

## 1.2.

## Género e Currículo na Educação de Infância

“Nas sociedades modernas e democráticas, o futuro de cada homem e de cada mulher, não obstante a sua raça, a sua religião e a sua classe social dependerá, seguramente, das suas capacidades e das oportunidades que lhe forem oferecidas para aprender, para explorar e para experienciar desafios.”

Cristina Vieira, 2007: 107

**A** educação para a cidadania deve trabalhar-se desde a mais tenra infância de forma abrangente, tal como é abrangente a forma como desde cedo as crianças aceitam e integram positivamente a diversidade.

Uma componente fundamental da cidadania prende-se com as questões de género: como educamos para as questões de género? De que forma (mercê da selecção dos materiais, jogos e livros que proporcionamos) tornamos os espaços escolares (nomeadamente as instituições para as crianças mais pequenas) espaços não-promotores de estereótipos de género e de “raça”?

Os estudos mostram que os materiais pedagógicos portugueses, em particular os manuais escolares e produtos multimédia que os acompanham (ver por exemplo, Maria Teresa Alvarez Nunes, 2007), continuam a veicular concepções estereotipadas de homem/mulher e representações do mundo desfasadas da realidade social. Em suma, estes materiais

pedagógicos perpetuam a ideia que a tradicional categoria *Homem* inclui a diversidade da existência humana (ou seja, representações do mundo baseadas na ideia de que o *masculino* [é] *neutro*). Por essa razão, urge reflectir sobre que tipo de cidadania fomentamos nos nossos alunos e alunas.

Manuel Jacinto Sarmiento (2006) chama uma *cidadania íntima* a um espaço de afirmação da identidade e da alteridade, de reconhecimento de uma diferença não menorizante no que toca ao género, cultura, religião, origem social ou étnica, língua, etc. Esta forma última de cidadania coloca os outros no centro, leva-nos a ultrapassar interesses corporativos imediatos e a aceitar o *outro* como colocando limites à nossa própria individualidade (Teresa Vasconcelos, 2007). O sistema escolar de hoje está longe de a promover.

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida. Complementa a acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação. Favorece a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança e tem em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.

As instituições de educação de infância têm-se constituído como espaços em que o papel pedagógico (profundamente diferenciado do modelo escolar tradicional) se caracteriza por uma acção indirecta sobre as crianças.

Esta acção é mediada por propostas à sua actividade para que levem a cabo livremente as suas aprendizagens (Maria João Cardona, 2006: 73). A educação de infância surge como um espaço onde a criança pode ser ela própria, desenvolvendo livremente o seu *ofício* de brincar (Jean Claude Chamboredon e Jean Prévot, 1982).

Ao contrário da escola, que se constituiu como um local de ensino das gerações mais novas, as primeiras instituições para as crianças pequenas foram criadas para responder a uma necessidade social. Só depois de muitos anos a sua função educativa começou a ser valorizada (Maria João Cardona, 1997). Actualmente a educação pré-escolar é reconhecida como um espaço de aprendizagem fundamental na vida das crianças. Está comprovado o seu papel na promoção do sucesso educativo, contribuindo para uma maior igualdade de oportunidades entre todas as crianças no acesso à escola.

Sendo a educação pré-escolar um contexto favorável para que a criança tome consciência de si e do outro, assume-se a centralidade de uma educação para os valores, sendo a *formação pessoal e social* uma área integradora de todo o processo de educação pré-escolar (ME, 1997: 20).

O currículo promove a educação para a cidadania, integrando a aceitação da diversidade como meio de fomentar uma maior igualdade de oportunidades e participação. As questões referentes à promoção de uma maior igualdade de género não estão suficientemente explícitas. Urge desenvolver uma maior reflexão sobre esta problemática essencial para todo o trabalho inerente à educação para a cidadania.

O facto de a prática do/a educador/a concretizar os valores deste/a no quotidiano do jardim-de-infância permite que a educação pré-escolar seja um contexto social e relacional facilitador da educação para os valores. Embora a criança inicie desde que nasce o seu desenvolvimento pessoal e social no seio da família e no meio sociocultural em que vive, a educação pré-escolar é um contexto mais alargado que lhe possibilita a interacção com outros adultos e crianças que poderão ter diferentes valores e perspectivas, promovendo-se assim a tomada de consciência de si e do outro.

