música se fechasse logo a seguir, ia seguir normalmente na carreira até achar que não tinha nada a ver com aquilo. Mas não me desliguei dos miúdos pequeninos, depois tive trabalhos a nível particular com criancinhas pequenas. Neste momento, tirei a especialização e estou na educação especial, mas não posso deixar de ser educador porque toda a gente, uma vez sendo, nunca deixa de ser educador e, muito mais agora, nesta função específica que certo tipo de comportamento e certo estilo de aprendizagem temos de ver o paralelo com as crianças destas idades.» - «Após o curso fui trabalhar para o GCEA, mas em princípio ia voltar para a educação especial, como já trabalhava lá.» - «Porque defendo que deve haver itinerância na educação. Nos 3 primeiros anos trabalhei com crianças, os últimos 8 anos foram no Gabinete de Apoio à Expressão Musical e Dramática e para o ano pretendo voltar para o directo com crianças novamente.»	ED9E ED8E ED7E
Categoria: Percepções dos familiares e amigos em relação à escolha da profissão.		
2.1 Apoio dos familiares e amigos em relação à escolha da profissão.	- «Reagirem bem.» - «Os pais reagiram surpreendentemente bem.» - «As amigas aporiam.» - «Aceitaram. É assim, sempre me deram liberdade de escolha para escolher aquilo que eu quisesse e apoiaram.» - «Os meus pais reagiram muito bem.» - «O meu pai é muito liberal, deixa-me sempre à vontade para tomar opções e a minha mãe gostou muito, por isso apoiou.» - «Não interferiram e aceitaram.» - «Não interferiram na decisão.» - «Os meus pais sempre aceitaram bem as minhas decisões, ninguém ficou chocado nem admirado, foi tudo aceite normalmente, o que eu, também, com esta distância estranho, porque de facto não era comum.»	ED1E ED2E ED2E ED3E ED4E ED5E ED6E ED7E ED9E
2.2 Falta de apoio dos familiares e amigos em relação à escolha da profissão.	- «A maior parte dos amigos não acreditava muito, ficaram espantados por eu gostar deste curso e começaram com brincadeiras.»	ED2E

Tema: B - Relacionamento com os encarregados de educação		
Categoria: Percepções dos educadores, educadoras e directoras face ao relacionamento dos encarregados de educação com os educadores.		
Subcategorias	Unidades de Registo	UC
1.1 Os educadores têm receios e angústias face a possíveis más interpretações de atitudes mais	- «Não tenho.» - «Sim tenho, mas não tenho cuidados especiais por causa disso. Principalmente, na altura do estágio. Na altura havia muitas notícias nos jornais, mas a partir do momento que comecei a trabalhar, já havia cá um educador a trabalhar e para mim tornou-se mais fácil a recepção dos pais. Por parte dos pais nunca notei nenhum receio em relação a isso.» - «Neste momento não, mas houve alturas em que se falava muito em	ED1E ED2E ED3E

<p>próximas e íntimas com as crianças, por parte dos encarregados de educação.</p>	<p>casos de pedofilia que uma pessoa ficava a pensar. As crianças nesta idade e neste meio têm muita necessidade de carinho. Já tiveram mais! Mas ainda têm uma necessidade de carinho extrema e então, mal eu me sento em algum lado, vem dois ou três sentar-se no meu colo. Há uns anos atrás era preciso ter mais um pouco de cuidado, agora, sinceramente, não me preocupo.»</p> <p>- «Sim, tenho sempre essa preocupação, principalmente nas atitudes afectivas (colo, carinho, beijinhos) por parte das meninas.»</p> <p>- «Sim, por isso preocupo-me que as crianças adquiram autonomia o mais cedo possível, principalmente nas idas à casa de banho. Também tenho cuidado com os carinhos com as meninas para não haver más interpretações.»</p> <p>- «Sim, sinto algum receio.»</p>	<p>ED4E</p> <p>ED5E</p> <p>ED6E</p>
<p>1.2 Os encarregados de educação estabelecem uma relação aberta com base na confiança e no diálogo.</p>	<p>- «Muito boa relação, pelo facto dos pais me conhecerem porque trabalho no mesmo meio onde vivo e sempre vivi, isso facilita a relação de confiança.»</p> <p>- «Depois do primeiro ano sinto empatia e respeito (por parte dos pais). Há muita abertura na relação.»</p> <p>- «Notei muita abertura por parte dos pais. Foi positivo.»</p> <p>- «Nunca senti isso, pelo contrário, tanto numa sala como noutra, porque o G. esteve numa sala de 4 -5 anos no ano anterior e os pais gostaram muito dele, ele conversava bem com eles. Os pais confiavam muito nos educadores.»</p> <p>- «Nunca ninguém me mostrou ou verbalizou desagrado nem agrado. Depois com o tempo os pais foram se apercebendo que o G. era uma pessoa competente e acessível. É neste sentido que eu digo que os valores e a postura são mais determinantes do que o sexo e o G. é uma pessoa com uma educação e uma postura correcta. Foram se habituando. Durante os primeiros tempos eu (a educadora da sala) fiz sempre manhã, mas depois quando estava mais cansada, percebi que era fácil que o G. fizesse manhã e fosse bem aceite pelos pais. Ele fez manhã uma semana e pouco depois de estar aqui e foi bem aceite, ele próprio disse que agora, quando eu estive doente, senti uma maior proximidade dos pais. Como eu não estava e ele acabava por ser a pessoa mais responsável pelo grupo, que ele sentiu que aí os pais se aproximaram mais dele, vieram com assuntos que se eu estivesse talvez tivessem deixado para mim, mas isso foi sentido pelo G, não foi por mim, não consegui sentir isso, os pais a mim não me verbalizaram e nunca questionaram o facto de ser um homem.»</p> <p>- «Eu tenho uma visão muito pequenina em relação a isso, mas dá-me ideia completamente que sim, que eles pedem para falar com ele, com a mesma naturalidade que pedem para falar com a educadora, agora que eu tenho assistido ou que veja, não.»</p>	<p>ED4E</p> <p>ED6E</p> <p>ED7E D1E</p> <p>EDA1E</p> <p>D2E</p>
<p>1.3 Os encarregados de educação estranham um homem na profissão.</p>	<p>- «Só um bocadinho nas entrevistas, uma ou outra mãe que, não questionou o facto de eu ser homem, mas de achar estranho um homem naquela profissão.»</p> <p>- «Houve um caso de uma avó de uma menina que no primeiro dia de adaptação passou toda a manhã a me observar, em vez de olhar para a neta.»</p> <p>- «Quer dizer, uma pessoa notava, especialmente, nos primeiros anos que eles estranham, principalmente, quando chegavam aqui no primeiro dia e não estavam à espera, eles estranhavam um pedacinho, mas nunca disseram nada, nunca houve problemas por causa disso.»</p> <p>- «Muita expectativa para saber que trabalho faz um homem numa profissão feminina.»</p> <p>- «Houve uma reacção inesperada por parte dos pais, ficaram admirados porque não sabiam bem o que eu era ali, se era educador, se era alguém que estava a fazer algum tipo de estudo, de trabalho de campo, se estava por conta da segurança social a fazer um serviço qualquer à parte. No início lembro-me da primeira reunião de apresentação que comecei a tocar</p>	<p>ED1E</p> <p>ED2E</p> <p>ED3E</p> <p>ED7E</p> <p>ED9E</p>

	<p>viola e começámos a cantar umas músicas, as pessoas perguntavam o que eu fazia ali, se era de facto, um animador cultural.»</p> <p>- «Quando eu falei com o G. pela primeira vez para ir para o berçário I, as mães ficaram assim..., como vai ser um homem a tomar conta de bebés?»</p>	D1E
<p>1.4 Os encarregados de educação demonstram falta de confiança no educador.</p>	<p>- «No primeiro ano de serviço houve um ou outro pai que complicou.»</p> <p>- «A relação de confiança adquire-se é com o tempo.»</p> <p>- «No mês de Setembro eu fiquei a trabalhar na sala de uma colega e havia uma mãe que quando estava a falar comigo e aparecesse a colega, ela ignorava-me e ia falar com ela. Do meu ponto de vista, ela não me via como um educador.»</p> <p>- «A única diferença que eu notava e que é normal, é que eu entrei para um grupo que já vinha do ano anterior com a educadora e as auxiliares e havia outra relação, outra confiança com a educadora que já lá estava. [...] Já se sabe como é a reacção dos pais em relação aos menos qualificados, nem que seja na idade.»</p> <p>- «Eu notava que era quando havia qualquer coisa de diferente, as mães vinham ter comigo, por exemplo, a questão das doenças ou a questão das papas. [...] elas pensavam que ele não conseguia lhes dar essa resposta.»</p>	<p>ED1E</p> <p>ED1E ED2E</p> <p>ED9E</p> <p>D1E</p>
<p>1.5 Os encarregados de educação demonstram receio perante uma figura masculina no contacto diário com o filho/a.</p>	<p>- «As entrevistas correram bem, mas achei que uma mãe demonstrou algum receio, quando havia outra colega na sala ela dirigia-se a ela.»</p> <p>- «Sinto que no primeiro ano há algum receio.»</p> <p>- «Um até à data e não foi em primeira-mão. Foram me dizendo que diziam que...esta é a mãe de uma menina que diz que tem muito receio, que ele é rapaz e ela menina, a mudança das fraldas.»</p> <p>- «Esse (pai) pensava que por eu ser homem que batia nas crianças [...] às vezes um aranhão que os miúdos tinham ou algum colega que lhes batesse, os pais perguntavam e eles diziam que tinha sido o professor e depois de confrontados comigo e com os pais diziam a verdade. É que nunca aconteceu, senão, neste meio, até podia ter problemas. Eu penso que para alguns pais, se eu batesse até era uma coisa normal, mas tem outros que eles podem bater mas as outras pessoas não. Como eles resolvem as coisas à pancada com os filhos pensam que os outros também batem. Como em casa não conseguem resolver os problemas de outra maneira sem ser a bater, aqui que são mais de vinte também pensavam que era igual.»</p>	<p>ED2E</p> <p>ED6E D2E</p> <p>ED3E</p>
<p>1.6 Os encarregados de educação não demonstram receio pelo facto de ser um homem a lidar com o filho/a.</p>	<p>- «Nunca ouvi nenhuma reclamação pelo facto de ele ser homem, que não deveria estar numa pré por ser homem. Nunca senti nenhum receio por parte dos pais.»</p>	D3E
<p>1.7 Os encarregados de educação consideram que existem aspectos positivos pelo facto de ser um homem a educar o filho/a.</p>	<p>- «Também houve casos que o facto de eu ser homem ajudou. Em casos de divórcio complicados. Houve um caso que a mãe disse numa avaliação que o facto de eu ser homem equilibrou as coisas, o pai estava completamente ausente e a menina tinha uma referência e, em casa no jantar a mãe dizia que ela falava muito de mim em vez de falar do pai.</p> <p>- «Aceitaram bem e apoiaram pelo facto de ser uma figura masculina, senti mais apoio dos pais do que das mães. Em Palmela onde trabalhei dois anos antes de vir para a Madeira senti o contrário.»</p> <p>- «Lembro-me da mãe de uma aluna que era educadora também, que já tinha uns anos avançados de carreira, que deu graças a Deus por as preces dela serem atendidas, ao fim de tantos anos, começar a haver educadores homens a trabalhar, nunca tinha tido a sorte de trabalhar com nenhum.»</p> <p>- «Os pais todos verdadeiramente encantados com ele. Já ouvi comentários muito positivos de pais homens a dizer excelente, para a minha filha tem sido excelente.»</p>	<p>ED1E</p> <p>ED5E</p> <p>ED9E</p> <p>D2E</p>
1.8	- «Há outro tipo de conversas, já se entra em campos masculinos, o	ED1E

<p>Os encarregados de educação têm conversas diferentes com o educador e com a educadora.</p>	<p>futebol, por exemplo. Há mães que se consegue ter esse tipo de relação, não de falar de futebol, mas de outro tipo de trivialidades da vida, mas geralmente, com os pais é que temos essas conversas. [...] Mas, tirando algumas excepções, há outro tipo de à vontade que os pais têm que as mães não têm.»</p> <p>- «Depende, os pais são conversas mais sobre informática e, por vezes, vão buscar o futebol, mas é mais quando há derby's e europeu. [...] Tenho uma mãe que fala sempre do trabalho e que tem de mudar de casa. Essa, praticamente, fala da vida dela, mas as mães falam mais sobre as crianças, por vezes, conversas mais generalizadas.»</p> <p>- «Eles são capazes de ter conversas mais engraçadas com os pais do que têm com as mães. Enquanto nós, com as mães falamos daquelas coisas práticas, da roupa, da cozinha. Eles falam com os pais de futebol.»</p> <p>- «A princípio não, há certas coisas mais relacionadas com a higiene pessoal das crianças, ou com uma infecçãozinha que haja na parte dos esfíncteres ou na parte dos órgãos sexuais, aí talvez, a princípio não, essas conversas fossem mais comigo. Mas tal como referi, o G. disse que na minha ausência esse à vontade existiu.»</p>	<p>ED2E</p> <p>D1E</p> <p>EDA1E</p>
<p>1.9 Os pais e as mães relacionam-se de forma diferenciada com o educador com a educadora.</p>	<p>- «Principalmente as mães, elas não têm tanto à vontade comigo, principalmente aqueles assuntos relacionados ..., que não têm nada a ver, que o miúdo não gosta disto, não gosta daquilo. Elas já sabem que não ligo, eles comem, eu obrigo-os a comer, as mães esperam para falar com a colega, pensam que ela é mais receptiva a essas coisas. Os pais quando chegam cumprimentam, mas não têm assim grande relação, tirando um ou outro.»</p> <p>- «O que eu noto, é que em relação ao professor, as mães não tratam tanto de igual para igual, porque é assim, é homem e, aqui em cima, ainda sentimos muito esse problema, ainda há muito aquela diferença entre homem e mulher, [...] ainda há aquele respeito pelo homem. A relação é diferente, as mães têm uma relação um pouco diferente, uma relação mais cordial, enquanto com a professora M. já são capazes de desabafar mais um pouco. Eu penso que elas não se sentem tão à vontade com o professor como com a professora. Isso também tem a ver com o meio em que nós estamos, porque aqui o homem é soberano e elas sente-se um pouco aflitas a falar com o professor, então preferem falar com a professora que é mulher.»</p> <p>- «Existem diferenças. Em relação aos pais, só dois é que vêm até à escola. Mas esses têm boa relação tanto com o meu colega como comigo. Em relação às mães, elas, naturalmente, que se abrem mais comigo. Eu noto que quando o P. está, as mães entram na sala, dizem bom dia e deixam o menino ou quando vão buscar dizem até amanhã e muitas vezes nem dizem. Em relação a mim, há sempre uma paragem na sala, param, falam, muitas vezes contam histórias de quando eles eram pequeninos.</p> <p>- «Há o caso de uma mãe que teve cá a menina três anos, nos primeiros dois anos entrava pela sala dentro e não dizia nada, nem bom dia nem boa tarde, este ano não, desde o primeiro dia que veio, entra por aqui a dentro e fala. Bom dia senhor professor e tem sido assim todos os dias.»</p>	<p>ED3E</p> <p>D3E</p> <p>EDA2E</p> <p>ED3E</p>

<p>Tema C: Relacionamento com a equipa pedagógica</p>		
<p>Categoria: Relacionamento dos educadores com a equipa da sala (educadoras e auxiliares), com a directora e restante pessoal da instituição.</p>		
Subcategorias	Unidades de registo	UC
<p>1.1 Percepções dos educadores face ao modo como</p>	<p>- «Aqui nesta sala damo-nos todos muito bem e, às vezes, elas têm conversas e não se lembram que eu sou homem, mas eu entro nas brincadeiras de igual modo.»</p> <p>- «Por aquilo que me falaram no início ficaram na expectativa, não</p>	<p>ED1E</p> <p>ED2E</p>

as auxiliares se relacionam com eles.	sabiam o que poderia acontecer, mas depois, penso que da parte delas comigo não houve problemas nenhuns.»	
1.2 Percepções dos educadores face ao trabalho de equipa com a educadora da sala e ao modo como elas o vêem.	<p>- «É uma relação normal de trabalho, não há distinção, eu passei o curso todo com conversas só com mulheres. Por exemplo, há outro tipo de pedido que elas não pedem às mulheres, eu sou o “faz tudo”, pedem para ir buscar um escadote, ver um computador, são pormenores que elas, anteriormente, não tinham a quem se socorrer. São coisas assim que elas pedem, montar o palco, montar um biombo para uma dramatização, furar o tecto para montar mobiles, o pai natal já fui eu. São estes trabalhos que a nível de apoio pedagógico elas não tinham.»</p> <p>- «Acho que me vêem de igual forma.»</p> <p>- «Nunca houve problemas até porque nos primeiros anos trabalhei sempre sozinho e nos dois primeiros anos que vim para aqui ainda trabalhei sozinho. Depois, tive mais duas colegas, mas o relacionamento foi normal, penso que não havia grande diferença.»</p> <p>- «Damo-nos muito bem, elas pedem sugestões e partilhamos ideias.»</p> <p>- «As colegas são cúmplices, dão-me muito apoio, ajudam-me. Às vezes sirvo de elo de ligação entre atritos de educadoras.»</p> <p>- «À primeira vista há sempre desconfiança, mas depois damo-nos bem.»</p> <p>- «Eu lembro-me que integrei-me bem, fazia parte da equipa, nunca tive grandes problemas de integração [...]. Se bem que eu prefira trabalhar com homens, acho que é menos confuso, mesmo assim, eu digo isto de uma forma própria porque há certo tipo de pormenores que eu deixo passar, não me afecta em nada, mas fui bem aceite.»</p>	ED1E ED2E ED3E ED4E ED5E ED6E ED9E
1.3 Percepções das educadoras face ao desempenho masculino.	<p>- «Em relação à minha postura na sala, como colega, digo sinceramente que prefiro, às vezes, trabalhar com um homem do que com uma mulher. Primeiro porque as mulheres têm, muitas vezes, o mesmo tipo de feitio ou o mesmo tipo de objectivo e entram, muitas vezes, em choque. Depois há a questão do ciúme por parte da criança. Se calhar há, muitas vezes, aquela coisa da mulher - é mãe, os meus filhos, tentar pôr as crianças ali debaixo da asa e há muito conflito com outras colegas, ou o facto, também de, muitas vezes, a mulher não aceitar aquela questão de uma criança gostar mais de mim do que dela, por exemplo e gera-se ali um conflito de ciúme. Em relação ao homem eu acho que eles não ligam muito a isso. Pelo menos, mesmo em relação ao P., ele acaba, muitas vezes, por brincar com a situação: olha, já chegou a professora M., vai lá, coitadinha! Entra, muitas vezes, numa de paródia e aceita perfeitamente bem e compreende o facto das crianças se sentirem mais próximas comigo.»</p> <p>- «Eu acho que não existe uma diferença relevante em relação ao sexo, as diferenças são em relação à formação da pessoa. Não sinto isso, sinto que tem a ver com a formação das pessoas, porque pode-se encontrar diferenças entre o estagiário F. e o estagiário o M. e, também, já tive o P. a trabalhar aqui no estabelecimento não como meu estagiário mas como colega e sinto que tem mais a ver com a formação pessoal [...] do que com a diferença de sexo. [...] O trabalho do G. foi reconhecido e bem aceite por todos, quer do ponto de vista profissional, quer do ponto de vista pessoal que é uma pessoa muito bem educada e competente.»</p>	EDA2E EDA1E
1.4 Percepções das directoras face ao desempenho masculino na instituição.	- «O G. é um educador típico de jardim-de-infância [...]. O N. tem lá tudo, tem outro tipo de apetência, tem lá tudo, é mais sensível, preocupa-se com aquilo que nós mulheres nos preocupamos. [...] A única coisa que difere os homens das mulheres, a nível de trabalho, que eu noto, são as mulheres serem muito mais perfeccionistas, elas fazem as coisas muito direitinhas, por exemplo, todos eles têm de me apresentar as planificações do mês, assim como, as avaliações dessas planificações, então, os educadores eram sempre os últimos a apresentar e os mais práticos. Enquanto as mulheres são muito mais metódicas, perfeccionistas, escrevem aquilo que pensam, portanto, um conjunto de coisas que eles tendem a ser mais práticos. A nível de relação de sala, no início eu noto	D1E