No entanto, quanto mais diversificada é a rede de interacções sociais – a rede de contactos com outros grupos – tanto maiores tendem a ser as contradições entre os valores familiares e os valores do mundo exterior, o que por sua

vez maximiza a possibilidade de eventuais conflitos durante a infância e a adolescência (Maria João Cardona, 1997). Logo no jardim-de-infância a qualidade da competência social da criança prognostica competências académicas e sociais em anos posteriores (Anthony Pellegrini e Carl Glickman, 1990), diminuindo o risco de insucesso académico, abandono escolar ou delinquência na adolescência e na idade adulta.

*“(...) pode haver alguma coisa a dizer, a favor da discussão e resolução de problemas depois de passar o momento quente, longe da perturbação do contexto (...). Zahavi e Asher (1978), por exemplo referem que as crianças da pré escola que debateram brevemente com o professor as consequências do comportamento social positivo ou negativo, tiveram, conseqüentemente, um comportamento menos agressivo.” (Lilian Katz, 1996: 21)*

A relação que o/a educador/a estabelece com cada criança, a forma como a valoriza, respeita, estimula, encoraja, constitui também um modelo

para as relações que as crianças estabelecerão com outrem (ME, 1997: 53). Neste sentido, o papel do/a educador/a, a sua intencionalidade educativa, a forma como organiza o ambiente educativo, torna-se preponderante para um desenvolvimento curricular que desemboque numa acção pedagógica articulando positiva e democraticamente as questões curriculares e de género.

Contrariando o que está definido a nível legislativo, o nosso sistema educativo está ainda longe de promover a igualdade de oportunidades. Nomeadamente, diferencia o tratamento e valores transmitidos aos rapazes e às raparigas. Apesar da evolução que se verificou desde Abril de 1974, em Portugal continuam a existir grandes diferenças que afectam ambos os sexos.

É certo que o insucesso escolar tem sido nas últimas décadas uma preocupação política que levou à criação de programas e medidas específicas. Contudo muitas vezes são apresentadas “falsas soluções” que mantêm as desigualdades sociais (Luísa Saavedra, 2001). Paralelamente, cada vez mais as famílias se preocupam com a educação dos/as seus/suas filho/as, desde a educação pré-escolar. A valorização do potencial educativo das instituições de educação pré-escolar surge a par do reconhecimento do seu papel na promoção do sucesso educativo, criando uma maior igualdade de oportunidades entre todas as crianças no acesso à escola (Maria João Cardona, 1997).

A criança constrói a sua auto-estima desde os seus primeiros anos de vida, à medida que se constrói a si mesma, na sua individualidade – sexo feminino ou masculino, de “raça branca”, “raça negra” ou etnia cigana, de um determinado país de origem, meio social ou religioso (Teresa Vasconcelos, 2007). No que concerne às aprendizagens associadas ao género sabe-se que, logo a partir dos três

anos, a criança é capaz de identificar certos brinquedos, objectos domésticos e acessórios de vestuário como sendo mais típicos dos homens ou das mulheres, expandindo-se essa lista ao longo dos anos pré-escolares e passando a englobar comportamentos individuais, actividades específicas e inclusive profissões (Eleanor Maccoby, 1998). Como é óbvio, este pensamento estereotipado influencia a forma como cada criança se define enquanto membro do grupo dos homens ou do grupo das mulheres, condiciona o seu comportamento social para com os pares e para com os adultos e modela a avaliação que é feita das outras pessoas em função da categoria sexual de pertença.

As crianças em idade pré-escolar começam por aprender os estereótipos relativos ao seu sexo, passando depois a conhecer aqueles que dizem respeito ao sexo oposto, sendo este processo equivalente em rapazes e raparigas. No entanto, na opinião de Carol Martin (1989), é somente por volta dos 8-9 anos de idade que a maioria das crianças é capaz de evidenciar uma sólida compreensão das expectativas sociais associadas ao género.