	<p>que o primeiro impacto não é com os pais, mas com as auxiliares. Mas, não é um impacto pela negativa, é um impacto positivo, quer dizer: “eu tenho um educador na sala!” Elas já partem do princípio que a coisa é diferente. Depois, chegam ao fim e dizem: “ah, afinal o educador é porreiro, afinal é boa pessoa!” Em relação à educadora é assim, é como os casais, se os casais têm química funciona, se não têm química não funciona e, neste caso a nível de trabalho de grupo não funcionou. Em relação ao outro educador, ele trabalhava só.»</p> <p>- «É assim, nós mulheres somos muito sentimentalistas, somos muito levadas pela emoção e o educador P. é [...] é uma pessoa mais pragmática, mais de pés assentes na terra, por exemplo, eu falo por mim, eu sou uma pessoa muito sonhadora, eu programo isto, programo aquilo e depois chega-se ao fim e, muitas vezes, não conseguimos desenvolver as actividades que planeámos. E o professor P., o que eu noto, é que mesmo a técnica de ele trabalhar é uma técnica muito realista, muito concreta e faz actividades que são diferentes das nossas, nós enveredamos por um caminho e ele segue outro. Eu acho que é importante porque é uma maneira diferente de trabalhar e ajuda, mesmo na equipa.»</p>	D3E
--	---	-----

Tema D: Relacionamento com as crianças		
Categoria: Relacionamento das crianças com o educador.		
Subcategorias	Unidades de Registo	UC
<p>1.1 Considerações face à existência ou não de diferenças no relacionamento dos educadores e das educadoras com as crianças.</p>	<p>- «Acho que é igual.»</p> <p>- «Acho que é igual.»</p> <p>- «Sempre tem alguma diferença.»</p> <p>- «As brincadeiras são diferentes, faço mais jogos de carácter físico.»</p> <p>- «A maior diferença é nas brincadeiras.»</p> <p>- «Há uma diferença na postura do comportamento das crianças perante a situação. A relação com uma mulher é mais pessoal, mais afectiva, é diferente da relação com um homem, apesar de, quando trabalhei numa sala com mais três mulheres, sentisse que as crianças tinham uma relação mais afectiva comigo do que com elas.»</p> <p>- «Já havia uma relação anterior com a educadora e as auxiliares, mas a partir de uma certa altura não notava diferença.»</p> <p>- «É diferente porque eles, por exemplo, com a professora M. têm mais aquela relação do abraçar, que é a mãe, é aquela atitude carinhosa, é aquele lado materno. O professor P., eles brincam, eles abraçam, mas o afecto é outro, é outro tipo de relação. Eles, apesar de gostarem muito do professor P., porque eles gostam muito dele, já não têm aquela tendência de chamar tanto: professor, professor! Já com a professora M. é mais aquela figura materna que a gente recorre. [...]. Em relação ao professor P., até que eu acho que, comparando com outros professores que eu já trabalhei não aqui nesta escola mas noutra escola, eu acho que ele supera em muito as expectativas em relação à figura masculina porque ele é uma pessoa atenciosa, ele tem cuidado com os miúdos, ele está sempre de olho, está sempre com aquela atenção a ver se algum miúdo está a precisar de alguma coisa, mesmo que seja, aquele pequeno carinho que não seja muito demonstrado pelo professor, mas que está lá presente.»</p> <p>- «Não vou por aí, vou mais por uma questão de identidade e de feitio, porque de sexo não me parece que passe por aí porque também, não me parece que os rapazes me procurem mais que as raparigas, não tenho esse testemunho. Tem a ver com os feitios e com as formas de ser e de estar, mais do que com os sexos.»</p> <p>- «Isso também depende um bocadinho das crianças. Lá está, aí puxando outra vez à zona, há um problema grave de afectividade nas famílias e a maior parte das crianças, pelo menos de rapazes, na minha sala, eu diria</p>	<p>ED1E</p> <p>ED2E</p> <p>ED3E</p> <p>ED4E</p> <p>ED6E</p> <p>ED7E</p> <p>ED9E</p> <p>D3E</p> <p>EDA1E</p> <p>EDA2E</p>

	<p>em casa.»</p> <ul style="list-style-type: none"> - «As meninas são mais chegadas, por vezes, dizem que sou o namorado.» - «As meninas procuram mais a parte afectiva.» - «As miúdas daquele lado (mais velhos) têm uma adoração por ele, elas passam no refeitório, elas babam-se. A L. da sala laranja, derrete-se com ele, é uma miúda com NEE e ele nunca foi da sala dela e ela sempre se encantou com ele e, inclusivamente, houve uma fase quando ele estava na sala à frente da dela, ela antes de ir para a sala dela, tinha de ir à sala dele vê-lo.» 	<p>ED5E ED6E D2E</p>
<p>1.4 Percepções face ao relacionamento dos meninos (3- 6anos) com os educadores.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - «Com os rapazes é nas brincadeiras que são mais físicas e nas conversas. - Geralmente os meninos estendem a mão. - Se eu vou à rua, [...] até eu vir para dentro da sala custa-me um bocado porque eu gosto de estar ali na loucura com eles. - Os rapazes são uma relação mais física, no sentido de correr, dar pontapés na bola, esse tipo de relação.» - «As brincadeiras são mais físicas, no sentido de apanhá-los, atirá-los para o ar, andar com eles às cavalitas, no resto penso que não há grandes diferenças.» - «Eu penso que os rapazes têm brincadeiras comigo que não têm com a colega, por exemplo, lutas.» - «Jogo muito à bola nos recreios com os rapazes.» - «Os rapazes gostam mais das brincadeiras loucas.» - «Os rapazes procuram-me mais para brincar, brincadeiras mais físicas.» - «Não sei se associavam à força física, que eu na altura tinha outro tipo de aspecto, cabelo comprido, quando era para resolver assuntos de disciplina no recreio, de zaragata, normalmente vinham ter comigo.» 	<p>ED1E</p> <p>ED2E</p> <p>ED3E</p> <p>ED4E ED5E ED6E ED9E</p>

Tema E: Factores relacionados com as práticas pedagógicas		
Categoria: Percepções acerca das metodologias e pedagogias utilizadas pelos educadores e educadoras.		
Subcategorias	Unidades de Registo	UC
1.1 Percepções acerca da existência de diferenças nas metodologias e pedagogias utilizadas pelos educadores e educadoras.	- «Penso que dou mais liberdade para as crianças ganharem mais autonomia e responsabilidade.	ED1E
	- A rotina é igual, mas as atitudes são diferentes.»	ED2E
	- «Acho que é igual. [...] Eu penso que não tem a ver com o género, tem mais a ver com as pessoas. Porque se forem duas mulheres numa sala e o trabalho não seguir a mesma direcção, o trabalho dentro de uma sala poderá não funcionar.»	
	- «Não sei se tem a ver, eu trabalho de forma diferente da colega, de forma bastante diferente. Eu gosto mais de dar aqueles temas mais académicos, mais os números. Eu trabalho mais isso do que as colegas. Também é mais complicado e acho que os miúdos trabalham melhor comigo esses temas que são mais maçudos para eles. Normalmente isso acontece, penso que não tem a ver com o facto de ser homem, pois tanto esta colega como outras três que já estiveram aqui, sem uma pessoa combinar nada, isso acontece, parece uma espécie de acordo, eu trabalhava mais esses temas e as colegas mais os sub temas, mais as artes plásticas.»	ED3E
	- «Acho que cada um adopta as pedagogias que acredita.»	ED4E ED5E ED6E ED7E
	- «Preocupo-me em lhes dar mais autonomia e responsabilidade.»	
	- «Preocupo-me em lhes dar mais autonomia.»	
	- «A mentalidade da mulher é diferente, mas os objectivos são os mesmos de uma mulher.»	
	- «O que eu sinto é que o G. não vem para chocar o mundo, o G. não vem para defender a sua maneira de estar como profissional dentro de uma sala. O G. vem na perspectiva de um educador que anda a substituir outro e adapta-se às salas onde entra e aos modos de trabalhar de cada uma. Eu diria que se calhar é a forma mais positiva e equilibrada de se estar porque entrar para chocar quem não está para ficar. [...] Vi o G. a trabalhar no jardim-de-infância alguns meses e percebi que ele entrou na engrenagem que lá estava montada. Agora o G. veio para a creche onde todo trabalho é completamente diferenciado do jardim-de-infância e vejo o G. muito rapaz com eles, eu sei quando o G. passa para a hora do almoço e das brincadeiras malucas que vejo quando passam neste corredor, eu riu-me aqui dentro (no gabinete) sozinha, mas que é muito característico da figura de um homem, eu acho que é muito importante.»	D2E
	- «A professora M. trabalha de uma maneira, [...] trabalha muito as emoções e tudo o mais, e o professor P. trabalha mais as fichas, eu acho que um completa o outro.»	D3E
- «A metodologia é uma coisa mais periclitante porque ainda não encontrei, numa vasta gama de anos, muitas pessoas que casassem as metodologias. Portanto, não vai pelo sexo, mas pela escola que a pessoa frequentou.»	EDA1E	
- «O P. é uma pessoa que critica muito pouco e tem um método de trabalho muito específico, trabalha muito à base das fichas, eu trabalho muito à base das expressões, o que é bom, até certo ponto, é bom. Nunca estamos muito em sintonia, mas acaba por ser bom porque as crianças acabam por trabalhar duas áreas muito importantes e diferentes e estão sempre motivadas tanto para trabalhar com um, como para trabalhar com outro e desenvolvem as capacidades que têm para desenvolver e depois, no fundo acabo por me sentir completa na minha área de trabalho, porque se calhar devia dar mais importância a alguma área de grafismo e o P. acaba por desenvolver mais essa parte.»	EDA2E	
2.1 Encaram a	- «Acho que sim, que tem a ver com os valores pessoais, com a formação pessoal, com a competência profissional e não com o sexo.»	EDA1E

<p>profissão do mesmo modo que uma mulher.</p>	<p>- «Eu acho que sim, aí não vejo qualquer diferença. Acho que o objectivo dele e o meu objectivo é educar, sempre com a finalidade, das crianças e do bem-estar das crianças. Não diria que ele foi para ali ou que eu fui para ali por falta de opções noutros cursos, não! Eu acho que o P. realmente foi para educador por gosto, porque gosta do que faz.»</p>	<p>EDA2E</p>
<p>2.2 São capazes de executar, com responsabilidade, as mesmas tarefas de cuidados básicos de saúde e higiene que uma mulher.</p>	<p>- «Se for uma pessoa bem formada não há diferença de sexo, só há diferença mesmo pela pessoa, se já é uma pessoa cuidadosa de si, uma pessoa que tenha uma competência profissional vinda de si mesma, não tem a ver com a diferença de sexos.» - «Porque eu vejo o G. com os bebés ao colo, eu vejo o G. com os bebés em cima do ombro, do mesmo modo que um homem anda em casa com um filho, vejo o G. a mudar uma fralda e a fazer aquelas coisas que a gente faz na barriga (brr) deles, é exactamente igual, igual, igual, mas com uma energia masculina que ele é, ele não fica: - aií, porque está a fazer aquilo. Vejo o G. a lhes dar comer com as mesmas brincadeiras e a mesma ternura que nos vejo a nós a fazê-lo. Eu acho que é tão sadio, quem me dera a mim...!»</p>	<p>EDA1E D2E</p>
<p>2.3 O género poderá ou não interferir nas questões de respeito e autoridade com as crianças.</p>	<p>- «Eu acho que não é por aí, porque a partir do momento que eles têm confiança com uma pessoa, seja homem ou seja mulher, o tipo de reacção é igual. É claro que se eu for entrar numa sala e eles não tiverem confiança, e eu chamar a atenção é capaz de surtir mais efeito do que uma mulher. É uma questão de confiança. Agora, se eu estou numa sala com as crianças, elas acabam por ter uma ternura e confiança que têm outro tipo de comportamentos. É o mesmo que em casa, hoje em dia também já não se vê grandes diferenças entre o relacionamento com o pai e com a mãe.» - «Nota-se diferenças, principalmente quando eles não querem fazer alguma coisa, eles fazem mais facilmente comigo do que com a colega, têm aquela coisa do homem em casa, o pai é quem sabe, é quem manda. Eles têm esse estigma. Na hora da refeição nota-se bastante, eles comigo até podem não gostar, mas é mais difícil para eles dizerem a mim - não quero, não como, eles não dizem. Com a colega é diferente. [...] Eu penso que o facto de eu ser homem, logo à partida, no primeiro dia, é uma vantagem para mim porque alguns têm mesmo medo nos primeiros dias e quando eu levanto a voz “toda a gente calada!” é diferente se for a colega</p>	<p>ED2E ED3E</p>
	<p>a fazê-lo. A colega precisa de elevar o tom de voz e zangar-se com eles para eles fazerem, eu não preciso tanto disso. [...] De início, também, os pais apareceriam de foice ao ombro para bater em alguma criança que tivesse feito alguma coisa ao seu filho. Eu tive de impor algum respeito e obrigá-los a bater à porta.» - «Há vantagens para as crianças porque o homem representa mais respeito, autoridade e disciplina. [...] Um homem como é em minoria marca mais.» - «A parte do miudinho faz parte do feminino e isso não tem nada de negativo, o ser humano masculino tende a ser mais prático e mais linear e, às vezes, é preciso este tipo de identificação, que é outro tipo de identificação, outro tipo de modelo.» - «Normalmente, eles são associados a um corpo físico muito maior que o nosso e numa figura pequenina é muito gigante. Depois tem uma voz com um timbre que não precisa se estridentar, basta estendê-lo e tudo isso tem um efeito muito rápido, porque eu acho que as crianças são socialmente inteligentes. Daí são completamente diferentes com os pais, completamente diferentes connosco [...]. Então, nós mulheres até conseguimos não ser estridentes, até podemos usar o olhar – parou! A firmeza, a segurança faz tudo! O homem não precisa quase, tem o seu porte físico, aquela voz estendida que nem eles se atrevem porque socialmente não sabem até onde podem arriscar, eles têm noção, desde muito pequeninos. Os homens têm uma mais valia que, se calhar, para chegarem à manifestação dos afectos têm mais trabalho do que nós.</p>	<p>ED7E ED9E D2E</p>

	<p>Porque nós temos uma voz mais doce, somos mais pequeninas, mais aconchegantes, mais maternas, se calhar fazemos menos esforço para o abraço do que o homem.»</p> <p>- «Naquele sítio específico, uma vez que é uma zona rural, o papel do homem tem mais peso, e muitas vezes, é visto pelas crianças como, se calhar, embora pai, é a figura que manda. É a figura que se for preciso bater que bate, é a figura que chama a atenção, é a figura que manda em casa, inclusivamente na mãe, em muitos casos, é a figura violenta que bate nos filhos e que bate na mãe. Aí, em relação ao meu colega de sala, noto que as crianças, pelo menos no início da adaptação há muito receio do P. em questão.. Elas choram, não querem ficar na sala com o P. se eu não estou, se eu me vou embora há choro porque há sempre aquela fase de adaptação, é sempre mais fácil adaptar-mo-nos a uma figura feminina porque a mãe é quem nos dá o carinho ou quem está mais próxima de nós em casa do que, propriamente, nos adaptarmos a um homem. Mas depois daquela fase de adaptação as coisas equilibram-se, depois do primeiro ou segundo mês, as crianças conseguem perceber que o P. não está ali para bater ou fazer figura de homem de mau, mas que está ali e que é o educador ou que é o professor igual à professora M. e eles depois aceitam bem. [...] Eu posso tentar subir a minha voz ao máximo e não é por causa disso que há silêncio dentro da sala. O P. não precisa elevar metade da voz que há silêncio absoluto. Portanto, acaba por haver sempre essa condição na sala, o P. é como se fosse a figura paternal, é o patriarca da sala, ele fala e as crianças ouvem e em relação a mim, elas associam mais ao carinho, à paródia, ficam mais desinibidas.»</p>	EDA2E
--	--	-------

Tema F: Factores relacionados com a necessidade de haver mais homens na educação de infância		
Categoria: É benéfico haver mais homens na educação pré-escolar.		
Subcategorias	Unidades de Registo	UC
<p>1.1 A existência de mais homens na educação pré-escolar valoriza mais ou não a profissão.</p>	<p>- «Não vejo isso, se houvesse outro tipo de abordagem e em termos de governo outro tipo de defesa. Há profissões de predominância masculina e que não têm credibilidade nenhuma. [...] Eu tenho muita pena no que vou dizer, mas ainda se tem uma imagem muito negativa, [...] na minha perspectiva, ainda se tem a ideia que na pré é só para brincar, mas muitas vezes esta ideia não é à toa, é com base no trabalho que é feito por aí, [...] Se cada um demonstrasse aos seus pais as implicações do seu trabalho na escolaridade obrigatória, a visão era outra. Nas próprias autoridades não se dá a devida promoção, mas hoje está diferente! [...] Mas muita gente continua a ver a educação pré-escolar com menos importância do que ela tem.»</p> <p>- «Não era uma questão de valorizar a profissão, porque o facto da profissão ser valorizada tem a ver com a nossa atitude. Porque se fossem homens que não viessem dar esse cunho pessoal de transmitir às pessoas aquilo que nós fazemos, não serviria de nada, tem a ver com a atitude do profissional. [...] Essa constante necessidade em dar a entender que tudo o que fazemos tem uma razão de ser para o desenvolvimento e crescimento são da criança é que faz de nós profissionais valorizáveis ou não. Penso que a nossa postura é que comanda.»</p> <p>- «Não, penso que não. Penso que a profissão só por si tem o seu valor e acho que isso depende das pessoas que estão a desempenhar a sua profissão, sejam elas mulheres ou homens. Naturalmente, podem ter muitos homens, mas se forem homens que não vão com qualquer tipo de objectivo nem com qualquer tipo de gosto no desempenho da sua função, não aquece nem arrefece.»</p>	<p>ED9E</p> <p>EDA1E</p> <p>EDA2E</p>
1.2	- «Acho que seria melhor a nível de equilíbrio por parte das crianças, a	ED2E

<p>A existência de mais homens na educação pré-escolar é benéfico para as crianças.</p>	<p>nível de identificação, não teriam só a parte feminina, mas também a masculina, para elas terem outro tipo de contactos. E também, a parte da diversificação das brincadeiras. Acho que hoje em dia há um desfasamento das relações com os pais, os pais cada vez divorciam-se mais e os educadores acabam por ser mais um complemento das relações entre eles.»</p> <p>- «Agora do ponto de vista das crianças, quem me dera a mim que existissem muito mais homens. A verdade é que na vida do dia a dia, a mãe já está muito pouco e o pai, naturalmente, muito menos, porque o pouco tempo que as crianças passam em casa a maior parte das tarefas que se fazem com as crianças faz a mãe e o pai pode ser o companheiro, mas o pai até pode andar a brincar com o menino, até pode ter disponibilidade para isso, mas a rotina, o lufa lufa é muito a mulher. Daí que um rapaz a trabalhar na instituição, a estar com as crianças no total do dia, são os modelos masculinos que são importantíssimos, também, interessa na formação da personalidade. Portanto, eu acho que é sempre benéfico, quem me dera a mim que todas as salas tivessem um educador e uma educadora, acho que isso era o equilíbrio do que eles precisam para crescer. [...] A outra experiência tive no Internato, miúdos que não tinham referência nenhuma masculina, foi fantástico. O educador ponha-os mesmo a fazer aquelas coisas mesmo de homem, coisas masculinas, arranjar coisas, avarias que apareciam, iam todos para uma mesa de carpinteiro, aqueles miúdos que não têm figura masculina nenhuma, nem tu queiras saber (crianças sem família). Acho que o equilíbrio da educação vem daí, todas as salas deveriam ter um homem e uma mulher.»</p> <p>- «Sim, Graças a Deus sempre tivemos presença masculina cá na escola, o que cá em cima é importante porque no meio falta muito aquela figura paterna, aquela figura que nos ajude, que ajude as crianças, por acaso é uma coisa que eu acho importante porque eles em casa não têm aquela figura que dê as regras, que dê o ensino e, então, cá eu acho que é importante ter, para além do educador que está na pré, que eles têm aquela figura desde pequeninos, eu acho muito importante e é uma figura que se mantém nos outros níveis de ensino. Eu acho muito, muito bom!</p> <p>- Na minha opinião acho muito importante tanto seja numa zona rural complicada como a nossa, como no Funchal. Nós cá em cima, a figura masculina é importante porque em casa o exemplo que eles têm em casa é um exemplo de alcoolismo, violência e outras coisas mais que advêm destas situações. No Funchal é a ausência porque os pais trabalham, estão muito ocupados e não têm tempo para as crianças, portanto, tanto numa zona rural como a nossa, como numa zona citadina como o Funchal, eu acho importante a presença de uma figura paterna, porque é exactamente isso, porque eles, muitas vezes, procuram o apoio no educador P. que não têm em casa. Até mesmo os mais velhinhos, aqueles que já foram alunos do professor P., quando ele está dentro da sala eles estão constantemente dentro da sala, professor P. isto, professor P. aquilo. Cria-se um laço, uma relação, praticamente, pai - filho. Embora pareça que não, mas o educador P. já trabalha cá à mais tempo do que eu e eu noto que os que cá vêm de vez em quando fazer uma visita à escola, têm sempre aquele carinho, aquele afecto pelo educador P., eu penso que foi aquela figura que lhes faltou em casa. O professor P., tentou mostrar que não é só violência, não é só alcoolismo, eu acho que ele faz um trabalho excelente, claro que tem coisas a melhorar como todos nós temos, mas a presença do professor P. cá na nossa escola é essencial.»</p> <p>- «Independentemente do meio, não vejo porque não possa existir um homem dentro da sala de um infantário no Funchal, não vejo razões para que isso não possa existir. [...] Mas penso que na zona onde trabalho é benéfico porque eles, no fundo, acabam por conseguir desenvolver uma relação com a figura masculina que nunca conseguiriam desenvolver se não houvesse um educador dentro da sala porque eles não têm qualquer tipo de proximidade com um homem, com o pai ou com a figura</p>	<p>D2E</p> <p>D3E</p> <p>EDA2E</p>
---	---	------------------------------------

	<p>masculina, não têm! A maior parte deles não tem! E o que recebem por parte dessa figura, muitas vezes, é o desprezo, é o estalo é um afastamento. Eu acho que ali naquele lugar, especificamente, é muito importante porque é a única maneira que eles têm de desenvolverem alguma relação com uma figura masculina.»</p>	
<p>1.3 A existência de mais homens nos estabelecimentos de educação pré-escolar traz mais equilíbrio à equipa pedagógica.</p>	<p>- «Nós (ele e outro educador na outra instituição) geralmente íamos ao café juntos e é lógico que eu tinha conversas com ele que não tenho com elas. Perfeitamente normal! Aqui faz-me um bocadinho falta outro elemento masculino no trabalho, mas também escolhi esta profissão não pensando nisso, pensei naquilo que queria fazer e não pensei na relação. Era bom que tivesse aqui, pelo menos mais um educador, a nível de pessoal era bom!»</p> <p>- «Eu prefiro trabalhar com equipas mistas. Por exemplo, ter um homem ou ter vários homens na instituição por um lado é bom, há uma dinâmica diferente, mas também vai depender muito da personalidade do educador.»</p> <p>- «Eu diria que em relação aos adultos é uma lufada de ar fresco, é uma maneira diferente de estar na vida, porque a tendência é de o homem ser mais pragmático, não vive tanto drama, tanto problema, o que interessa é que funcionem as coisas e é bom, já chegam as mulheres. Digamos que é sadio, que existem outro tipo de brincadeiras.»</p> <p>- «Isso seria importante, mais no sentido do convívio entre os adultos. Acho que o convívio só entre mulheres como colegas acaba por se deteriorar um pouco, porque as mulheres têm mais certas características de curiosidades, de se preocuparem mais com pormenores de enfeites, acabam por ser mais... Mas para um melhor convívio geral do estabelecimento convém que haja mais uma mistura de sexos, não propriamente do lado de ser educador de infância.»</p> <p>- «Quando o professor de educação física vai são quarto homens na escola, e eu tenho a ideia que num sitio onde há muita mulher a trabalhar há sempre algum conflito e isso nota-se com as poucas mulheres que há na escola há conflitos e vejo que, realmente, os homens num ambiente assim têm muita importância porque cortam um bocadinho a intriga e talvez pela sua imaturidade, que acho que o homem acaba por ser sempre um pouco mais imaturo que a mulher, puxam sempre algumas situações para a brincadeira e isso torna o ambiente mais leve, mais descontraído. Acho que a figura masculina tem muita importância no ambiente do ensino escolar.»</p>	<p>ED1E</p> <p>D1E</p> <p>D2E</p> <p>EDA1E</p> <p>EDA2E</p>

ANEXO 8

_____Análise da observação do educador-ED1

Quadro n.º 1

Tema B: Relacionamento com os encarregados de educação		
Categoria: Percepções face ao relacionamento dos encarregados de educação com os educadores e vice-versa		
Subcategorias	Unidades de Registo	UC
1.2 Os encarregados de educação estabelecem uma relação aberta com o educador, com base na confiança e no diálogo.	<ul style="list-style-type: none"> - (1º dia de adaptação dos bebés): - O educador explica os quadros da alimentação, das defecções, do sono e dos medicamentos afixados no placard da sala a um casal. - A mãe de uma menina sai. O educador dirige-se à porta para fazer recomendações e se despedir. Sai outro bebé e o educador vai, novamente, à porta despedir-se. Conversa durante algum tempo com um pai que adormece o bebé ao colo. O bebé adormece e o educador ajuda o pai a colocá-lo na cadeirinha, depois, despede-se do pai, na porta. 	1ª OBS: ED1 - 02/10/2006
	<ul style="list-style-type: none"> - (2º dia da adaptação dos bebés): - Já estão dois bebés deitados no tapete, o educador conversa com uma mãe e recolhe dados para completar a ficha da criança (anamnese). - Chega uma mãe com um bebé para dar biberão e o educador indica uma cadeira à mãe. - Chega uma menina num carrinho, acompanhada da avó e o educador tira-a do carrinho, pega-a ao colo, conversa com ela e com outra mãe que tem uma menina ao colo. Faz comentários acerca da adaptação. 	2ª OBS: ED1 - 03/10/2006
	<ul style="list-style-type: none"> - Chega uma mãe e o educador informa os recados – a hora do sono e da alimentação. - Chega um casal (pais de um bebé), o educador cumprimenta o pai com um aperto de mão. Informa as horas do sono e da alimentação ao pai e à mãe e faz comentários acerca do bebé e das fraldas. 	3ª OBS: ED1 - 13/10/2006
	<ul style="list-style-type: none"> - Chega a mãe de dois gémeos e o educador vai buscar as cadeirinhas do carro para os colocar. Diz à mãe que um deles só come às 16.30h. - Fala com a mãe de uma menina que a veio buscar. Deita água quente num biberão para a mãe levar. - Chega a mãe de um bebé que estava a chorar e pega-o ao colo. O educador faz-lhe uma brincadeira, conversa com a mãe acerca da adaptação do bebé; arruma as coisas dele e acompanha a mãe até à porta. - O educador vai sair para tomar café. Chegam os pais de uma menina e ele volta para trás. Vai buscá-la ao berço [...]. Informa aos pais a hora e a quantidade que a menina comeu. Diz à mãe, em tom de brincadeira, se a mãe tinha lhe dado feijoada ao jantar devido aos gases da criança. 	5ª OBS: ED1 - 26/10/2006
	<ul style="list-style-type: none"> - Está uma mãe a amamentar sentada numa cadeira. Quando acaba leva o bebé para mudar a fralda porque tem cocó. O educador oferece-se para mudá-lo, mas a mãe quer mudá-lo, então o educador ajuda-a. - Chega a mãe de uma menina. O educador diz-lhe os recados. A mãe mostra-lhe um álbum de fotografias da menina e o educador faz comentários engraçados. Ele veste a menina para a saída, brincando com ela. [...] De seguida, o educador coloca a menina na Maxicosi e tapa-a com a colcha do lado do avesso. A mãe diz, em tom de brincadeira, que o bordado madeira é para cima. Conversam descontraidamente acerca do S. Martinho e de os pais terem de colaborar na decoração de natal da sala. - Chega a mãe de dois gémeos. O educador coloca a menina na Maxicosi e informa a mãe da hora da refeição, do sono e dos cocós dos bebés. Ele prontifica-se a levar um dos bebés ao carro. A mãe agradece mas não aceita. Despede-se e abre a porta à mãe. - Chegam os pais de outro bebé. O educador dá-lhes os recados e conversa acerca do desenvolvimento do mesmo. 	6ª OBS: ED1 - 10/11/2006

Quadro n.º 2

Tema C: Relacionamento com a equipa pedagógica		
Categoria: Relacionamento dos educadores com a equipa da sala (educadoras e auxiliares), com a directora pedagógica e restante pessoal da instituição.		
Subcategorias	Unidades de Registo	UC

1.1 Atitudes e verbalizações que demonstram o modo como educadores e auxiliares se relacionam.	- O educador ajuda uma auxiliar que está a mudar a fralda a um bebé.	1ª OBS: ED1 – 02/10/2006
	- Um bebé que está no colo de uma auxiliar tem cocó e o educador vai buscar os acessórios para ajudá-la na muda da fralda.	2ª OBS: ED1 – 03/10/2006
	- Depois, pega-o para a auxiliar arrumar a mochila e entrega-o à mãe.	3ª OBS: ED1 – 13/10/2006
	- Chega-se ao pé de uma auxiliar que tinha acabado de dar papa a um bebé e pergunta-lhe, em tom de brincadeira, se ela já tinha comido tudo.	5ª OBS: ED1 – 26/10/2006
	- Uma menina faz um cocó muito grande. A menina está no colo de uma auxiliar e o educador sugere que ela lhe dê banho. Ele leva a toalha e o gel de banho e vai ajudar a auxiliar. Leva-lhe, também, a roupa.	6ª OBS: ED1 – 10/11/2006
1.2 Comportamentos e verbalizações que demonstram o modo como educadoras e educadores se relacionam.	- [...] o educador vai levar um toalhete à colega que está a dar biberão a outro bebé.	2ª OBS: ED1 – 03/10/2006

Quadro n.º 3

Tema D: Relacionamento com as crianças.		
Categoria: Relacionamento das crianças com o educador.		
Subcategorias	Unidades de Registo	UC
1.2 Percepções face ao modo como os educadores se relacionam com os bebés (4 - 9 meses) e vice-versa.	- (1º dia de adaptação dos bebés) estão presentes na sala os pais: - 5 mães e dois pais, a colega de sala (educadora) e 4 auxiliares. - O educador recebe um bebé, interage com ele e coloca-o no tapete, depois interage com um bebé que está no colo do pai. Encosta-se ao balcão a observar a relação/interacção das mães/pais com os bebés. Uma mãe entrega-lhe um atestado médico e ele arquiva-o. Observa novamente a interacção dos pais com os bebés. - O educador interage com um bebé que está deitado no colchão da bancada da muda das fraldas com o pai. Fala com o pai e depois interage com uma menina que está no colo da mãe.	1ª OBS ED1 - 02/10/2006
	- Dirige-se ao tapete e pega numa menina, dá-lhe colo, passeia, conversa com ela, faz-lhe festinhas [...].	2ª OBS: ED1 – 03/10/2006
	- O educador faz-lhe um carinho (numa menina) – passando-lhe a mão na cara. - Continua sentado no tapete a interagir com os bebés, mandando beijinhos e sorrindo. - [...] brinca um pouco com ela ao colo, faz-lhe o avião e conversa com ela antes de a deitar.	4ª OBS: ED1 – 17/10/2006
	- Passeia um bebé ao colo. O bebé acalma-se e o educador pergunta-lhe: «- estás fixe, M.?» - Diz piadas; faz comentários acerca dos body's dos bebés e acerca de uma menina que está calminha. - Chocalha alguns brinquedos para distrair os bebés. - Diz que vai vestir uma menina porque a mãe está quase a chegar. Pega-a, faz-lhe brincadeiras pegando-a pelo ar e coloca-a de pé em cima da sua cabeça. Deita-a na bancada, brinca, conversa com ela e veste-a.	5ª OBS: ED1 – 26/10/2006
	- Um bebé choraminga no tapete. O educador pega-o por debaixo do braço na brincadeira. Deita-o na bancada e limpa-lhe o nariz. Distrai-o com as bolas penduradas na bancada. [...] Conversa com ele e mima-o. - Segura nas mãos da menina, levanta-a e baixa-a para dançar.	6ª OBS: ED1 – 10/11/2006

Quadro n.º 4

Tema E: Factores relacionados com as práticas pedagógicas		
Categoria: Percepções acerca das metodologias e pedagogias utilizadas pelos educadores e educadoras.		
Subcategorias	Unidades de Registo	UC
<p style="text-align: center;">1.1</p> <p>Percepções acerca da existência ou não de diferenças nas metodologias e pedagogias utilizadas pelos educadores e educadoras.</p>	- O educador vai ao tapete interagir com um bebé. Levanta-se, coloca música e fica mais um pouco de pé a observá-los.	1ª OBS – ED1 02/10/2006
	- Coloca música para crianças (Abelha Maia). E encosta-se à bancada a observar a reacção das crianças e a emitir comentários divertidos. - [...] senta-se no tapete com a menina ao seu pé, encostada a ele que a ampara para não cair e dá-lhe um brinquedo para brincar. Coloca a menina de barriga para baixo com um brinquedo à sua frente para ela se esforçar a apanhá-lo e brincar.	2ª OBS: ED1 – 03/10/2006
	- Senta-se ao pé de um bebé que estava deitado no tapete de barriga para baixo e interage com ele. A outra menina começa a escorregar da almofada e choraminga novamente. O educador dirige-se até ela e conforta-a, brinca com ela sem lhe pegar ao colo para ela se distrair.	4ª OBS: ED1 – 17/10/2006
	- O educador faz a papa de um bebé, pede à auxiliar para lhe colocar um babete, pega no bebé e pede a outra auxiliar para lhe dar a papa. [...] Regista a hora da refeição dos bebés no quadro da alimentação.	5ª OBS: ED1 – 26/10/2006
<p style="text-align: center;">2.2</p> <p>Os educadores são capazes de executar, com responsabilidade, as mesmas tarefas de cuidados básicos de saúde, alimentação e higiene, que uma mulher.</p>	- Tira as calças a um bebé que adormeceu no colo de uma auxiliar porque estava a transpirar. - [...] arruma a roupa suja do bebé num saco e coloca-o na mochila da criança.	2ª OBS: ED1 – 03/10/2006
	- O educador dirige-se 3 vezes consecutivas ao dormitório para espreitar os bebés que estão a dormir nos berços. [...] O bebé está no berço e o educador vai buscá-lo e veste-o para o entregar ao pai. Retira-lhe o body por estar calor e veste-lhe uma roupa. Pede a uma auxiliar para verificar no quadro a hora que o bebé comeu para dizer ao pai. - Uma menina acorda e chora. O educador vai buscá-la ao berço e, no colo, cheira-lhe a fralda. Tem cocó! O educador muda-lhe a fralda e, seguidamente, entrega-a a uma auxiliar. Desinfecta a banquetes e as mãos com álcool. - [...] Ao acabar de mudar a fralda do bebé dá-lhe água e a chucha porque ele começa a choramingar. Dá-lhe colo e anina-o um pouco. Coloca-o no tapete para se distrair com os brinquedos.	3ª OBS: ED1 – 13/10/2006
	- [...] Dirige-se a um bebé e ajeita-lhe as meias. - Comenta com uma auxiliar que um dos bebés parece ter sono. - Chega uma mãe com uma menina ao colo. O educador pega-a ao colo, pergunta à mãe a hora que a menina comeu e regista, deita-a na bancada para retirar alguma roupa. [...] A menina choraminga e o educador vai buscar a chucha.	4ª OBS: ED1 – 17/10/2006
	- Leva um bebé que chora para o dormitório, onde há mais silêncio para ele se acalmar. Volta, limpa-lhe o nariz e a cara; cheira-lhe a fralda. De vez em quando espreita o quadro da alimentação para ver se o motivo do choro de alguns bebés é por terem fome. - Veste a menina sempre conversando com ela e dizendo piadas. Coloca-a na cadeirinha do carro, aperta o cinto e tapa-a com a manta. Limpa-lhe o nariz e despede-se.	5ª OBS: ED1 – 26/10/2006
	- O educador faz a papa de um bebé. Vai ao tapete voltar um bebé que está de barriga para baixo. Lava a chucha de um bebé que cai ao chão. - Pega numa menina e vai prepará-la para deixá-la arranjada para a chegada dos pais. Verifica a fralda e veste-a, coloca-lhe o babete, levanta-a e dá-lhe um beijo na cara e outro na testa. Leva-a para o tapete e deita-a, de seguida, reflecte e confirma com a auxiliar se a camisola é por dentro ou por fora. Estava trocada. Vai mudá-la. - Pega num bebé e vai vesti-lo. Pede a uma auxiliar uma toalha pequena. Molha-a e limpa o nariz do bebé. Penteia-o e conversa, na brincadeira, com o bebé acerca do penteado. Coloca o bebé sentado e apoiado pela sua mão.	6ª OBS: ED1 – 10/11/2006