Como foi dito no primeiro capítulo, ao mesmo tempo que a criança (logo a partir dos dois anos) inicia o processo de formação da sua identidade de género e começa a dar provas que conhece os estereótipos de género, surge da sua parte a exibição de comportamentos estereotipados, sobretudo em situações não estruturadas por adultos em que pode interagir livremente com os pares. Refira-se, a título de exemplo, a escolha dos brinquedos (Bussey e Bandura, 1992) ou ainda a preferência por crianças do mesmo sexo, quando se trata de estabelecer amizades (Eleanor Maccoby, 1998). Tanto num caso como no outro, a tendência para a exibição de comportamentos estereotipados tende a acentuar-se, em ambos os sexos, durante os anos correspondentes à educação pré-escolar.

Sendo a aprendizagem dos diversos papéis sociais realizada desde as idades mais precoces, quando as crianças aprendem a diferenciar os papéis sociais atribuídos a mulheres e homens, é também precocemente que começa uma excessiva diferenciação que muitas vezes está na base de futuras desigualdades de participação na vida familiar e profissional (Ana da Silva, et al., 2001).

Por conseguinte, e tendo igualmente em conta evidências ao nível da investigação, é necessário intervir cada vez mais cedo e – preferencialmente - de forma concertada com outras instâncias educativas fundamentais neste período da vida, como é o caso da família. É aqui que se torna determinante o papel da educação pré-escolar, numa dinâmica de interacção adulto-criança que veicule o trabalho de equipa baseado numa relação de apoio entre adultos e que, assim, constitua uma base sólida para a educação da criança pequena. Para Maria Sakellariou (2008), esta fase da vida das crianças, anterior ao início da escolaridade formal, assume particular relevância para o trabalho em torno das questões de género, pelas seguintes razões:

**“ 1. A criança possui uma capacidade**

***limitada para pensar criticamente acerca de tudo o que o mundo social lhe transmite.***

***2. As experiências vividas logo desde os primeiros anos são de fundamental importância para o desenvolvimento individual.***

***3. A criança encontra-se num estágio em que é necessário estabelecer fronteiras e internalizar actividades típicas e modos de conduta consonantes com o seu género” (Sakellariou, 2008: 26).***

Com efeito, durante os anos pré-escolares (dos três aos cinco) assiste-se a um rápido desenvolvimento cognitivo e afectivo da criança, sendo este um período de excelência para a promoção de aspectos como a identificação e o controlo das emoções (Esther Leerkes et al., 2008), a assunção de perspectivas e o estabelecimento de empatia (Benjamin Hinnant & Marion O'Brien, 2007), ou mesmo a capacidade para se efectuar a distinção entre a “aparência” e a realidade (Andy Forceno, 2008). Todas estas aprendizagens parecem-nos fundamentais para a desconstrução das estereotipias de género

através de actividades que, embora levando em conta os seus contextos de vida e as suas idiosincrasias (isto é, as diferenças individuais que influenciaram tais aquisições), façam uso da “plasticidade mental” ( da maleabilidade do cérebro) das crianças desta faixa etária.

Uma intervenção que promova o desenvolvimento das capacidades atrás descritas formará indivíduos menos estereotipados em relação a categorias que baseiam discriminações infundadas: género, mas também, por exemplo, “raça”. Este tipo de actuação precoce estimula igualmente o sucesso académico, a diminuição dos problemas emocionais e o estreitamento da relação entre cognição e controlo emocional (Esther Leerkes et al., 2008).

Reflectir sobre o papel e funcionamento das instituições educativas, lemos que

***“As práticas escolares e os currículos não são meros transmissores de representações sociais que estão a circular nalgum lugar lá fora; são instâncias que carregam e produzem representações. O silêncio em torno das «novas» identidades sexuais e de género constitui-se numa forma***

*de representá-las, na medida em que as marginaliza e as deslegitima. O silêncio e o segredo significam uma tomada de posição ao lado de quem já detém a autoridade e a legitimidade. (...) a omissão sempre favorece o dominante.” (Louro, Guacira, 2000:56)*

Considerando a importância do período dos zero aos seis anos na construção da identidade de género e na formação do conceito de género, a intervenção educativa deve promover uma atitude de equidade face ao género, assumindo particular importância os contextos de aprendizagem e os modelos apresentados às crianças.

O currículo resulta de uma complexa e historicamente determinada construção social (Ivor Goodson, 1997); deve aproveitar-se a sua elaboração para questionar o status quo, esclarecer o papel dos diferentes saberes e tipos de conhecimento e analisar como estes se relacionam com os interesses dos diferentes grupos sociais.

*“Idealmente, a construção e reelaboração do currículo deveria constituir uma oportunidade para intervir em cada época no contexto social e histórico, de forma a aprofundar e a enriquecer as subjectividades e potencialidades individuais e colectivas e a promover aprendizagens de melhor qualidade para todos. No entanto, na realidade, as coisas passam-se de forma bem diferente, revelando a organização curricular, frequentemente, a marca de idiosincrasias pessoais ou de grupos que desvirtuam a missão primeira do currículo, sobrepondo-se a finalidades que deveriam ser legítimas*

*e altruisticamente defendidas, mas que acabam por ser subalternizadas” (Fernandes, Margarida, 2000: 107).*

Nesta linha, Michael Apple (1997) reforça a ideia de que a produção, distribuição e avaliação do conhecimento traduzem essencialmente questões de controlo e dominação que têm de ser analisadas numa perspectiva mais ampla. A crítica de Apple dirige-se ao discurso dominante que interessa sobretudo a grupos sociais influentes cujas idiosincrasias acabam por exercer uma significativa influência sobre as escolhas curriculares, afectando grupos que embora mais numerosos não se fazem ouvir com o mesmo vigor. Este discurso dominante tem uma perspectiva empresarial da escola. Esta perspectiva favorece a dimensão economicista e desenvolvimentista da educação sobre a humanista e democratizante que valoriza o papel da educação escolar na construção de uma sociedade mais justa e solidária (Margarida Fernandes, 2000). Contudo, é estreita a relação entre democracia e escola. Sacristán Gimeno (1998) parte da convicção de que a democracia supõe uma flexibilidade colectiva, entendida como a capacidade de uma sociedade se pensar a si mesma e optar pelo seu próprio destino. Também a educação deverá constituir-se como um meio para melhorar as possibilidades dos seres humanos, acreditando no seu progresso pela cultura e formação da personalidade. A educação surge então como um instrumento que deverá habilitar os sujeitos a pensarem por si próprios e assim participarem realmente na construção social mediante a construção de si mesmos.

De acordo com Bernard Spodek e Patrícia Brown (1996: 15), podemos definir modelo curricular como “uma representação ideal de premissas teóricas, políticas, administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo”. Estas premissas derivam por sua vez de teorias que explicam como as crianças

se desenvolvem e aprendem e de noções sobre a melhor forma de organizar os recursos e oportunidades de aprendizagem, assim como juízos de valor sobre o que é mais importante que estas aprendam.

Artur de la Orden (1986), na sua definição de modelo curricular para a educação pré-escolar, diferencia as bases em que este se fundamenta, a saber: as metas (que incluem a forma como são concebidas as funções e o desenvolvimento das crianças); os objectivos; conteúdos e a organização do trabalho.