Quadro n.º 5

Tema B: Relacionamento com os encarregados de educação		
Categoria: Percepções face ao relacionamento dos encarregados de educação com os educadores e vice-versa.		
Subcategorias	Unidades de Registo	UC
1.1 Através das suas atitudes, os educadores não demonstram receios e angústias face a possíveis más interpretações de atitudes mais próximas e íntimas que tenham com as crianças, por parte dos encarregados de educação.	- Coloca as crianças no bacio, ajudando a baixar as calças. Um menino diz: - «Mãe! Já fiz (cocó)!» O educador limpa-o com uma toalhita molhada e diz, em tom de graça: «- Qual mãe? Pai!» e continua a ajudar na higiene. - A algumas crianças despedia-se com um beijo, outras com “até amanhã”.	7ª OBS: ED1 – 02/04/2008
	- Chega uma mãe com a filha e o educador pega-a ao colo e dá-lhe um beijo. - O educador vai chamar uma menina à varanda (leva as cuecas dela na mão). A menina dirige-se a ele. O educador pega-a e senta-a em cima do ombro para levá-la para a sala e lhe vestir as cuecas.	8ª OBS: ED1 – 08/04/2008
	- Está um casal na porta da sala a entregar o filho. O educador recebe-o ao colo. Dá-lhe um beijo [...]. - Chega outra menina que se agarra às pernas da mãe. O educador pega-a ao colo e dá-lhe um beijo. - Ele leva as crianças ao WC, tira-lhes a fralda para fazerem chichi no bacio. - Veste as cuecas a um menino que tinha vindo de fralda de casa. - Chega um menino com a mãe. O educador pega-o ao colo, dá-lhe um beijo.	9ª OBS: ED1 – 10/04/2008
	- Chega o G. no colo da tia. O educador recebe-o ao colo e dá-lhe um beijo.	10ª OBS: ED1 – 11/04/2008
	- O educador vai mudar a fralda a outro menino. - Pede-lhe um beijo e uma “querida”. A menina dá-lhe. - Chega um pai. A filha corre para o educador que a pega ao colo. O educador pede um beijo e a menina dá.	11ª OBS: ED1 – 14/04/2008
	- O pai chega e assobia. A menina corre para o colo do pai. O educador pede-lhe um beijo e ela dá. - A L. levanta-se a chorar e vai ter com o educador ao WC. Ele chama-a de “querida” e dá-lhe um abraço. A menina aprecia o carinho e acalma-se. - O educador dá beijos na menina que está sentada ao pé dele na mesa.	12ª OBS: ED1 – 16/04/2008
	- Chega a avó do G. e ele vem a correr para o educador que o pega ao colo e dá-lhe um beijo.	14ª OBS: ED1 – 29/04/2008
	- Chega o G. com a tia. O educador pega-o ao colo, dá-lhe um beijo e senta-se a recortar com o menino no colo. - Chega a B. e o educador pergunta-lhe pelo cabelo. «-Tá toda linda de cabelo cortado!» Pega-a ao colo, dá-lhe um beijo e acaricia-lhe o cabelo. Conversa com ela, sopra-lhe o cabelo e pergunta: «-Tá boa?» Dança com ela e diz para ela dizer “Até logo à mãe.”	15ª OBS: ED1 – 06/05/2008
	- Chega a N. e o educador pega-a ao colo e dá-lhe beijinhos. - Pega no M. ao colo e dá-lhe beijos.	17ª OBS: ED1 – 06/06/2008

Quadro n.º 6

Tema B: Relacionamento com os encarregados de educação.	
Categoria: Percepções face ao relacionamento dos encarregados de educação com os educadores e vice-versa.	
Subcategoria: Os encarregados de educação estabelecem uma relação aberta com o educador, com base na confiança e no diálogo.	
Unidades de Registo - Educador (ED1)	Unidades de Registo - Educadora (EDA1)
- Chega uma menina com a mãe. O educador levanta-se e diz: «- Bom dia! Vem cá!» A mãe tira-lhe o casaco e o educador diz: “- Lá frio não tiveste!” (9ª OBS: ED1 – 10/04/2008). [...] Ele pergunta à mãe se ela já tinha arranjado os dentes todos. Ela diz que sim, que já está “livre”. (11ª OBS: ED1 – 14/04/2008). -O pai pergunta se está tudo bem e despede-se com um aperto de mão. - Chega o pai de um menino. Pega-o ao colo. O menino toca-lhe na cara e diz “pica”. O educador conta o sucedido e riem-se.	- Chega a mãe da N., a educadora dá boa tarde e vai buscá-la ao fundo da varanda. - Chega a mãe da S. e diz boa tarde. A educadora diz que ela está por mudar e que tinha feito mais cocó do que

<p>- Chega uma mãe e um pai e despedem-se com “até amanhã”. (12ª OBS: ED1 – 16/04/2008).</p> <p>- Chega o pai do M. e o educador diz: «-Bom dia!» Pergunta-lhe se o filho vem na sexta-feira porque é tolerância de ponto. O educador regista e diz-lhe que tem um cheque em branco para ele (assinar como a criança não vai na sexta-feira). O pai assina e ri-se e diz ao educador se o filho tiver muita tosse para ele ligar à mãe.</p> <p>- Chega a mãe do J. e, como o educador está ocupado, dirige-se à auxiliar para entregar o filho. O educador pega nos óculos que a mãe tinha pousado em cima da mesa e coloca-os na cara. Em seguida, dirige-se à mãe para falar da tolerância de ponto com os óculos dela na cara. Riem-se.</p> <p>- Chega o pai da S. e dá bom dia. O educador diz: «- Olá como está?» (14ª OBS: ED1 – 29/04/2008).</p>	<p>o normal.</p> <p>- Informa à mãe que ele tinha tossido muito e pede para ela trazer soro [...]. A mãe diz para ele dar um beijo à educadora e à auxiliar.</p> <p>- Chega a mãe da B. e conversam. (2ª OBS: EDA1 – 11/06/2008).</p>
---	---

Quadro n.º7

Tema C: Relacionamento com a equipa pedagógica	
Categoria: Relacionamento dos educadores com a equipa da sala (educadoras e auxiliares), com a directora pedagógica e restante pessoal da instituição.	
Subcategoria: Atitudes e verbalizações que demonstram o modo como educadores e auxiliares se relacionam.	
Unidades de Registo - Educador ED1	Unidades de Registo - Educadora EDA1
<p>- As crianças dormem. O educador faz trabalhos de expressão plástica para um mobile com a ajuda de uma auxiliar na sala de actividades que fica ao lado da sala de descanso. Recortam, colam e desenham. Nota-se uma certa cumplicidade entre o educador e a auxiliar. Conversam acerca de assuntos de trabalho com muito à vontade. (12ª OBS: ED1 – 16/04/2008).</p> <p>- O educador vai buscar o escadote para dependurar um móbile. Uma auxiliar desenha, recorta e cola. Conversam acerca do que se tinha passado na sala durante a manhã. Tratam-se por tu, apesar da diferença de idades. A auxiliar é muito mais velha que o educador.</p> <p>- Ele senta-se junto à auxiliar e ajuda-a nas decorações. (13ª OBS: ED1 – 23/04/2008).</p> <p>- O telefone da auxiliar toca e o educador goza, dizendo: «-Vai uma saladinha de fruta!» (14ª OBS: ED1 – 29/04/2008).</p> <p>- A auxiliar que está na sala diz que vai arejar um pouco e ele, na brincadeira, diz: «- até amanhã!» Ela responde: «-Olha, vou para a praia já!» E ele diz: «-fazer topless!» (15ª OBS: ED1 – 06/05/2008).</p> <p>- Chega uma auxiliar e o educador na brincadeira diz à S. para dar um abraço a ela. A S. tinha as mãos todas cheias de tinta e vai a correr para dar o abraço à auxiliar. O educador chama-a e diz-lhe que era a brincar. Ri-se às gargalhadas.</p> <p>- A auxiliar entra e começa a limpar o chão. O educador diz-lhe para deixar que depois ele limpa.</p> <p>- A auxiliar vai limpar a mesa e o educador diz: «-Olha as unhas A!» (17ª OBS: ED1 – 06/06/2008).</p>	<p>- [...] pede à auxiliar para ir buscar toalhas de tecido à lavandaria.</p> <p>- Diz à auxiliar que está no WC para fechar a torneira e diz para ela colocar a fralda na menina que está no bacio, porque já chega de esperar para ela fazer chichi. (1ª OBS: EDA1 – 23/04/2008).</p> <p>- A educadora conversa com uma auxiliar estagiária acerca do que é o trabalho naquela sala.</p> <p>- A educadora diz à auxiliar que é para despejar os bacios, senão, as crianças podem lá colocar as mãos.</p> <p>- Leva-a (a N.) ao WC. A auxiliar acompanha-a e coloca-lhe a fralda.</p> <p>- A auxiliar leva a S. para mudar; a educadora vai com a mãe atrás. (2ª OBS: EDA1 – 11/06/2008).</p>

Quadro n.º 8

Tema C: Relacionamento com a equipa pedagógica		
Categoria: Relacionamento dos educadores com a equipa da sala (educadoras e auxiliares), com a directora pedagógica e restante pessoal da instituição.		
Subcategorias	Unidades de Registo	UC
1.4 Atitudes e verbalizações que demonstram o modo como a directora e restante	<p>- O educador vai lanchar no refeitório da escola que fica na passagem para o refeitório das crianças. Estão presentes algumas educadoras e auxiliares. Elas oferecem-lhe bolachas e partilham piadas. Ele brinca com uma colega mais velha que vai ser operada.</p> <p>- Chega uma funcionária administrativa e pede ao educador ajuda para mudar um computador de lugar e resolver um problema com o mesmo.</p>	7ª OBS: ED1 – 02/04/2008

pessoal da instituição se relacionam com os educadores e vice-versa.	- Conversa com as funcionárias da cozinha. Provoca os adultos das outras salas que chegam ao refeitório (mulheres). Riem-se.	8ª OBS: ED1 – 08/04/2008
	- Faz um elogio a uma cozinheira: «Ena x hoje foste ao cabeleireiro! Eu e a A. (auxiliar da sala) vamos abrir um cabeleireiro!».	10ª OBS: ED1 – 11/04/2008
	- Vem uma educadora pedir-lhe ajuda com o computador. Ele diz que depois do lanche das crianças vai lá espreitar.	12ª OBS: ED1 – 16/04/2008
	- Entra uma auxiliar de outra sala e pergunta se o educador já está bom. Ele responde que «-100% ainda não está, mas que dá para trabalhar.». (Ele faltou dois dias ao trabalho por causa de uma amigdalite forte).	13ª OBS: ED1 – 23/04/2008
	- Diz, ironicamente, a uma empregada do refeitório: «-Cuidado com a loiça vista alegre!». (Ela está a colocar a mesa da sala dos mais velhos). - Pergunta a uma auxiliar do grupo dos 4 anos se quer ir trabalhar para a sala dele.	14ª OBS: ED1 – 29/04/2008
	- Chega a empregada da cozinha e pergunta quantas crianças ele vai ter para o almoço. Ele diz: «-24-10+4», ela ri-se e pergunta se são 12. Diz ao educador que ele tem de fazer uma bata mais larga para caberem todas as crianças debaixo. Ele diz que vai fazer uma tenda. Ela pergunta-lhe: «-Mais alguma coisa?» Ele responde: «-Uma espetada!»	15ª OBS: ED1 – 06/05/2008

Quadro n.º 9

Tema D: Relacionamento com as crianças		
Categoria: Relacionamento do educador com as crianças e vice-versa.		
Subcategorias	Unidades de Registo	UC
1.3 Percepções face ao relacionamento das crianças mais pequenas (1-2 anos) com os educadores e vice-versa.	- Ri-se com as caras e andar ensonado com que as crianças chegam à casa de banho. O educador dá reforço positivo a quem acaba: «-Muito bem M., menino grande! E, já não usa chucha!» - Pega numa menina ao colo e pendura-a de pernas para o ar. Ela gosta da brincadeira.	7ª OBS: ED1 – 02/04/2008
	- O educador leva a menina para a rua pendurada pelos braços a baloiçar. - Sopra-lhe para os olhos. O P. ri-se.	8ª OBS: ED1 – 08/04/2008
	- Ao dar uma cor a uma menina diz: «-Pega querida!» - A menina mostra-lhe o desenho da camisola e ele elogia-a, pega-a ao colo e dá-lhe um beijo. [...] O educador senta-se e o menino que está ao seu lado dá-lhe um beijo por iniciativa própria. - Diz a uma menina: «-O que tens aqui nas cuecas?»; - Diz a um menino: «-Olha o meu Super Homem com o babete para trás!»	9ª OBS: ED1 – 10/04/2008
	- Diz-lhe «-Dá-me cinco!» e o menino bate com a mão na mão do educador. Ele pede-lhe mais uma vez e o menino corresponde. Diz-lhe: «-Tás cheiroso! A mãe pôs perfume?» -O menino dá um atchim. O educador diz: «Santinho!» e pergunta se ele é do porto porque tinha uma camisola azul. -Faz o carro segurando nas mãos de um rapaz que estava chateado porque não queria o babete. - Ele joga beijos para as crianças e sopra. Sopra no braço e faz barulho. Pergunta: «-Quem está dando fofonetes?» - Os meninos que estão sentados no bacio levantam-lhe a bata.	10ª OBS: ED1 – 11/04/2008
	- Provoca as crianças. Diz para um menino: - «Então gordos! Então bochechas?» - Diz à B., que está sentada no bacio: «-Cortou o cabelo? Tá linda! Lindas cuecas! Parece uma marinheira!» - Molha o cabelo de um menino para fazer uma poupa como se fosse gel. - Uma menina pega num bebé (de brincar) ao colo e o educador pergunta-lhe se ela já lhe mudou a fralda. - Senta-se no chão e joga a bola com a cabeça para um menino, ele imita-o. - Joga à bola com uns meninos. - Pega numa menina ao colo e levanta-a pelos braços. - Outra menina vem para debaixo das pernas do educador provocar: passa de	11ª OBS: ED1 – 14/04/2008

<p>1.3 Percepções face ao relacionamento das crianças mais pequenas (1-2 anos) com os educadores e vice-versa.</p>	<p>um lado para outro, levantando-lhe a bata.</p> <p>- Chega o pai de um menino que vai a correr para os braços do pai e dá um abraço. O educador pergunta se pica, referindo-se à barba do pai. O pai pega no menino ao colo e o educador aproxima-se. O menino abraça o educador com um braço e o pai com o outro (no colo do pai) e faz cócegas no pescoço do educador.</p>	
	<p>- A L. acorda. O educador vai falar com ela, baixa-se e dá-lhe um beijo.</p> <p>- Dá palmadinhas no rabo antes de lhe tirar as calças.</p> <p>- Ele chama uma menina para ver se tem cocó. A menina foge. Ele agarra noutra, pendura-a de cabeça para baixo e vai a correr apanhar a anterior. Confirma que tem cocó e trá-la pela mão a emitir os sons do carro e muda-lhe a fralda.</p> <p>- Joga à bola com um menino. Vem outro com uma bola na mão e solicita o educador para jogar.</p> <p>- O educador levanta-o pelo ar (M) e faz um balancé. Outro menino pede o colo e o educador dá.</p>	<p>12ª OBS: ED1 – 16/04/2008</p>
	<p>- Ele desce o escadote, olha para dentro da sala de descanso e exclama: «O meu gordinho já acordou!»</p> <p>- Volta a subir o escadote. A B. acorda e chama-o pelo nome. Ele desce, vai ao pé dela, dá-lhe um beijo e a chucha. Vai ao pé da L. e também lhe dá um beijo.</p> <p>- O educador vai buscar a L. à sala de descanso e diz: - «Anda, minha princesa, fazer chichi!» Ela segura no gancho do cabelo que está a cair e ele diz: «O G. já arranja.»</p>	<p>13ª OBS: ED1 – 23/04/2008</p>
	<p>- Traz a B. e diz: «-Anda minha gorducha, minha chumbinha!» Ri-se com a pintura dela e diz: «-Mais!»</p> <p>- [...] Manda beijos para o M. que olha para ele.</p>	<p>14ª OBS: ED1 – 29/04/2008</p>
	<p>- O educador põe cola no convite e o G., por iniciativa própria, coloca a mão em cima para fazer pressão no papel. O educador comenta: «O meu ajudante, o meu homónimo!» (O menino tem o mesmo nome do educador).</p> <p>- Na varanda, corre atrás das crianças. Vai para a janela provocar os bebês da sala do lado que estão no exterior.</p> <p>- Corre atrás da L., baixa-se e dá-lhe um beijo.</p> <p>- O J. pede bolas. O educador pega numa embalagem de bolas de sabão que está em cima do parapeito da janela e começa a soprar. As crianças chegam-se logo para o pé do educador para apanhar as bolas e riem-se divertidas dizendo: - «eii!».</p> <p>- Três rapazes e uma menina tentam meter-se debaixo da bata do educador. Outros dois rapazes também vêem.</p> <p>- Ele esconde-se e aparece para provocar as crianças.</p> <p>- A L. dá saltinhos à frente do educador para provocá-lo, olha-o e ele joga-lhe beijos.</p> <p>- A N. passa pelo educador e provoca-o passando-lhe a mão no ombro.</p> <p>- Um menino chama o educador de papá.</p> <p>- Quando entro na sala vejo o G. a sair alegremente do WC. Tinha o cabelo todo no ar porque o educador tinha lhe feito uma poupa com água.</p>	<p>15ª OBS: ED1 – 06/05/2008</p>
<p>- Pega no M. ao colo e dá-lhe beijos. Em seguida, pouso-o no chão e segurando-lhe pelos braços levanta-o e baixa-o para dar saltos até à cadeira. Coloca-lhe os babetes e dá-lhe sumo.</p> <p>- Chega a S. e corre para os braços do educador que está sentado. O educador põe a S. de pé, em cima das suas pernas e solta-a, amparando-a com as mãos para fazer equilíbrio. Ela ri-se.</p> <p>- Esconde-se da L. e aparece de repente com um salto, diz-lhe: «-Quando estás com a tua mãe não me ligas, agora não me largas!» Ela esconde-se debaixo da bata dele.</p> <p>- A L. e a N. agarram-se às pernas dele. Ele exclama: - «-Duas galinhas para um galo!» Baixa-se e abraça as duas. A L. empurra a N. para ficar só com o educador.</p> <p>- Vai buscar uma bola grande de plástico e joga pelo ar. As crianças correm atrás da bola, o educador faz fintas. [...] A N. vê o M. com a bola e vai lá lhe tirar. O educador diz: «-Vá M., tu és mais forte!» Ele corre atrás das crianças, joga a bola para longe para elas apanharem.</p>	<p>17ª OBS: ED1 – 06/06/2008</p>	