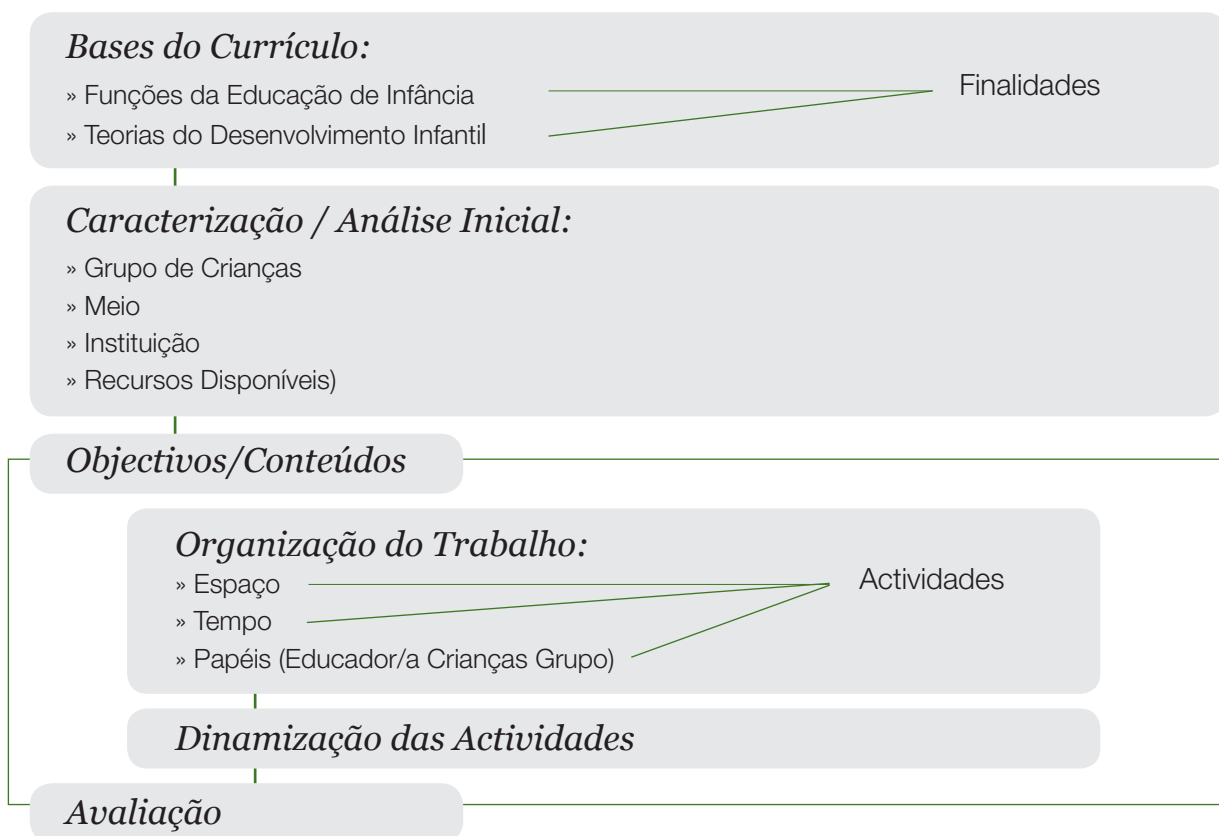
A par deste modelo, Maria

João Cardona (2008) perspectiva um modelo curricular que se apresenta no quadro em seguida. Esta autora parte da teoria ecológica de Urie Bronfenbrenner (1981) sobre o desenvolvimento humano, que considera o quadro educativo consequência de um conjunto de forças e de sistemas que não podem ser estudados isoladamente. Definindo a sala de actividades como um *micro-sistema*, o autor considera que os principais elementos que o caracterizam são o espaço (no qual os seus ocupantes se envolvem em determinadas actividades); as características físicas e materiais desse espaço;

os papéis assumidos pelos ocupantes (como por exemplo o de professor ou de aluno); um tempo determinado. Partindo desta concepção e do princípio que o projecto de trabalho tem sempre que ser definido a partir da especificidade de cada contexto educativo, quando falamos da organização do trabalho na educação de infância podemos considerar os seguintes elementos: espaço; tempo; actividades; papéis sociais atribuídos às crianças e aos adultos. Conciliando estas propostas, Maria João Cardona (2008) propõe uma esquematização do modelo curricular para a educação de infância.