Quadro n.º 10

Tema D: Relacionamento com as crianças.		
Categoria: Relacionamento do educador com as crianças e vice-versa		
Subcategorias	Unidades de Registo	UC
<p>1.4 Percepções face ao relacionamento das meninas mais velhas (3-6 anos) com os educadores e vice-versa.</p>	<p>- Chega o comboio do grupo dos 4 anos ao refeitório (a sala onde o educador trabalhou antes). Meninas e meninos provocam o educador dizendo adeus e chamando pelo nome do educador.</p> <p>- Passa o comboio de outra sala e duas meninas vêm abraçar o educador. Ele faz-lhes mimos e ri-se.</p> <p>- Entra a sala das crianças de um grupo dos 5 anos que lhe fazem uma “festa”. A educadora da sala sugere que todas as crianças do comboio dêem uma palmada nas costas do educador.</p>	<p>7ª OBS: ED1 – 02/04/2008</p>
	<p>- Quatro meninas levantam-se e agarram-lhe na bata, levantam-na e baixam-na.</p> <p>- Uma menina da sala dos 3 anos levanta-se e vai falar com o educador. Ele baixa-se e conversa com ela.</p>	<p>8ª OBS: ED1 – 08/04/2008</p>
	<p>- Entra o comboio da sala dos 4 anos. Uma menina vem dar um abraço e um beijo ao educador.</p> <p>- Ele levanta-se e vai até junto da mesa das crianças dos 4 anos. Dirige-se a várias crianças que lhe mostram a taça da sopa para ele ver que já comeram.</p>	<p>9ª OBS: ED1 – 10/04/2008</p>
	<p>- Chega o grupo dos 3 anos ao refeitório. Uma menina põe-se a olhar para o educador e a rir. Ele manda-lhe beijos e ela fica feliz.</p>	<p>11ª OBS: ED1 – 14/04/2008</p>
	<p>- Quando chega o comboio da sala dos 4 anos ao refeitório, tanto meninas como meninos fazem-lhe uma “festa”: Chamam-no pelo nome e dizem adeus. Quando estas crianças acabam de comer o iogurte, levantam-se para deitar a embalagem no lixo e chamam o educador para lhe mostrar que comeram tudo, à espera de um elogio dele. O educador olha para o grupo à medida que lancham. Manda beijos para as meninas que lancham e olham para ele com ar feliz “deliciadas” com os beijos que ele manda.</p> <p>- Quando o comboio com as crianças dos 4 anos sai do refeitório, a maioria dos meninos e das meninas dizem-lhe adeus.</p>	<p>12ª OBS: ED1 – 16/04/2008</p>
	<p>- Entram as crianças da sala dos 4 anos no refeitório, com quem o educador já tinha trabalhado. As crianças olham-no sorridentes e chamam-lhe a atenção dizendo: «-Olá G.!»; «-G., hoje eu sou o chefe!»; «-G.!» e olham a sorrir.</p> <p>- Entra a sala dos 5 anos com a educadora à frente. O comboio desfaz-se quando as crianças vêm o educador. As meninas param a provocar o educador: chamam-no pelo nome, estendem o braço e riem-se para ele. Ele joga beijos e ri-se. A educadora volta atrás e diz: «-Vê o que fazes a estas mulheres!»</p> <p>- Entra o resto do grupo da sala anterior que tinha ido à natação. As meninas olham-no, chamam-no pelo nome e uma vem dar um abraço e um beijo a ele. O educador levanta-se e vai até à mesa onde lancham.</p>	<p>13ª OBS: ED1 – 23/04/2008</p>
<p>1.5 Percepções face ao relacionamento dos meninos (3-6anos) com os educadores e vice-versa.</p>	<p>- Dois meninos vêm abraçá-lo.</p>	<p>7ª OBS: ED1 – 02/04/2008</p>
	<p>- A sala dos 3 anos sai do refeitório e 3 rapazes vêm dizer adeus ao pé do educador.</p>	<p>11ª OBS: ED1 – 14/04/2008</p>
	<p>- Chega o pai de um menino com o irmão mais velho. O educador pega no irmão e pendura-o de cabeça para baixo, enquanto o pai pega no mais novo.</p>	<p>13ª OBS: ED1 – 23/04/2008</p>
	<p>- O educador cumprimenta a avó e o irmão mais velho que acompanha a B. e diz-lhe: «-M. bom dia! Viva o Barcelona!»</p> <p>- Chega o grupo das crianças dos 4 anos ao refeitório. Passam pelo educador no comboio e, a maioria acena. Quatro rapazes vêm dar um abraço e um beijo ao educador.</p>	<p>14ª OBS: ED1 – 29/04/2008</p>
	<p>- Quando a sala verde sai do refeitório, quatro meninos vêm se agarrar às pernas dele.</p>	<p>17ª OBS: ED1 – 06/06/2008</p>

Quadro n.º 11

Tema E: Factores relacionados com as práticas pedagógicas	
Categoria: Percepções acerca das metodologias e pedagogias utilizadas pelos educadores e educadoras	
Subcategoria: Percepções acerca da existência de diferenças nas metodologias e pedagogias utilizadas pelos educadores e educadoras	
Educador (ED1)	Educadora (EDA1)
<p>- Ele senta-se a recortar flores de cartolina para a decoração de um mobile.</p> <p>- Um menino que estava sentado ao seu lado, agarra a caneta do educador e ele pergunta-lhe se quer desenhar. Dá uma folha e cores a todas as crianças que se encontram ao redor da mesa.</p> <p>- O educador desfaz tintas. [...] Organiza uma actividade de pintura na mesa da sala. Uma criança de cada vez realiza a pintura. Ele chama um menino e uma menina e coloca-lhes o avental. Faz comentários: - «Faz (...) linda!» Vai lavar as mãos ao menino que acaba de pintar e faz-lhe uma poupa no cabelo, molhando-o com água.</p> <p>Enquanto as auxiliares continuam esta tarefa ele organiza uma mesa especialmente concebida para a problemática da Sa para ela fazer a pintura. A auxiliar comenta que ela vai se sujar toda. O educador diz: «-Não interessa» e ri-se divertidamente com a atitude e caretas da menina. «-Muito bem! (...) Gostou?» Diz ele. A tinta cai ao chão. Ele limpa calmamente. Limpa também a mesa e as mãos da menina. (9ª OBS: ED1- 10/04/2008).</p> <p>- Faz uma dobragem para o menino passar a mão por cima e fazer uma borboleta. Diz-lhe: «-Não faz mal que suje! Vamos pintar! Esta mão aqui!» (10ª OBS: ED1 – 11/04/2008).</p> <p>- Ele manda as crianças para a varanda e prepara tintas para as crianças pintarem com carros.</p> <p>- Vai buscar o Jo e trá-lo para pintar. Diz-lhe: «-Vai levar o carro a passear para aquele lado e para este (...) sempre!» Pergunta-lhe: «-Que cor é esta?» O Jo responde assertivamente: - «Vermelho!»</p> <p>- Ele arruma as tintas e limpa a mesa. (14ª OBS: ED1 – 29/04/2008)</p> <p>- O educador prepara a mesa da sala para as crianças fazerem pintura. Chama o M., arregaça-lhe as mangas e coloca-lhe o avental. Deita tinta azul na mesa e diz-lhe: «-Podes fazer as foçadas que quiseres!»</p> <p>- Deita farelo de madeira sobre as mãos do M., ele olha para as mãos, e o educador diz para espalhar sobre a tinta. Pergunta se ele já acabou e põe uma folha branca sobre a pintura para fazer uma carimbagem, põe a pintura a secar e leva-o para lavar as mãos. Pergunta-lhe se ele gostou. Ri-se quando lhe lava as mãos e exclama: «-Estas unhas! Tua mãe vai matar-me!» (17ª OBS: ED1 – 06/06/2008).</p>	<p>- A L. está com receio do barulho das máquinas de cortar a relva. A educadora resolve levá-los à rua para verem de perto a máquina. Faz um comboio, diz para darem as mãos dois a dois e canta. As crianças fazem logo o comboio com a ajuda da auxiliar. A educadora diz: «- É para verem que a máquina não é bicho!»</p> <p>- A educadora pede ao jardineiro para cortar a relva para as crianças verem. A L. não larga a mão, as outras crianças observam. A educadora pede a outro jardineiro para mostrar o saco da máquina com a relva lá dentro. Pede a outro para mostrar o ancinho. As crianças observam. A educadora pega num ancinho e diz: «- Olhem a T. também sabe fazer!» As crianças ficam admiradas. A educadora segura a mão de uma criança de cada vez e passa-a na relva para as crianças verem que está molhada.</p> <p>- As crianças brincam com os jogos. A educadora põe música infantil.</p> <p>- Canta a canção dos parabéns ao Bolinhas e termina com uma salva de palmas. (1ª OBS: EDA1 – 23/04/2008).</p> <p>- A educadora canta o papagaio Louro, Cai, cai balão e os Parabéns [...].</p> <p>A educadora senta-se com o M. no colo a brincar com o carro que ele tem. Faz jogos de palavras. (2ª OBS: EDA1 – 11/06/2008).</p>

Quadro n.º 12

Tema E: Factores relacionados com as práticas pedagógicas	
Categoria: Percepções acerca das metodologias e pedagogias utilizadas pelos educadores e educadoras	
Subcategoria: Percepções acerca da existência de diferenças nas metodologias e pedagogias utilizadas pelos educadores e educadoras	
Educador (ED1)	Educadora (EDA1)
<p>Sumo:</p> <p>- O educador prepara as crianças para o lanche matinal. As crianças estão sentadas ao redor da mesa redonda da sala e o educador coloca-lhes o babete. [...] Diz às crianças para se sentarem nas cadeiras à volta da mesa e dá-lhes o sumo. As crianças respondem «obrigada!» e o educador diz «-de nada!». - O educador senta-se ao pé de uma menina a ajudá-la a beber o sumo e dá fatias de pão a quem acaba o sumo. «-Esse pão é para comer tudo!» - diz</p>	<p>Sumo:</p> <p>- Chega o sumo. [...] A educadora prova o sumo, diz que foi feito com tomate verde.</p> <p>- Recebe a B. que chega pela mão. Coloca-lhe o babete e pergunta à mãe a que horas ela tinha comido para ver se a menina queria sumo. Arregaça as mangas das crianças para elas não se sujarem a beberem o sumo. (1ª OBS: EDA1 – 23/04/2008).</p>

<p>ele e ajuda a menina, pondo-lhe um pedacinho de pão na boca. (8ª OBS: ED1 – 08/04/2008).</p> <p>Almoço:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ajuda as crianças a se sentarem e a dar o almoço. Faz comentários: «-muito bem!»; «boca grande!», por exemplo. Parte a carne e a massa e serve os segundos pratos. (8ª OBS: ED1 – 08/04/2008). - Ajuda a dar a sopa [...] Prepara os segundos pratos e distribui-os. Ajuda a dar o segundo prato a algumas crianças muito calmamente. Dá água às crianças e tira os babetes de plástico. (9ª OBS: ED1- 10/04/2008). - Senta as crianças e distribui as sopas. Começa a ajudar a menina com NEE e mistura o segundo prato com a sopa, esmagando para ela não se engasgar. Ele ri-se com as caretas dela e afirma: - «Tá quente? O G. espera!» [...]. (14ª OBS: ED1 – 29/04/2008). <p>Papa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ajuda as crianças a se sentarem, distribui a papa pelas crianças. Ajuda algumas a comer a papa. (7ª OBS: ED1 – 02/04/2008). - Senta as crianças nas cadeiras, verifica a temperatura das papas e distribui-as. Dá a papa à menina com NEE e ri-se com as caretas dela. Ajuda em simultâneo outra menina que tem dificuldade a comer. - Tira os babetes às crianças da sala que já acabaram a papa. (11ª OBS: ED1 – 14/04/2008). - Coloca os babetes nas crianças. - Ajuda as crianças a sentar; distribui a papa e ajuda a dar a papa a algumas crianças. [...] O educador aproveita para mandar todos sentarem para comerem pão. Insiste para que permaneçam sentados para não se engasgarem. (12ª OBS: ED1 – 16/04/2008). <p>Descanso:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alerta para as crianças fazerem silêncio. Senta-se ao lado do Pe. que está mais desinquieto para adormecê-lo. (9ª OBS: ED1- 10/04/2008). - Vai para a sala e senta-se entre a Sa. e o G. e aproveita para colar os convites para o dia da família. - A B. dá uns gritinhos para chamar a atenção e o educador diz para ela ter respeito pelos amigos. (15ª OBS: ED1 – 06/05/2008). 	<p>Almoço:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ajuda o M. a comer a sopa, canta a canção do patinho. - Prepara os segundos pratos. - Ajuda algumas crianças a comer. - Distribui a laranja. (1ª OBS: EDA1 – 23/04/2008). <p>Papa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A educadora arrefece a papa de algumas crianças, ajuda a L. e o I. a lanchar. Dá pão às crianças que acabam a papa. Escolhe pão com manteiga para umas e sem manteiga para outras. (2ª OBS: EDA1 – 11/06/2008). - Dá pão e manda cruzarem as pernas. Alerta para não passarem o pão no chão. Vai buscar as canecas e as toalhas para dar água às crianças. (1ª OBS: EDA1 – 23/04/2008) <p>Descanso:</p> <ul style="list-style-type: none"> - [...] dá um beijo a cada criança e deseja bons sonhos. (1ª OBS: EDA1 – 23/04/2008). - O I. e a B. acordam, a educadora dá-lhes um abraço e beijos. - Dá um beijo à L. que chega do WC. (2ª OBS: EDA1 – 11/06/2008).
<p>Regras:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O educador endireita a postura de algumas crianças na mesa. Uma menina tem os pés em cima da mesa e o educador manda retirar. (11ª OBS: ED1 – 14/04/2008). - Insiste para que as crianças que estão a se levantar voltem a sentar-se. (10ª OBS: ED1 – 11/04/2008). - O J. bate no colega do lado e o educador diz: «-Não bate, J!» O J. passa a mão, desta vez, levemente, no colega. O educador diz: «-Assim está bem, festinhas!» (15ª OBS: ED1 – 06/05/2008). - Insiste para que as crianças que estão a se levantar voltem a sentar-se. (10ª OBS: ED1 – 11/04/2008). 	<p>Regras:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O M. tira a gaveta da mesa, a educadora diz: «-Tiraste-a, agora vais arrumá-la. Ela senta-se no tapete e pede às crianças para meterem os jogos numa mochila. As crianças arrumam com a ajuda da educadora. Ela pede ajuda ao G. para ir buscar o barco em cima do armário e todos ajudam a guardar os jogos. - Diz para não mexerem na terra, mas nas folhas, para irem buscar folhas e colocar nos carros. Dá pontapés nas bolas. Diz que não podem brincar com as pedras mas com as bolas, os carros e os jogos. [...]. - Manda as crianças deitarem as folhas e os paus fora para irem para a sala. (1ª OBS: EDA1 – 23/04/2008). - O P. dá com os legos na cabeça do I. e a educadora diz: «-P! Beijinhos!» (2ª OBS: EDA1 – 11/06/2008).

Quadro n.º 13

Tema E: Factores relacionados com as práticas pedagógicas	
Categoria: Percepções acerca das metodologias e pedagogias utilizadas pelos educadores e educadoras	
Subcategoria: Percepções acerca da existência de diferenças nas metodologias e pedagogias utilizadas pelos educadores e educadoras	
Educador (ED1)	Educadora (EDA1)
<p>- Dá histórias às crianças que se demoram no bacio e ao lavar as mãos dos meninos molha-lhes o cabelo e faz uma poupa. As crianças saem vaidosas do WC. (7ª OBS: ED1 – 02/04/2008).</p> <p>- Leva as crianças que acabam o sumo para o WC, tira-lhes a fralda e senta-as no bacio. Troca os sapatos das crianças que fazem o controle dos esfíncteres. Quando terminam, despeja os bacios e manda as crianças para a varanda da sala. [...] Passa uma toalhinha molhada no rabo dos que fazem cocó. Coloca a fralda nos últimos dois meninos. (8ª OBS: ED1 – 08/04/2008).</p> <p>- Senta-se numa cadeira pequena e aguardar que as crianças se despachem. Faz gestos, por exemplo: dá beijos, faz o peixinho com a boca e todas as crianças imitam-no. Anota no quadro quem faz chichi e cocó.</p> <p>Manda-as lavar as mãos com uma auxiliar que está junto da pia. Vai perguntando a outra auxiliar se já pode mandar as crianças que acabam para a sala.</p> <p>Muda as calças a um menino que fez chichi nas mesmas. A B. tira as meias e o educador diz: «-meias de marinheira!» Diz ao Ma: «-Muito bem! Homem grande!» Lava a boca e as mãos às restantes crianças porque a auxiliar sai e manda-as para a cama. (10ª OBS: ED1 – 11/04/2008).</p> <p>- Muda a Le. que ainda não usa cuecas, penteia-a e coloca-lhe os ganchos no cabelo. [...] - O educador fica a controlar as crianças que estão sentadas nos bacios e uma auxiliar a lavar as mãos e a boca. (11ª OBS: ED1 – 14/04/2008).</p> <p>- [...] Tira os babetes às crianças; senta-as no bacio; lava as mãos e a cara a várias crianças ao mesmo tempo. É rápido nestas tarefas, mas sem stress. Manda as crianças para a varanda. (12ª OBS: ED1 – 16/04/2008).</p> <p>- Um menino diz: «-Golo». O educador repete: «-Golo! Golo! Golo do Porto! Golo do Benfica!» Pergunta a um menino se é do Porto. A B. diz: «-Golo!» Todos repetem.</p> <p>- O educador canta: «-B., B., B. ... (nome de uma das meninas).».</p> <p>- O educador senta-se. O Ma. começa a emitir sons: «-mi, mi, mi...» O educador entra no jogo e também vai emitindo sons «a, a, a, e, e, e, i, i, i, o, o, o, um, um, um...» As crianças olham divertidas para os sons que o educador faz. O Ma. diz: «-Miau» O educador pergunta o que é o Miau. O Ma. diz que é o gato. O educador pergunta: «-E o au?» O Ma. responde: «-É o cão!»; «E o Mu?» Pergunta-lhe. O Ma. responde que é a «vaca». (14ª OBS: ED1 – 29/04/2008).</p> <p>- Diz: «-Malta? Bacio!»; [...] Incentiva as crianças a se sentarem no bacio. Canta: «mu, mu, mu, me, me, me ...» Senta-se no meio do WC a colocar os babetes. O T. e o Ro. batem-lhe nas costas. O T. levanta-se do bacio e agarra-o pelo pescoço. Ele senta-se a fazer caretas para as crianças, emite sons e faz gestos com os olhos (chinês). O Ma. e a B. imitam-no. O educador ri-se com as imitações das crianças. Manda as crianças que acabam para o tapete. (15ª OBS: ED1 – 06/05/2008).</p>	<p>- Leva as crianças que já acabaram o lanche e fazem o controle dos esfíncteres para o WC e manda os que usam fralda para a varanda. Pede às crianças para irem à sala de descanso buscar as sandálias.</p> <p>- Fica uma auxiliar no WC e a outra na sala a colocar os babetes. A educadora senta-se no tapete com as crianças despachadas e faz gestos para as crianças imitarem. Conta uma história do Bolinhas.</p> <p>- Senta as crianças todas no tapete a cantar e manda algumas de cada vez para o WC com as duas auxiliares. (1ª OBS: EDA1 – 23/04/2008).</p> <p>- Senta-se numa cadeira, em frente das crianças que já estão despachadas do WC, no tapete, e conta-lhes uma história do Bolinhas. As crianças respondem às perguntas da história entusiasmadas. (2ª OBS: EDA1 – 11/06/2008).</p> <p>- A educadora vai buscar uma história para o M. e para o R. para verem enquanto estão sentadas no bacio. (1ª OBS: EDA1 – 23/04/2008)</p>

Quadro n.º 14

Tema E: Factores relacionados com as práticas pedagógicas	
Categoria: Percepções acerca das metodologias e pedagogias utilizadas pelos educadores e educadoras	
Subcategoria: Percepções acerca da existência de diferenças nas metodologias e pedagogias utilizadas pelos educadores e educadoras	
Educador (ED1)	Educadora (EDA1)
<p>- O educador dirige-se para a porta da sala e chama as crianças para fazer o comboio. Manda-as dar a mão dois a dois. (7ª OBS: ED1 – 02/04/2008).</p> <p>- Faz o comboio para o refeitório, as crianças dão a mão e vão duas a duas. O educador vai à frente e dá a mão a uma criança. [...] - O educador manda as crianças fazerem o comboio, arrumarem as cadeiras e fazerem uma</p>	<p>- Manda as crianças formarem o comboio, dois a dois para irem ao jardim.</p> <p>- Diz que vão comer a papa e organiza as crianças dois a dois. - No</p>