## FIGURA 1 – Modelo Curricular na Educação Pré-Escolar

(Adaptado de Artur de la Orden, 1986 e de Bronfenbrenner, 1981)



Tendo em conta os contributos das neurociências e sabendo que o cérebro da criança desta idade é caracterizado por uma grande plasticidade (apesar das diferenças a este nível que é possível observar entre elas) a organização do espaço educativo no jardim-de-infância deverá assentar no pressuposto de que é possível estimular de forma diversificada o desenvolvimento de conexões entre os neurónios, de forma a possibilitar a aquisição de novas aprendizagens (Noronha, 2009). E não é tanto a quantidade de estímulos que interessa, mas sim a sua qualidade, a articulação dos mesmos com as especializações hemisféricas e o respeito pelo nível (de partida) de desempenho de cada criança. Ainda que a idade cronológica seja equivalente, torna-se imperioso que quem educa tenha presente que as crianças podem variar enormemente quanto aos estilos de aprendizagem, ao grau de perícia que evidenciam no uso das suas diferentes capacidades ou ainda ao ritmo com que efectuam determinadas aquisições. Com efeito, o saber lidar com todas estas eventuais diferenças individuais constitui um desafio para qualquer agente educativo.

Embora o cérebro humano trabalhe de modo integrado, ele apresenta assimetrias funcionais que têm grande importância para a educação (Maxfield, 1990). É sabido que o hemisfério direito do nosso cérebro nomeadamente comanda a motricidade e os acontecimentos sensoriais que ocorrem na parte esquerda do corpo; constrói imagens tridimensionais; é responsável pelas funções afectivas; é o centro da percepção espacial, do reconhecimento de formas, da compreensão não verbal, do tom e modulação da voz, da musicalidade, das imagens e da cor. Por seu turno, o hemisfério esquerdo comanda a motricidade e os acontecimentos sensoriais que ocorrem na parte direita do corpo; é responsável pela linguagem verbal (oral e escrita), pelo cálculo numérico, pelo raciocínio lógico, pela capacidade de análise e de abstracção; é temporal, no sentido

em que processa a informação de modo temporal e sequencial.

Técnicas pedagógicas que envolvam a visualização (imagens, quadros, esquemas, diagramas, etc.), a aprendizagem multissensorial, a audição, a aprendizagem cinestésica e táctil, o gosto e o odor, a aprendizagem experiencial, o uso de metáforas e as simulações ou o desempenho de papéis são estratégias que estimulam sobretudo o funcionamento do hemisfério direito (Santos, 1992). Para a activação preferencial do hemisfério esquerdo é fundamental o uso da linguagem verbal, das palavras, das definições, a apresentação da informação etapa por etapa, a utilização de símbolos para substituir coisas, a quantificação, a apresentação de conclusões e de argumentos lógicos baseados em factos e em raciocínios, a organização temporal da informação, etc. (Santos, 1992).

Nesta sequência, para que as aprendizagens sejam mais eficazes e a criança se sinta mais motivada, o/a educador/a deverá dinamizar actividades que, ao combinarem estímulos de natureza diversa, façam uso simultâneo das capacidades específicas dos dois hemisférios.

Em seguida, apresentar-se-ão alguns aspectos - de extrema relevância para todo o processo de planeamento e acção/interacção pedagógica do/a educador/a - a ter em conta no processo de desenvolvimento curricular na educação de infância. Convém, no entanto, estabelecer algumas premissas transversais a toda a intencionalidade educativa.

» A criança aprende interagindo e o adulto aprende coadjuvando a criança no desenvolvimento dessa interacção. A qualidade desta interacção determina a qualidade da construção do conhecimento, quer da criança, quer do adulto – sabendo que o ser humano constrói o seu próprio conhecimento na interacção com os

objectos, as ideias e as pessoas, no contexto da sua experiência e do seu mundo de significados.

» A situação educativa, aqui perspectivada como o encontro do adulto/educador ou educadora com a criança e da criança com os seus pares, é um conjunto de “*espaços comunicativos’ onde o conhecimento se constrói, os afectos se desenvolvem, onde a criança cresce e se apropria da cultura envolvente e o educador se recria profissionalmente*” (Júlia Oliveira-Formosinho, 2006: 54).

Há que assumir também uma visão menos restritiva das crianças enquanto aprendizas, reabilitando uma visão da criança que a torna intérprete des-constructora de mensagens, interlocutora e autora no processo educativo – um processo negociado e

negociável através da ideia de comunicação. E essa visão implica aceitar que, tal como defende Jerome Bruner (1990), as crianças pequenas também têm acesso a coisas complexas desde que os meios de comunicação lhes sejam adaptados.