<p>corrida atrás dele até a sala. Diz para as crianças o apanharem. (8ª OBS: ED1 – 08/04/2008).</p> <p>- Faz o comboio: com as crianças de mãos dadas, dois a dois e canta com voz forte e voz normal. [...] - Manda arrumar as cadeiras e fazer o comboio. Bate na porta do refeitório com a mão e manda as crianças correrem atrás dele pelo corredor até à sala. (10ª OBS: ED1 – 11/04/2008).</p> <p>- Vai para junto da porta e faz o comboio dois a dois. [...] - Manda as crianças se levantarem e arrumarem as cadeiras e irem atrás dele, a correr, para a sala. (11ª OBS: ED1 – 14/04/2008).</p> <p>- O educador manda as crianças formarem o comboio, dando a mão a um amigo/a. Canta uma canção do comboio. [...].</p> <p>- Forma o comboio dois a dois e manda as crianças fazerem uma corrida atrás dele para a sala. (13ª OBS: ED1 – 23/04/2008).</p>	<p>comboio canta a canção da Joana come a papa.</p> <p>- Quando acabam de almoçar, faz o comboio, dois a dois de mãos dadas. (1ª OBS: EDA1 – 23/04/2008).</p> <p>- Chama as crianças para o comboio pelo nome, escolhe os pares. Canta a canção da Joana come a papa, substituído pelo nome das crianças.</p> <p>- Manda fazer o comboio e fica à espera que todos dêem as mãos. (2ª OBS: EDA1 – 11/06/2008).</p>
---	---

Quadro n.º 15

Tema E: Factores relacionados com as práticas pedagógicas	
Categoria: Percepções acerca do desempenho profissional dos educadores.	
Subcategoria: Os educadores são capazes de executar com responsabilidade as mesmas tarefas de cuidados básicos de saúde, de alimentação e de higiene que uma mulher.	
Educador (ED1)	Educadora (EDA1)
<p>- O educador amarra os sapatos de uma menina e ela mexe no rabinho. Ele deduz logo que ela tem cocó e pergunta-lhe. Muda-lhe a fralda.</p> <p>- Observa as restantes crianças e retira-as dos locais que oferecem perigos.</p> <p>- Limpa a boca e as mãos das crianças. Dá-lhes pão e água.</p> <p>- Prepara algumas crianças para a saída, mudando-lhes a fralda. É cuidadoso e atencioso.</p> <p>- Limpa o nariz a algumas crianças e interage com elas. (7ª OBS: ED1 – 02/04/2008).</p> <p>- Um menino faz cocó na fralda e o educador leva-o para a sala para o mudar. Passa uma toalhinha molhada com água quente no rabo, coloca-lhe a fralda e muda-lhe a roupa interior. Faz um comentário acerca de um problema de pele que o Pe. tem.: «Deve ser de se babar!» - diz ele. (8ª OBS: ED1 – 08/04/2008).</p> <p>- O educador regista os chichis e cocós no quadro do controle dos esfíncteres que está afixado no WC. (9ª OBS: ED1 – 10/04/2008).</p> <p>- O educador olha para o relógio e diz à auxiliar que está na hora de dar o antibiótico ao Ro. A auxiliar vai buscá-lo, mas não está escrito a quantidade. O educador toma a iniciativa de ir ver a fotocópia da receita.</p> <p>- Levanta-se e vai fechar a porta por causa da corrente de ar. [...].</p> <p>- Ele pede pão à funcionária da cozinha para levar para a sala.</p> <p>- A Na. fez chichi nas calças no refeitório e o educador toma a iniciativa de ir ao cacifo buscar roupa e pergunta à auxiliar se «-é só calças e cuecas?» (13ª OBS: ED1 – 23/04/2008).</p> <p>- O educador tira os collans à Sa. e as peúgas e regista as presenças; limpa o nariz a um menino.</p> <p>- Tira o colete ao Ro., dizendo que ele vai sentir calor.</p> <p>- Traz o Ma. para pintar, mas desconfia se ele tem cocó. Não tem. Pergunta à B. se fez cocó, para descobrir de onde vem o cheiro.</p> <p>- Aconchega as crianças e verifica, novamente, as presenças, desinfecta o termómetro. Diz à auxiliar que é para dar a pomada das picadas na Sa. quando ela adormecer. Arruma as pinturas e organiza o armário. (14ª OBS: ED1 – 29/04/2008).</p> <p>Ele diz às auxiliares que vai buscar um termómetro para ver a temperatura a um menino que está quente. [...] - Vê a temperatura ao Ro.</p> <p>A menina cai de um barco de balancé. A auxiliar ampara-a. Ele fica a observar se ela se magoou, com ar preocupado. (15ª OBS: ED1 – 06/05/2008).</p> <p>- O P. dá uma dentada no braço do M. O educador vai buscar gelo e envolve-o num guardanapo. Senta-se com o M. ao pé e coloca-lhe o gelo no braço. (17ª OBS: ED1 – 06/06/2008).</p>	<p>- Leva a menina para trocar a fralda.</p> <p>- Leva um menino à sala de descanso para limpar o rabinho com um toalhete.</p> <p>- Tira o carro com a S. do sol.</p> <p>- Recolhe os paus da relva para as crianças não brincarem com eles.</p> <p>- Manda as crianças que fazem o controle irem com as duas auxiliares ao WC.</p> <p>- A educadora prova a sopa e diz que as taças estão quentes mas as sopas estão boas.</p> <p>- Ajuda a colocar a fralda em algumas crianças, põe pomada no rabinho do M. e soro no Ma. e Me.</p> <p>- Diz que está muito calor e tira as calças a algumas crianças e diz à auxiliar para abrir a porta. (1ª OBS: EDA1 – 23/04/2008).</p> <p>- As crianças estão a fazer a sesta. A educadora observa-as e dirige-se às crianças que tossem para ver porque o fazem se necessitam de levantar o colchão ou abafar.</p> <p>- Tira a fralda à S., vai buscar o carrinho para a colocar e põe-lhe o babete.</p> <p>- Envia as crianças para o WC, colabora na muda das fraldas.</p> <p>- A educadora põe as crianças nos bacios e lava-lhes as mãos, a auxiliar seca. (2ª OBS: EDA1 – 11/06/2008).</p>

Quadro n.º 16

Tema E: Factores relacionados com as práticas pedagógicas	
Categoria: Percepções acerca do desempenho profissional dos educadores	
Subcategoria: O género poderá interferir nas questões de respeito e autoridade com as crianças	
Educador (ED1)	Educadora (EDA1)
<p>- Um menino levanta-se da mesa. O educador diz: «-Amigo! Quem manda se levantar?» O menino senta-se. (9ª OBS: ED1 – 10/04/2008).</p> <p>- Um menino faz birra com uma auxiliar para pôr o babeto. O educador insiste e ele obedece. (10ª OBS: ED1 – 11/04/2008).</p> <p>- Algumas crianças mantêm-se de pé e o educador insiste para se sentarem.</p> <p>- Um menino deita-se a comer o pão. O educador e o pai que chega insistem para ele se sentar para não se engasgar. (11ª OBS: ED1 – 14/04/2008).</p> <p>- A B. que está sentada ao lado do Ma. bate-lhe com a mão nas pernas. O educador está de costas e eu interfiro dizendo para não bater no amigo, que o vai magoar. A menina continua a lhe bater. O educador volta-se e ela pára imediatamente. Esta atitude repete-se três vezes. Ela olha para observar se o educador está a olhar e bate no colega. O educador vê e chama-a à atenção. Ela olha para o chão, envergonhada.</p> <p>- A L. e o G. vão buscar bonecos e carros à estante dos brinquedos. O educador chama-os pelo nome e diz para guardarem, que não é hora de brincar com os brinquedos. O J. vai buscar os carros. O educador diz que não. Ele insiste e o educador senta-o no tapete. O menino levanta-se e o educador leva-o para o WC para se sentar ao pé dele. O J. vai contrariado.</p> <p>A B. vai para o tapete brincar com os carros. O educador dirige-se a ela, manda-a arrumar e ir para o WC. Ela obedece. (13ª OBS: ED1 – 23/04/2008).</p> <p>- Vem um menino para a sala. O educador diz. «-Ro. rua!» O menino levanta-lhe a mão e ele diz: «-E não me levantes a mão!»</p> <p>- O J. vai ao armário buscar um carro, o educador manda-o arrumar. O J. olha para ele e guarda o carro. Mas, volta a mexer nos carros. O educador reforça dizendo: «-Já te disse para não mexeres nos carros!»</p> <p>- O J. brinca e está sempre a levantar-se. O educador diz para ele se deitar e vai ao pé dele deitá-lo. O J. ainda resiste, mas o educador mostra-se firme e ele acaba por obedecer. (14ª OBS: ED1 – 29/04/2008).</p> <p>- O J. e o I. levantam-se e o educador manda-os sentar.</p> <p>- As crianças começam a bater com as mãos na mesa. O educador espera um pouco e depois diz que já chega. O J. e o G. continuam. O educador repete: «-Já chega!» e afasta a cadeira deles da mesa. O G. aceita bem, mas o J. faz birra. O educador não liga. O J. cala-se e o educador pergunta: «-Já passou?»</p> <p>- O J. levanta a cortina. O educador manda-o parar, mas ele continua. Ele levanta-se, vai até ao pé do J., pergunta se ele não ouviu e volta-o na cama e fica ao pé dele. (15ª OBS: ED1 – 06/05/2008).</p>	<p>- O I. e a L. vão para a terra e a educadora diz: - «Coitadinhos! Estão doentes dos ouvidos, vamos ao médico, não ouvem o que a T. diz!» (1ª OBS: EDA1 – 23/04/2008).</p> <p>- O Ma. está a imitar sons no tapete, a educadora pergunta quem é a sirene.</p> <p>- Chama o T. à atenção porque está sempre a se levantar na cadeira. Diz-lhe que no refeitório não é para brincar, é para ficar sentado sossegadinho, que a cadeira não é um escorrega.</p> <p>- Tira a cadeira à So. que não está sossegada e ela senta-se no chão. Levanta-a e senta-a numa cadeira junto à parede.</p> <p>- A educadora manda-os para o WC. Três rapazes fogem: o T., o R. e o I. A auxiliar manda-os para a casa de banho e eles voltam a fugir para se esconder na sala. (2ª OBS: EDA1 – 11/06/2008).</p>

ANEXO 9

_____Análise da observação do educador-ED2

Quadro n.º 1

Tema B: Relacionamento com os encarregados de educação		
Categoria: Percepções dos educadores, educadoras e directoras face ao relacionamento dos encarregados de educação com os educadores.		
Subcategorias	Unidades de Registo	UC
1.1 Através das suas atitudes, os educadores não demonstram receios e angústias face a possíveis más interpretações de atitudes mais próximas e íntimas com as crianças, por parte dos encarregados de educação.	- O educador leva-o ao WC para mudar a fralda. - O educador levanta as crianças com alguns mimos; pega num menino ao colo e dá-lhe um beijo. - Quando o menino sai o educador despede-se com um beijo.	4ª OBS: ED2 – 09/11/2006
	- O N. faz xixi nas calças e o educador vai ao WC com ele limpá-lo e mudar-lhe a roupa. Ajuda as outras crianças que chegam lá a tirar as calças para fazerem xixi e a lavar as mãos. - Um menino faz xixi na cama e o educador leva-o ao WC para limpá-lo, mudar-lhe a roupa e colocar-lhe uma fralda.	8ª OBS: ED2 – 02/04/2008
	- Chega o J. P. que vai a correr dar um beijo à auxiliar e ao educador. Este dá-lhe um abraço e um beijo.	14ª OBS: ED2 15/04/2008
	- A avó diz para a L. dar um beijo ao educador e à auxiliar. Ela dá um beijo a ambos e ele pega-a pelo ar.	13ª OBS: ED2 – 10/04/2008
	- Chega a I. com a mãe e também dá um beijo e um abraço ao educador. - Chega o A. com a mãe. Ele vai logo para o colo do educador e dá-lhe um beijo. O educador retribui.	16ª OBS: ED2 – 22/04/2008
	- Chega o T. O educador vai à porta do refeitório de braços abertos e a rir buscá-lo. O T. vem a correr para o colo do educador. Ele pega-o ao colo e dá-lhe um beijo.	18ª OBS: ED2 – 02/05/2008
	- [...] Devagarinho, ela (L.) vai para cima da cama, dá-lhe um beijo. Ele também lhe dá um beijo e deita-se ao seu lado a aniná-la. Faz-lhe carícias na face e diz: «-Ficas aí quietinha que o N. vai acolá com o T.!» Dá-lhe um beijo na face.	20ª OBS: ED2 – 13/05/2008
- A avó diz para o G. dar um beijo ao educador, ele encosta a cara e o educador dá-lhe um beijo. - A I. dá um beijo de despedida ao educador e ele retribui. - O educador pega na L. ao colo e leva-a à mãe, dá-lhe um beijo e comenta acerca do corte de cabelo da L. A mãe pega-a ao colo e o educador dá-lhe mais um beijo para se despedir. - O T. continua sentado no colo do educador. O educador dá-lhe um beijo.	21ª OBS ED2 20/05/2008	

Quadro n.º 2

Tema B: Relacionamento com os encarregados de educação		
Categoria: Percepções dos educadores, educadoras e directoras face ao relacionamento dos encarregados de educação com os educadores		
Subcategorias	Unidades de Registo	UC
1.2 Os encarregados de educação estabelecem uma relação aberta com o educador, com base na confiança e no diálogo.	- Chega a mãe de uma menina. O educador dirige-se ao corredor para a receber. Lá cruza-se com a mãe de um menino de outra sala que comenta ao educador que ambas as crianças se encontraram na véspera no consultório e que o menino tinha se portado mal porque não tinha emprestado os brinquedos do consultório à colega. - Chega a mãe do C. com o filho. O educador dirige-se a ela, conversam e pega nele ao colo. - Chega a mãe do G. Ele chora e a mãe conversa com o educador.	14ª OBS: ED2 – 15/04/2008
	- Chega a mãe do A. A auxiliar pega-o ao colo e conversa com a mãe. O A. chora. A mãe volta para trás e pega nele. O educador entra e a mãe entrega-lhe o filho. O menino volta a chorar, mas a mãe sai com ar confiante.	15ª OBS: ED2 – 17/04/2008
	- Chega o C. com a mãe. O educador elogia-o porque tinha cortado o cabelo.	16ª OBS:

	Conversa com a mãe acerca do comportamento dele, pois tinha dado duas dentadas no B. no dia anterior.	ED2 – 22/04/2008
	- Chega o pai do G. e conversam acerca da alimentação do menino. Despedem-se com um aperto de mão.	17ª OBS: ED2 – 29/04/2008
	- A mãe do C. pergunta ao educador se a natação está a valer a pena que, se assim for, tira-o da ginástica e põe-no na natação. O educador diz que sim, que ele gosta muito. [...]. - A I. agarra-se às pernas da mãe. O educador diz à mãe que eles às vezes fazem uma birrinha, mas que ficam logo bem e dá o exemplo do A., que ela presenciou. A mãe da I. entrega-a no colo do educador e sai com a menina a chorar.	18ª OBS: ED2 – 02/05/2008
	- A mãe começa a conversar acerca da alimentação da filha, preocupa-se se a filha come bem e pergunta se quando é geleia se lhe dão fruta porque ela não gosta da geleia. - A mãe da I. despede-se e chega o pai do G. Ele cumprimenta o educador com um aperto de mão, pergunta se o filho comeu e o educador responde que ele comeu bem.	19ª OBS: ED2 – 07/05/2008
	- Chega a mãe do C. e pergunta se ele está melhor, se já não se porta mal. Ela diz que está a ser mais firme em casa. O educador diz que sim, mas que vai aos poucos.	20ª OBS: ED2 – 13/05/2008
	- Chega a mãe da I. e o educador diz: «-I., olha!» e aponta para a porta. A mãe diz boa tarde e pergunta como a I. esteve durante o dia. A I. não se levanta. O educador diz que ela não quer ir porque está a fazer o puzzle. Ele pega-a ao colo para conversar com a mãe. Ela diz que comeu sozinha e o educador acrescenta que a sopa foi com ajuda. A mãe diz que ela já vai comendo melhor em casa. O educador mostra-lhe a pintura que a I. tinha feito de manhã. A mãe pergunta se o educador já detectou se a I. tem problemas de visão. Ele diz que não e a mãe refere que também nunca tinha reparado, mas que ela fez testes e acusou qualquer coisa.	21ª OBS: ED2 – 20/05/2008

Quadro n.º 3

Tema C: Relacionamento com a equipa pedagógica		
Categoria: Relacionamento dos educadores com a equipa da sala (educadoras e auxiliares), com a directora pedagógica e restante pessoal da instituição		
Subcategorias	Unidades de Registo	UC
1.1 Atitudes e verbalizações que demonstram o modo como educadores e auxiliares se relacionam.	- O educador transmite alguns recados às auxiliares. - O educador pede à auxiliar para distribuir bolo e sumo pelas outras crianças.	4ª OBS: ED2 – 09/11/2006
	- A auxiliar refere que ainda tinha lá ficado uma menina e pergunta-lhe se era para a deixar só ou ir com ela. O educador sugere para a auxiliar acompanhar a menina.	11ª OBS: ED2 – 07/04/2008
	- Sugere às crianças para atirarem bolas às auxiliares.	12ª OBS: ED2 – 08/04/2008
	- Chama um grupinho de meninas e meninos, (da sua sala e das outras duas salas, indiferenciadamente) e diz: «-Hei amigos, vamos fazer partidas? (...) Vamos todos fazer cócegas na N. (auxiliar da sala)!» De joelhos no chão, chama outro grupinho e dá outra instrução, que consiste em fazer partidas físicas às auxiliares e educadoras. Meninas e meninos aderem à brincadeira muito entusiasmados. - Chega outra auxiliar ao recreio e o educador manda as crianças darem-lhe uma palmada, ela olha estupefacta para elas e em redor e diz: «-Só pode ter sido o N.!» Ele manda fazer cócegas na D. e a mim. As crianças cumprem a ordem e dizem-me que foi o educador que mandou. Depois ele diz: «-Só falta fazer à H.!» e lá vão eles fazer-lhe cócegas.	19ª OBS: ED2 – 07/05/2008
	- Uma auxiliar diz às crianças para apanharem o educador e logo vão muitos meninos e meninas se atirar ao pescoço dele e ele cai.	20ª OBS: ED2 – 20/05/2008