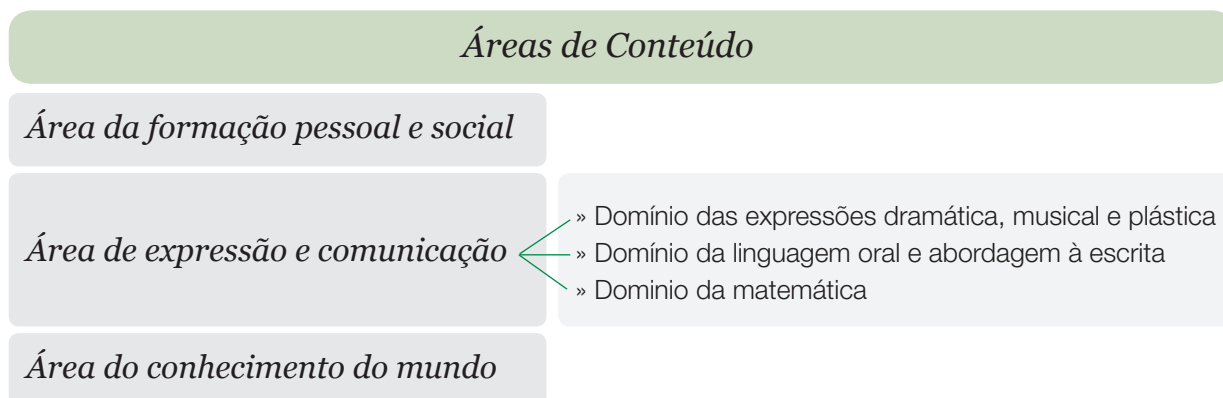
Quando abordamos as questões curriculares na educação de infância e todas as orientações que assistem ao processo de desenvolvimento curricular, temos necessariamente que mencionar as diferentes áreas de conteúdo, as quais funcionam como referências a ter em conta no planeamento e avaliação de experiências e oportunidades educativas. Estas últimas devem ser vistas de forma articulada, uma vez que a construção do saber se processa igualmente de forma integrada (ME, 1997).

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (ME, 1997), a

expressão *área* designa uma forma de pensar e organizar a intervenção do/a educador/a e as experiências proporcionadas às crianças, sendo que esta organização toma por referência as grandes áreas do desenvolvimento que deverão contribuir para o pleno e global desenvolvimento da criança.

*“As áreas de conteúdo supõem a realização de actividades, dado que a criança aprende a partir da exploração do mundo que a rodeia. Se a criança aprende a partir da acção as áreas de conteúdo são mais do que áreas de actividades pois implicam que a acção seja ocasião de descobrir relações consigo própria, com os outros e com os objectos, o que significa pensar e compreender” (ME, 1997: 47-48).*

**FIGURA 2 - As áreas de conteúdo de acordo com as orientações curriculares para a educação pré-escolar (ME/1997)**





A *Formação Pessoal e Social* aparece, então, numa perspectiva globalizante, assente numa organização do ambiente educativo que deverá promover experiências educativas que dêem sentido aos diferentes conteúdos; é uma área transversal e integradora de todo o processo educativo (onde se inscreve a educação para a cidadania) e, por conseguinte, integradora de todas as outras áreas de conteúdo, a saber, a área de Expressão e Comunicação e a área do Conhecimento do Mundo.

Partindo destes princípios teóricos e tendo por base as áreas de conteúdo e respectivos objectivos previamente definidos, quando nos referimos ao desenvolvimento curricular na educação de infância podemos diferenciar:

- » a organização do trabalho, considerando:
- » o espaço/materiais
- » o tempo
- » o grupo, tendo em conta os papéis, as iniciativas do/a educador/a e das crianças (a nível individual e do grupo)
- » a concepção das actividades
- » a dinamização das actividades
- » a avaliação do trabalho
- » o envolvimento das famílias e da comunidade.

Para analisar os diferentes níveis de intervenção, apresentaremos mais adiante (mas ainda nesta secção) algumas sugestões a nível da organização do trabalho, das actividades desenvolvidas, da respectiva avaliação e do envolvimento das famílias e da comunidade.