Quadro n.º 4

Tema D: Relacionamento com as crianças.		
Categoria: Relacionamento do educador com as crianças e vice-versa		
Subcategorias	Unidades de Registo	UC
1.3 – Percepções face ao relacionamento das crianças mais pequenas (1-3 anos) com os educadores.	<ul style="list-style-type: none"> - Um menino chora e o educador pega-o ao colo, passeia com ele, vai até à janela e à varanda para ele se distrair a ver os carros, depois dá-lhe a fruta no colo. Ao mesmo tempo observa outro menino que quer fugir. (1º dia de adaptação). - Distrai outro menino que chora pegando-o ao colo e levando-o até ao pátio, à frente da sala, para ele se distrair com as máquinas das obras. - Quando entra dirige-se à mesa da sala onde estão quatro crianças a fazer puzzles. Ouve uma menina que chama pela mãe encostada à porta, dirige-se a ela, conversa, pega-a ao colo e leva-a até à rua para se distrair. Entra e dá-lhe uma história. Senta-se no chão para lhe contar, mas a menina dirige-se à mesa para ver a história na mesa. - Dirige-se a um menino que jogava à bola com a mãe e outro menino e entrou no jogo levando mais um menino para o jogo. Joga à bola com eles na sala. - Sugere um jogo a uma criança que está apegada à mãe. - Dirige-se a outra mesa e interage com uma menina que está a fazer um puzzle. - Pega numa menina ao colo, leva-a ao pátio para ver os carros. Enquanto passeia com a menina ao colo, interage (sorri) com outra criança, que está dentro da sala, através do vidro. - Pega num menino que chora ao colo. - Ajuda um menino que está no colo de uma auxiliar a comer. 	1ª OBS: ED2 – 03/10/2008
	<ul style="list-style-type: none"> - Leva um menino que chorava à rua para se distrair, conversa com ele, senta-se no chão com ele ao colo para adormecer. - Dança com um menino que lhe pede, diz adeus às crianças que brincam com os carros, diz-lhes adeus e joga-lhes beijos. Coloca outra música. 	3ª OBS: ED2 – 03/11/2006
	<ul style="list-style-type: none"> - O menino continua a chorar e o educador faz várias tentativas para lhe colocar a coroa mas ele não deixa. Ele pega-o ao colo para cantar os parabéns e soprar a vela. O menino acalma-se e o educador ajuda-o a comer o bolo e a beber o sumo. - Em consequência da faixa etária destas crianças, o educador tinha de resolver muitos conflitos – ia ao pé das crianças e distraía-os com outras coisas ou conversando com eles. 	4ª OBS: ED2 – 09/11/2006
	<ul style="list-style-type: none"> - O educador está sentado com um menino ao colo a fazer legos com as outras crianças. Pega um menino que provoca conflitos ao colo, para o distrair. 	5ª OBS: ED2 – 16/11/2006
	<ul style="list-style-type: none"> - Vai um menino com uma história provocá-lo e ele conta a história, sentado no tapete. Entretanto vai uma menina provocá-lo e ele corresponde. - Uma menina diz, na brincadeira, “N., má!” e ele agarra-a e faz-lhe cócegas e brincadeiras com ela deitada no tapete. - A T anda sempre a provocá-lo “um, dois, três, não em apanhas!”, o N tentava imitar. O educador correspondeu de igual forma tanto ao menino como à menina. - O educador anda pela sala a brincar a apanhar as duas meninas que o fintam. Depois senta-se no tapete e uma delas tenta derrubá-lo para trás. 	6ª OBS: ED2 – 29/11/2006
	<ul style="list-style-type: none"> - No tapete o educador interage com três meninos que procuram o colo do educador alternativamente e ele faz-lhes cócegas. Um deles diz: “Pai olha!”. Um menino deita-se em cima de outro e o educador pega-o ao colo e fala meigamente com ele. - Elogia uma menina dizendo: “L. tá quase linda!” Dá o segundo prato ao C. e diz: “massinha do papá!” Uma menina estava a zangar-se com outra e o educador chamou-a à parte e conversou com ela, retira os pratos de quem já tinha acabado e limpa a mesa. - Um menino deita a comida do segundo prato ao chão, o educador olha-o com ar de reprovação e manda o menino apanhar a comida para deitar no lixo. 	8ª OBS: ED2 – 02/04/2006
	<ul style="list-style-type: none"> - Uma menina da sala procura o colo do educador e mimos. - O educador senta-se a assistir a aula de música e logo vem a L procurar o colo dele. 	9ª OBS: ED2 – 03/04/2006
	<ul style="list-style-type: none"> - O educador faz uma brincadeira com algumas crianças da sala: tira a bolacha da mão das crianças e finge que come. Prossegue nas brincadeiras: apaga a luz 	10ª OBS: ED2 –

	do refeitório, ao que as crianças reagem começando logo a cantar os parabéns.	04/04/2008
	- A L. que gosta de andar no colo do educador vem se agarrar as suas pernas. Outros meninos vêm pedir para o educador brincar a mandar fazer acções. O educador vai, devagarinho, dar um susto (com voz grossa) a duas meninas que estão deitadas no chão, de barriga para o ar. -Quando o educador se senta no tapete em frente das crianças, um menino logo se senta no seu colo.	11ª OBS: ED2 – 07/04/2008
	- O T diz: “Pai olha!” O educador responde: “Não sou pai, sou o N”.	12ª OBS: ED2 – 08/04/2008
	- Faz um avião a um menino e a mais outro. Eles vão pedir mais uma vez. O educador sugere um jogo de imitação de animais. Uma menina agarra-se às pernas do educador. Outro menino chama “- Vem N!” e puxa o educador pela mão. - Algumas crianças pegam numa cadeira e sentam-se à frente do tapete a imitar o educador a contar histórias. - Ele chama a atenção de dois meninos. Abraça-os e conversa acerca do comportamento deles. - Chega o J. P. e o educador cumprimenta-o estendendo-lhe a mão. O menino dá um beijo à auxiliar (não é habitual). - A G. faz birra no refeitório. O educador senta-se ao seu pé e conversa com ela. - O educador diz para se levantarem e pega num menino e faz-lhe o pino, pendurando-o pelos pés. O educador refere que no início, o menino não gostava daquela brincadeira. Em seguida faz-lhe o avião, segurando-o, deitado, em cima da mão ao nível do ombro e leva-o para o refeitório assim.	13ª OBS: ED2 – 10/04/2008
	- O menino que está ao lado do educador agarra-lhe no braço e encosta-se a ele. - Chega o B. com a avó. O educador pega-o ao colo e faz-lhe cócegas. - O educador baixa-se para dar chá ao G. Chega o T e abraça-o pelas costas. - Uma menina diz: “N., o Lobo vai te comer!” O educador foge e faz-lhe cócegas. - O educador baixa-se para tirar uns papéis do armário e a L. pendura-se no pescoço dele. - Chega o J. P. com a mãe. O educador pede-lhe um aperto de mão. - Chega a L. com a avó. O educador recebe-a e a avó manda-a dar um beijo ao educador. Ela dá-lhe e mostra-lhe uma história que traz de casa. - Chega o B. com a avó que lhe diz: “Vai ao N.!” O educador pega nele ao colo e senta-se a distrai-lo com a história da L.	14ª OBS: ED2 – 15/04/2008
	- O educador senta-se no tapete e a T e a J fingem que lhe lavam e cortam o cabelo. A T diz que lhe vai fazer um totó. A J diz que vai buscar mais água e volta a fingir que deita na cabeça. Vem a G que também quer participar e grita porque não tem espaço, diz: «Eu quero cortar!» O B e o B aproximam-se e introduzem-se na brincadeira. Também fingem que cortam o cabelo e fazem-lhe a barba. A T diz: «- N vou buscar mais pomada! Está bem?» O B vai à pia buscar água e finge que deita na cabeça do educador, o outro B e o G imitam-no. A T diz que o educador tem a cabeça grande. Chega a mãe do G e ele levanta-se e faz cócegas nas crianças.	15ª OBS: ED2 – 17/04/2008
	- Chega o C com a mãe. O educador elogia-o porque tinha cortado o cabelo. - O B cai e magoa-se. O educador pega-o ao colo e consola-o. Senta-se e conversa com as crianças dizendo que elas não andam a se portar muito bem. - Chega o T. com o pai que bate à porta antes de entrar. Diz: “Bom dia” e o T. corre para o educador e dá-lhe um abraço e um beijo. Volta à porta para se despedir do pai com um beijo. - O C. ergue-se e o educador deita-o e faz-lhe um carinho na cabeça. O T. sai da cama e dirige-se ao educador por debaixo da mesa. Ele dá-lhe um abraço e mimos e pergunta o que ele quer. O T. diz que quer um carro que está em cima do armário. O educador diz-lhe que é do N. O T diz que quer bolacha e o educador diz-lhe que ele já almoçou. Dá-lhe uma história e coloca-o na cama.	16ª OBS: ED2 – 22/04/2008
	- Eles convidam-no para ir para a casinha. A L. pergunta o que ele quer comer. O educador responde: “- Arroz à valenciana!” Ela finge que lhe dá e ele finge que come. Ela volta a perguntar e ele pede bife com batatas fritas. Ela dá-lhe e ele finge que come, de novo. - A L agarra-se às pernas do educador. Ele faz-lhe cócegas e levanta a perna e pendura-a no pé. - A G magoa-se na casinha, ele pega nela e dá-lhe um beijo.	17ª OBS: ED2 – 29/04/2008

	<p>- O educador baixa-se para conversar com a L e o B aproveita para lhe pedir colo. O educador diz que ele já é grande.</p> <p>- Brinca na janela da casinha com algumas crianças que lhe perguntam o que quer comer. Insiste que a subida é pela escada e senta-se na descida do escorrega. Vêm algumas crianças e agarram-no no pescoço por trás das costas e o J P senta-se no colo. Ele levanta-se e leva o J. P. pelo ar, com os braços erguidos e o menino deitado (avião). A L. também pede e o B. O educador dá umas voltas com cada um pelo ar. A .L dá a mão ao educador e a G. traz-lhe chocolates.</p> <p>- O Outro B vai para a porta da sala chamar o educador.</p> <p>- Ele dá a mão ao G. e dá um passeio com ele pelo recreio. O B. também quer dar a mão.</p> <p>- Há muita confusão na casinha. Tem muitas crianças e há muitos conflitos. O educador recomenda subirem pela escada e senta-se no escorrega. O T. agarra-se ao pescoço do educador e a L. deita-se entre as suas pernas. Ele levanta-se com o T às cavalitas e logo se juntam mais meninos e meninas das três salas a dizer “ – agora eu!” O educador pega em alguns e faz um balancé com as crianças sentadas às cavalitas.</p> <p>- Chega a empregada do B que o vem buscar. O educador pega no menino e vai à sala entregá-lo. A L vai atrás com o pretexto de querer beber água.</p>	
	<p>- Ele elogia os sapatos da T, dizendo que são lindos.</p> <p>- Chama as crianças para o comboio. A T, a G e a L vão a correr agarra-se às suas pernas.</p> <p>- Chega o T e o educador vai recebê-lo à porta do refeitório. O T levanta a t-shirt da farda para mostrar a que tem por dentro ao educador. Ele quer tirar a farda para andar só com a t-shirt que gosta. O educador ajuda e refere que ele traz sempre umas t-shirts engraçadas.</p> <p>- Ele pergunta à T. o que é o “dói-dói” que ela tem na cara. A T mostra-lhe as unhas pintadas. O educador elogia-as.</p> <p>- Chega o C e entra no refeitório a correr. O educador diz “– Ei, ei, ei!” Faz-lhe uma “festa”.</p> <p>O educador pega nele e distrai-o com o telemóvel. O A. distrai-se e fica bem.</p> <p>- O. T tenta subir o armário para tirar alguma coisa. O educador pega-o e põe-o às cavalitas. Dá-lhe uma história. A L chama pelo educador e diz que quer a história do gato. O educador senta-se ao pé dela e pega-a ao colo. Pergunta o que ela fez na véspera, que tinha sido feriado. O educador deita-a e ela insiste que quer a história do gato. Ele diz que só tem a do cão. O T pousa a história no chão e deita a cabeça. A L vai buscar a história dele e o T diz que quer a história. O educador levanta-se e vai buscar outra para o T.</p> <p>- O A choraminga e o educador senta-se ao pé dele.</p> <p>- [...] nesse momento, cai e bate com a cabeça na cadeira. O educador pega-o ao colo, conforta-o e esfrega-lhe a cabeça e faz-lhe mimos na cabeça. A L chama pelo educador. Ele pergunta ao t quem lhe fez a poupa no cabelo, se foi o pai. O T fica calado e brinca com o bolso da t-shirt do educador. A L diz: «- N, vem agora!» O educador diz para ela não estragar a história. «- Depois vais comprar outra. Tens dinheiro?» Ela diz que sim. O educador mostra um filme do telemóvel ao T que pergunta o que é aquilo. A L vai de joelhos até ao pé do educador. Ele deita-se ao lado do T a lhe mostrar o vídeo com a L no colo.</p>	<p>18ª OBS: ED2 – 02/05/2008</p>
	<p>- As crianças que já acordaram brincam livremente pela sala: vão buscar e guardam histórias, carros e jogos.</p> <p>- Chama a atenção do T. porque empurra o B. do escorrega, mas pega nele pelo ar, trá-lo ao colo estendido nos braços, faz-lhe cócegas com a boca, soprando-lhe a barriga. O T. dá-lhe um beijo e o educador ri-se.</p> <p>- O G. passa pelo educador e provoca-o, chamando-o pelo nome. O educador também o provoca chamando-o pelo nome.</p> <p>- O T. desce o escorrega de cabeça. O educador pega-o pelo ar e faz um balancé. A I. também quer e ele pega nela.</p> <p>- [...] Conversa se ele não gosta de outras músicas; dá-lhe um beijo; pega-lhe pelas pernas para ele andar com as mãos no chão. Outro colega da sala também vai pedir ao educador para fazer o mesmo.</p> <p>- [...] provoca o B., fazendo-lhe cócegas na cabeça. Ele olha-o e o educador pega-o pelo ar e diz: “- vamos jogar?”</p> <p>- Passa um camião e ele chama: «- C. olha o camião!»</p> <p>- O J. P. chega-se para o pé do educador, dá-lhe um beijo e joga-o pelo ar. Conversa acerca das obras e dos carros.</p> <p>- Segura nas mãos do B. e dá-lhe um beijo nas mãos, baixa-se para falar com ele e a L agarra-se ao seu pescoço pelas costas. O B faz igual e a L passa para</p>	<p>19ª OBS: ED2 – 07/05/2008</p>

	<p>a frente. Trocam de posição e depois agarram-se os dois às pernas do educador. Ele levanta-se e a L vai atrás e puxa-lhe a T-shirt.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Passam três meninas de outra sala de mãos dadas e a gritar. O educador, na brincadeira, tapa a boca de duas e agarra-as por um braço. - O educador tira fotografias a um menino da sala que está de mão dada com uma menina de outra sala. - Durante este período a L permanece pendurada nas costas do educador. - Sugere às crianças para andarem à “homem-aranha”. Muitas meninas e meninos aderem e andam com as mãos no chão. - A L. continua agarrada às pernas do educador. Ele pega-a ao colo e ela deita a cabeça no ombro dele com ar “meloso”. O educador diz: “- É só baboseira!” - Vem um rapaz de outra sala e pergunta: “- E agora N?” O educador diz: “- Borboletas!” - Depois de imitarem as borboletas, vem outro menino perguntar ao educador o que vão fazer a seguir. Ele sugere imitarem os peixes. Voltam a perguntar e o educador diz para se sentarem a descansar. As crianças já transpiram. - O T vem dar palmadas no educador e a J agarra-se às pernas dele. O educador pega no T e faz-lhe uma cambalhota pelo ar. - Ela diz “tchau” ao educador e ele diz “adeus” e pergunta se ela vai viajar. 	
	<ul style="list-style-type: none"> - A G tira o gancho do cabelo e põe em cima da mesa. O educador tira-o e coloca no cabelo dele. Pergunta-lhe onde está. As crianças riem-se e dizem: «Ali, ali», apontando para o cabelo dele. Ele volta a cabeça para a G não encontrar o gancho e vai apontando para outros locais da cabeça e pergunta: «Aqui? Aqui?» Quando ela o vê, ri-se e estende a mão para o educador lhe dar. - A mãe ordena-lhe que se cale (em inglês). O menino não pára de chorar, então, a mãe rasga-lhe a carta. O T fica ainda mais desolado. Quando a mãe sai, o educador dá-lhe um conforto e mimos e leva-o para o tapete. Senta-se com ele ao colo. - O T. pede-lhe colo e o educador pega-o. - Ele foge de duas meninas e logo se junta um grupo enorme de meninas e meninos das três salas a correr atrás dele para apanhá-lo. - O educador joga-se para o chão e as crianças atiram-se para cima dele, agarram-no pelo pescoço, cabeça, nos braços, nas pernas e nas costas. Ele faz-lhes cócegas, pega-as ao colo, mas elas disputam-no e empurram-se. - O T está sempre a chamar o educador. A G. adormece e o educador vai para o pé do T. Senta-se ao seu lado na mesa para ver o que ele quer. - Senta-se no chão ao pé do C e o T diz: «- N senta aqui!» - A G levanta a cabeça e o educador volta para o pé dela. Ela adormece e ele vai para o pé do G. - A L continua a estender o lençol e a colcha e a aconchegar a boneca. Senta-se a aniná-la. O educador refere que «Ela faz tudo o que a gente faz!» O educador vai para o pé dela e tenta convencê-la a se deitar. Ela diz que não tem sono. - O educador pergunta se ela quer ficar doente como no dia anterior, pergunta-lhe: «- Queres que os médicos vão à tua casa?» Ajeita a cama, coloca a boneca e diz para ela se deitar. Devagarinho, ela vai para cima da cama, dá-lhe um beijo. Ele também lhe dá um beijo e deita-se ao seu lado a aniná-la. Faz-lhe carícias na face e diz «- Ficas aí quietinha que o N vai acolá com o T.!» Dá-lhe um beijo na face. Ele levanta-se e vai ajudar o C. O T diz: «- N., senta aqui!» - A L. logo se volta de barriga para cima e desabafa-se para chamar a atenção do educador. 	<p>20ª OBS: ED2 – 13/05/2008</p>
	<ul style="list-style-type: none"> - O educador pede a colaboração do T para deitar a fralda do N no lixo. O N choraminga porque queria ser ele a fazê-lo. O educador dá-lhe um abraço e um mimo e diz que ele, a seguir, ajuda o amigo. A auxiliar tira a fralda ao T para o N deitar no lixo. - O educador baixa-se e o T agarra-se ao seu pescoço. Ele levanta-se com o T às cavalitas. - A I. abraça-se a ele. A I. vai de novo se abraçar ao educador. - Ele corre para as crianças o apanharem. Participam mais meninos do que meninas e mais da sala dos mais velhos do que da sala do educador. - Levanta o T pelo ar e roda-o. - O J. P. vai limpar o nariz com a auxiliar e passa pelo educador que o pega pelo ar. - O educador senta-se no chão. O T. faz uma corrida e salta-lhe para o colo. Repete quatro vezes. O N. vai para o colo do educador. A T. continua a correr 	<p>21ª OBS ED2 20/05/2008</p>

	<p>e a saltar para o educador, mas agora para as costas. O G. imita-o. O N. sai do colo do educador. O T. salta para as costas do educador e depois dá outro salto para o colo dele. O educador colabora, agarra-o e faz-lhe uma cambalhota pelo ar. O T. repete a brincadeira inúmeras vezes. O educador agarra-o pelo ar e pergunta se ele ainda não se cansou.</p> <p>- A T. olha para o espelho e endireita o cabelo. O educador diz: “- Ai, o meu cabelo!” Ela volta a fazer o mesmo gesto e olha para o educador para ver se ele reage.</p> <p>- O T. volta a se pendurar nas costas do educador e este volta a lhe pegar e fazer a cambalhota.</p> <p>- De regresso à sala, tira a bola do A e joga-a para o chão, faz fintas com os pés para ele não apanhar a bola. O T. apanha a bola e o A. choraminga. O educador diz-lhe para ele passar a bola ao A. O A. não gosta da ideia e joga-se para o tapete. Então, o educador joga com o T. e faz-lhe fintas.</p>	
1.4 – Percepções face ao relacionamento das meninas mais velhas (3-6 anos) com os educadores e vice-versa.	- Depois abraça-a dizendo: «É hoje que te levo para casa!» e dá um abraço na menina, ao que ela corresponde.	9ª OBS: ED2 – 03/04/2008
	- Quando o comboio da outra sala passa pelo educador ele baixa-se e pede um beijo a uma menina.	10ª OBS: ED2 – 04/04/2008
	- A D finge que corta o cabelo ao educador e ele diz: «- Pois, o N já está a precisar de cortar o cabelo!» Debaixo da T-shirt da D tinha uma camisola do Ruca e ela exclama, apontando: «- É o Ruca!» O educador responde: «- Pois, já deste banho ao Ruca!» A D aponta para a camisola fresca e comenta: «- Não tem o Ruca!»	11ª OBS: ED2 – 07/04/2008
	- O educador chega à sala e a L vai abraçar-se a ele.	
	- Uma menina da sala dos mais velhos, provoca o educador com cócegas.	
1.5 Percepções face ao relacionamento dos meninos (3-6 anos) com os educadores e vice-versa.	- Estavam três grupos de crianças no recreio e as mais velhas (3-4 anos), na maioria rapazes vieram provocar o educador e solicitá-lo para correr atrás deles, para ser o lobo. O educador participa e corre atrás das crianças que se escondem numa casinha de jardim. O educador também entra na casa e logo vão várias crianças lá para dentro rodeá-lo. Elas fazem-lhe cócegas, abraçam, puxam-no, agarram-lhe no pescoço, sentam-se no colo dele, etc. O educador não consegue sair. Dois meninos dão-lhe beijinhos. Quando o educador sai da casa, as crianças vão logo agarrá-lo, uns por detrás outros pela frente. Uma auxiliar de outra sala exclama: «- Deitas mel de manhã para andarem todos atrás de ti?» Ele explica que tinha sido o lobo numa dramatização e que a partir desse dia nunca mais esqueceram e queriam sempre brincar ao lobo. Também sugerem brincar às apanhadas e o jogo do “chefe manda” fazer, por exemplo, cócegas noutra pessoa. O educador manda as crianças fazerem qualquer coisa nas auxiliares e estas nele.	9ª OBS: ED2 – 03/04/2008
	- Vem outro menino também provocar e o educador corre atrás deles. Juntam-se mais dois rapazes dos mais velhos e mais outro que lhe puxa pela T-shirt.	20ª OBS: ED2 – 13/05/2008

ANEXO 10

_____Análise da observação do educador-ED3

Quadro n.º 1

Tema B: Relacionamento com os encarregados de educação	
Categorias: Percepções face ao relacionamento dos encarregados de educação com os educadores	
Subcategorias: Os pais e as mães relacionam-se de forma diferenciada com o educador e com a educadora	
Unidades de Registo (ED3)	Unidades de Registo (EDA3)
<ul style="list-style-type: none"> - Chega a mãe de um menino. O educador levanta-se e vai entregá-lo à porta. A mãe diz ao filho: «-diz até amanhã ao senhor professor!» - Batem à porta. O educador levanta-se para abrir. Era uma mãe para levar o filho. O educador chama pela criança que está sentada no tapete e diz: «-até amanhã!» Chega outra mãe que diz: «-até amanhã!» - Chega a mãe de uma criança e o irmão de outra. Despedem-se dizendo: «-até amanhã!» - Chega mais outra e dirige-se à auxiliar que limpa a mesa para lhe entregar uma justificação de vacinas. A auxiliar encaminha-a para o educador. A mãe fica corada. O educador recebe mas não estabelece qualquer diálogo com a mãe. (5ª OBS: ED3 – 07/04/2008). - Chega a mãe do Ro. que ainda chorava porque queria ir à rua e não queria trabalhar. [...] O menino levanta-se e dá a mão à mãe; as outras crianças dizem que ele está a chorar. A mãe responde: «-se ele está a chorar é porque tem vontade!» e não pede explicações ao educador, nem à criança. O educador também não explica nada. - Algumas mães chegam para levar os filhos, [...] e o educador só diz: «-boa tarde» e «-até amanhã». (6ª OBS: ED3 – 11/04/2008). - Chega a mãe do Ro. que diz «-Boa tarde!» O educador chama-o e entrega-lhe um aviso para levar para casa. Entrega-o à porta, mas não conversa com a mãe. A mãe diz ao filho para dizer «-até amanhã!» - Chega a mãe do Ru. que pergunta onde é o passeio do dia seguinte. O educador responde que é à Ponta do Sol, mas que é só de manhã. A mãe comenta: «-É que ele hoje não queria vir à escola!» A mãe conta a queda do filho do dia anterior. O educador escuta, mas não comenta. (9ª OBS: ED3 – 21/04/2008). - Chega a mãe da É e dá boa tarde. Espera na porta que a filha acabe o desenho. - O educador vai entregar o aviso à mãe da É. A mãe despede-se: «-Até segunda-feira!» - Chega a mãe do C. e leva, também, o J. P. O educador entrega-lhe uns avisos. Cumprimentam-se com «-boa tarde» e «-bom fim-de-semana». (10ª OBS: ED3 – 24/04/2008). - A mãe da L, que é funcionária da escola vem falar com o educador e diz-lhe o que se passa com a filha. (11ª OBS: ED3 – 30/04/2008). - Chega a mãe do Él. e do Gi. e diz ao educador que ambos não vêm no dia seguinte porque “vão à caixa” (centro de saúde) (12ª OBS: ED3 – 08/05/2008). 	<ul style="list-style-type: none"> - Chega a mãe do R. e dá «boa tarde», a educadora também diz: «-boa tarde». A mãe do R diz que ele não vem na quarta-feira porque vai ao dentista às 12 horas. A educadora afirma: «- Então ele vai fazer fim-de-semana grande!» A mãe responde que sim. - Chega a mãe do Ru., a educadora dá «-boa tarde» e diz para a mãe esperar um pouco que ele está a acabar um trabalho. Ele acaba e a educadora diz: «-até amanhã», mas chama para ele voltar para trás para lhe avisar que não é para dizer nada à mãe, que é segredo (a prenda para ela). Chega a mãe da T. e traz um saco com banana para oferecer à educadora que agradece. Chega a mãe do É. e do G. e diz: «-boa tarde», a educadora também dá «-boa tarde» e despede-se com «-até amanhã». (2ª OBS: EDA3 – 28/04/2008).

Quadro n.º 2

Tema E: Factores relacionados com as práticas pedagógicas	
Categoria: Percepções acerca das metodologias e pedagogias utilizadas pelos educadores e educadoras	
Subcategoria: Percepções acerca da existência ou não de diferenças nas metodologias e pedagogias utilizadas pelos educadores e educadoras	
Unidades de registo (ED3)	Unidades de Registo (EDA3)
<ul style="list-style-type: none"> - As crianças sentam-se e aguardam instruções do educador. No final ele explica a cada grupo como realizar a ficha. O educador circula pelas mesas a orientar o trabalho e dá apoio individualizado a quem precisa: ajuda a contar e a escrever os números e faz comentários: «-Vá homem, isso não morde!» (para o menino que hesita em escrever). (2ª OBS: ED3 – 01/04/2008). - As crianças sentam-se no tapete; o educador chama uma de cada vez e entrega uma ficha de trabalho (diferente conforme a idade da criança), as crianças 	<ul style="list-style-type: none"> - Há tintas em cima da mesa e trabalhos feitos com a educadora da manhã sobre a reciclagem. (5ª OBS: ED3 – 07/04/2008). - A educadora está a colar letras feitas em cartão de caixote, decoradas com jornal, no placard da entrada da sala. Por baixo do placar está uma mesa com caixas pintadas pelas crianças. [...] A educadora recorta umas folhas para um trabalho para o dia da Mãe e pede a colaboração de um menino e de uma menina para separar as folhas. Desliga o vídeo e pede a colaboração das crianças para algumas tarefas. [...] As crianças tinham

<p>sentam-se na mesa e aguardam a explicação do educador. (3ª OBS: ED3 – 03/04/2008).</p> <p>- As crianças sentam-se no tapete e o educador chama uma criança de cada vez, indica o lugar e coloca a ficha de trabalho em cima da mesa; as crianças esperam. Quando todos já estão sentados, ele dá as instruções. O educador estimula a pintar os desenhos. (6ª OBS: ED3 – 11/04/2008).</p> <p>- O educador levanta-se, arruma e conta as cadeiras. Coloca as cores na mesa: as de pau grossas para as crianças mais novas; as de pau finas para as de 4 anos e as de feltro para os finalistas. Cada criança tem um recipiente de cores para pintar. Coloca, ainda, um lápis de carvão à frente de cada cadeira das crianças de 4 e 5 anos.</p> <p>- As crianças sentam-se no tapete e o educador chama-as uma de cada vez para a mesa e entrega-lhes a ficha de trabalho. Depois de todos sentados, explica como fazer o trabalho, primeiro às duas mesas dos 5 anos, depois à dos 3 e finalmente às duas mesas de 4 anos.</p> <p>- O educador vai ao pé das crianças verificar os trabalhos e dá novas instruções para a fase seguinte. Faz comentários para as apressar, por exemplo: - «Anda, já devias ter acabado! Estão todos à tua espera!» O educador ajuda um menino de cada vez a fazer as seqüências dos números. (7ª OBS: ED3 – 16/04/2008). [...] Afia os lápis à medida que se gastam as pontas ou partem. (11ª OBS: ED3 – 30/04/2008).</p> <p>- Enquanto elas vêem o filme, o educador arruma as cadeiras e organiza as mesas. [...] - Manda as crianças sentarem-se no tapete. Vai buscar as folhas para as crianças fazerem desenho. Chama as crianças, uma de cada vez e entrega a folha branca já com o nome escrito.</p>	<p>recortado pedaços de cartão e ilustrado paisagens: casas, árvores e, depois, pintaram. A educadora explica que em vez de deitarem os restos do cartão para o lixo que lhes deram uma nova vida e que podem reciclar os restos dos cartões. [...] Ela explica o que vão fazer para oferecer à mãe: decorar uma colher de pau, envernizar e aplicar “camarões” para as mães colocarem as pegas na cozinha. As crianças fazem alguns comentários.</p> <p>- Ela chama as crianças, uma de cada vez, mas aleatoriamente, sem seguir nenhum critério. Repara que faltam cadeiras. Vai mandando sentar e organizando as cadeiras ao mesmo tempo.</p> <p>- Uma menina corta a ponta (do coração) do postal e a educadora diz: - «Não faz mal! Agora já está, depois põe-se fita-cola.» (1ª OBS: EDA2 – 21/04/2008). [...] Em vez de gastarmos dinheiro para comprar o papel e como estamos a trabalhar a reciclagem vamos pintar folhas de jornal e depois embrulhamos as colheres. Então vamos dividir-mos por grupos de trabalho: uma mesa para decorar as colheres, uma mesa para pintar as folhas de jornal, uma mesa para procurarem as letras para o postal. «Vão ficar um minuto sentados enquanto a M. põe os jornais na mesa.» - diz ela.</p> <p>- O grande grupo vê um filme. O D. e o G. levantam-se e pedem à auxiliar para fazer um desenho. A educadora dá uma folha. A C. também quer e a educadora dá uma folha aos três. Seis crianças pintam, uma de cada vez faz a decoração da colher de pau e as restantes vêem televisão. - A M., a T., o T., a D. e a F. também querem fazer desenhos. Elas vão buscar uma folha e as cores e escolhem um lugar para se sentar.</p> <p>- O D. escreve o nome no desenho e vai buscar a borracha para apagar, a C. também usa a borracha e a M. vai buscar a caixa das borrachas que está noutra mesa. (2ª OBS: EDA2 – 28/04/2008).</p>
---	--

Quadro n.º 3

Tema E: Factores relacionados com as práticas pedagógicas	
Categoria: Percepções acerca do desempenho profissional dos educadores	
Subcategoria: O género poderá ou não interferir nas questões de respeito e autoridade com as crianças	
Unidades de Registo (ED3)	Unidades de Registo (EDA3)
<p>- O educador manda arrumar e sentarem-se no tapete e logo as crianças obedecem.</p> <p>- A uma ordem do educador elas logo fazem silêncio e começam a comer (leite e pão).</p> <p>- O ÉL., que estava com engulhos, começa a choramingar porque não quer o feijão verde. O educador diz: «Deixa-te de fitas, vá! Só podes deixar um legume!»</p> <p>- O J. P. começa a chorar e o educador, pensando que era para não comer, diz: «-Chore ou não chore tem de comer!» Mas, era por causa da faca. Então refere: «-Tem de aprender, deixa-te de mariquices! Mordeu-te? (a faca).» (3ª OBS: ED3 – 03/04/2008).</p> <p>- As crianças começam a conversar e o educador dá dois toques com a mão na mesa e logo fazem silêncio.</p> <p>- O barulho começa a aumentar. O educador diz: «-tá muito barulho!» Faz-se silêncio total.</p> <p>- Uma menina diz qualquer coisa que não percebemos e o educador diz que não está a gostar da brincadeira. A menina fica corada. (5ª OBS: ED3 – 07/04/2008).</p> <p>- Só uma menina respondia. O educador pergunta: «-mais ninguém ouviu a história? Foi só a Vi?» Outras crianças começam a participar. Um menino começa a esfregar os olhos,</p>	<p>- A educadora pede para as crianças se sentarem, mas só o fazem após três chamadas de atenção. Troca dois meninos de lugar e diz que amanhã não pode acontecer isso porque vão passear. Sentam-se todos, menos duas meninas que se sentam numa cadeira.</p> <p>- O lanche é pão com tomate e leite. A A. diz que não quer o tomate e a educadora vai buscar um prato para deitar o tomate de quem não gosta. A maioria das crianças pede para a educadora tirar o tomate do pão. Ela refere que no ano anterior as crianças tinham medo do educador. Havia uma menina (a D.) que vomitava o almoço quando o educador chegava e que tinha de a levar com ela para a sala. Referiu, também que o D. tinha muito medo do educador, pois ele obrigava as crianças a comer e, neste sentido, tem uma postura diferente da dela.</p> <p>- Retira grande parte da omeleta do prato de uma menina que não gosta e deita no prato de um menino. [...] Diz a um menino que pode deixar o</p>

levanto-me e dirijo-me a ele, ele começa a chorar, o educador levanta-se e, segurando-o nos ombros, pergunta: «-Então, homem que se passa?» O menino responde: «-eu não sei fazer o desenho!» (já previa o que iria fazer a seguir). O educador diz: «-então alguma vez o desenho ficou por fazer? Vá lá pára com isso!» O menino limpou os olhos e tentou se controlar.

- O educador levanta-se e dá um toque na cabeça de três meninos que estão distraídos. Os rapazes coram e fazem silêncio. (6ª OBS: ED3 – 11/04/2008).
- O educador manda arrumar a sala. As crianças logo obedecem e sentam-se no tapete.
- Dois dos rapazes que estão de castigo dizem que no dia seguinte vão se esconder debaixo da cama para não irem à escola, o terceiro alerta-os que o educador está a ouvi-los e os outros calam-se. [...].
- O educador ajeita as cadeiras e diz: «-Vamos calar e começar a comer!» Bate na mesa e manda fazer silêncio. Neste momento só se ouvem as colheres. (7ª OBS: ED3 – 16/04/2008).
- Um menino faz sons com a boca e os outros dois que estão ao lado olham para o educador e dão-lhe cotoveladas para ele estar calado. (9ª OBS: ED3 – 21/04/2008).
- Dá uma palmadinha na cabeça de alguns e manda despachar a comer. Todos começam a comer o pão com a salada (tomate e alface) e nenhuma criança diz que não gosta.
- O Ri. tira a t-shirt e o educador manda vestir. O Ri. Obedece logo. (10ª OBS: ED3 – 24/04/2008).
- A É. ao arrumar os frascos das cores é alertada pela auxiliar por levar muitos frascos de uma vez. Nesse momento, deixa cair um frasco ao chão, ela olha logo para o educador, fica vermelha e arruma logo. O educador olha, com ar de desaprovação e não diz nada. Diz às outras crianças, que olham para trás, curiosas, para se voltarem para a frente. (11ª OBS: ED3 – 30/04/2008).
- O grupo das crianças mais velhas está no tapete a ver o filme do “Tarzan”, sozinhas. Elas brincam, levantam-se, sentam-se uns em cima dos outros e olham para a porta para verem se o educador entra. Quando o educador abre a porta, fazem logo silêncio e ficam quietas.
- O lanche é iogurte natural com pão com queijo e tomate. Muitas crianças fazem caretas e demonstram que não gostam mas não fazem comentários nem dizem nada ao educador. (12ª OBS: ED3 – 08/05/2008).
- O educador manda fazer a fila. O C. fica amuado, não quer descer o escorrega. Acaba por descer, mas pendura-se na varanda do recreio. A auxiliar diz que vai chamar o educador. O C. olha para o educador e começa logo a andar na fila. [...]. (13ª OBS: ED3 – 29/05/2008).

ovo mas que tem de comer a massa. (1ª OBS: EDA2 – 21/04/2008).

- A educadora manda sentar e as crianças, uns sentam, outros conversam, outros cantam e levantam-se. [...] As crianças cantam e conversam. A educadora diz: «-Que faço eu aqui? Vou-me embora para casa!»
- O O. levanta-se e leva a letra “M” na mão. Dirige-se ao placar para ver se é igual ao da palavra “MÃE”.
- O G. põe-se de joelhos na cadeira. O R. levanta-se e observa as folhas de jornais que estão na mesa para pintar.
- O R. vai para o pé da educadora e ela pergunta-lhe se já acabou: «-O teu trabalho é aqui?» Ele responde: «-Estou à procura de uma letra!» [...] O R. continua de pé, a circular, com uma folha de jornal na mão.
- O Ri. pede para fazer a mão. A educadora diz: «-Achas que sim? Ali no jornal? Está bem, podes fazer a mão!»
- A V. diz que quer fazer um desenho e vai buscar uma folha sem perguntar à educadora. Esta não diz nada.
- O D. chega do WC e diz que quer pintar um desenho, a educadora tira-lhe o avental e diz que ele pode ir buscar uma folha.
- Manda fazer a fila na porta: «-Meninos, olhem vamos fazer fila na porta!» O Ri. e o R. continuam a brincar, a educadora pergunta: «-Ri., percebeste mal alguma coisa do que eu disse?»
- O Ri. perturba no tapete, a educadora diz: «-Olha Ri. vai buscar uma folha e senta-te a fazer um desenho.» As crianças desenhavam e conversam, a educadora não interfere.
- A educadora manda a M. arrumar, mas ela responde que: «-Agora quero cortar para dar à senhora [...]» A educadora manda-a ir buscar a tesoura.
- Manda-as sentar no tapete e senta-se na mesa com uma criança a acabar a decoração da colher. Mas as outras crianças vêm para o redor da mesa observar (cinco meninas e um menino, que estão muito à vontade nas atitudes). (2ª OBS: EDA2 – 28/04/2008).