

1.3.

Educação para a Cidadania e Igualdade de Género na Educação de Infância (3 aos 6 anos)

“A percepção que o docente tem dos seus alunos em geral e de cada um em particular e a percepção que o aluno tem dos seus colegas e do docente na situação educativa determinam a maneira de agir e de reagir”

Marcel Postic (2008)

A educação para a cidadania é um processo que decorre ao longo da vida. Começa em casa e/ou no meio próximo das crianças com as questões que vão surgindo na vida quotidiana a propósito das relações interpessoais, da identidade, das escolhas, da justiça, do bem e do mal e vai-se desenvolvendo à medida que se expandem os horizontes de vida. A promoção de uma maior igualdade de género é um elemento fundamental na educação para a cidadania e na construção de uma verdadeira democracia. Lidar com as diferenças sem as transformar em desigualdades é um dos grandes desafios da educação na actualidade.

A escola ocupa um lugar central em todo o processo de educação para a cidadania, sendo de uma importância cívica fundamental pois constitui o primeiro degrau de uma caminhada que a família e a comunidade enquadram. Por isso, deve proporcionar a cultura do

outro como «necessidade de compreensão de singularidades e diferenças» (Guilherme d'Oliveira Martins, 1992), a responsabilidade pessoal e comunitária, o conhecimento rigoroso e metódico da vida e das coisas e a compreensão de culturas, de nações, do mundo.

A escola, agente de mudança e factor de desenvolvimento, tem que se assumir não só como um espaço potenciador de recursos, mas também como lugar de abertura e de solidariedade, de justiça e de responsabilização mútua, de tolerância e respeito, de sabedoria e de conhecimento. O papel da escola pública assume então uma crucial importância na educação para a cidadania, sendo aquela que, por definição, acolhe todos/as e é parte integrante da vida da cidade democrática (Teresa Vasconcelos, 2007). Como refere esta autora, o jardim-de-infância - tal como a escola - é um locus fundamental de cidadania, pois nela se desenrola a formação a nível pessoal e social, educando nas crianças o seu sentido ético e estético. Preparando-as para uma efectiva prática de cidadania, começa no jardim-de-infância a aprendizagem da diversidade e da igualdade de oportunidades, da paridade entre os sexos, da diversidade de culturas, da responsabilidade social de cada pessoa em promover uma sociedade mais democrática e integradora.

Num ambiente de aprendizagem activa em que as crianças - contando com o apoio sempre presente dos pares e dos adultos - são livres para manipular os materiais, para fazer escolhas e planos, para tomar decisões e para falar e reflectir acerca do que fazem / fizeram, crescem na sua capacidade de pensar e raciocinar e ainda na sua capacidade de se entender a si próprias e de se relacionarem adequadamente com os outros (Júlia Oliveira-Formosinho, 2006).

Nas salas de educação de infância, a partilha do poder situa-se em muitas e diversificadas partilhas: a do espaço e dos objectos; de situações e decisões; de ideias e afectos; de problemas e soluções; de conflitos e de resoluções; de bens e de restrições... São estas experiências de partilha de poder que geram envolvimento social na acção, no pensamento e no sentimento (Júlia Oliveira-Formosinho, 2006). É este direito de participação que vem trazer o acesso a muitos outros direitos, constituindo-se assim o contexto onde se propicia a progressiva construção de equilíbrios entre direitos e deveres.

Peter Moss e Pat Petrie (2002) falam de espaços da infância, espaços físicos que em simultâneo sociais, culturais e discursivos. Ainda

que não excluam intenções dos adultos, são espaços para os temas e interesses das crianças. Nesses espaços as crianças são reconhecidas como cidadãs com direitos, membros participantes dos grupos sociais de que fazem parte, agentes das suas próprias vidas, mas, também, interdependentes dos outros, co-construtoras de saberes, de identidades e de cultura, crianças que coexistem e convivem com as outras crianças.

Em todo este processo, dinâmico, complexo, nunca terminado, a educadora ou o educador tem um papel central. É necessária a sua reflexão, a partilha de experiências e saberes para a constituição de uma intencionalidade que se traduz numa acção pedagógica, sistemática, facilitadora das experiências de partilha de poder e que implicam o cuidado ao nível da organização do espaço e dos materiais e a criação de experiências de aprendizagem activas. Quem educa deve acreditar na competência da criança para pensar, propor, decidir, assim como acreditar no seu próprio contributo para a inserção sociocultural da criança. A “democratização do poder” que a pessoa adulta pode e deve exemplificar face à criança (Ramiro Marques, 1990) é essencial e indispensável para a autonomia da criança e para

a aprendizagem da própria democracia.

“No jardim-de-infância a criança deixa de ser o centro, para se tornar uma entre outras. Ela vai aprender a viver em grupo, a trabalhar com os outros, com a consequente distribuição de tarefas e gestão dos problemas de forma participativa. Aprende a ser autónoma nestas tarefas e a recorrer ao adulto como mediador, quando necessário.”
(Teresa Vasconcelos, 2007: 12)

Enquanto organização social participada, o jardim-de-infância pode e deve proporcionar às crianças, de modo sistemático, uma das suas primeiras experiências de vida democrática. Assim, contrariando a história que tradicionalmente caracterizou estas instituições, é importante existirem mais educadores de infância do sexo masculino. Para um trabalho que de facto promova uma maior igualdade de género, é fundamental que o cuidar das crianças pequenas deixe de ser considerado como uma tarefa predominantemente feminina.

Na certeza de que o jardim-de-infância pode ser o primeiro espaço de aprendizagem da cidadania,

compete aos profissionais que trabalham neste nível educativo “intencionalizar” práticas que conduzam a uma efectiva igualdade de oportunidades entre rapazinhos e rapariguinhas a partir dos diversificados processos de socialização que vão experimentar (Ana Silva et al., 2001).

Ser “menino” ou “menina” é um aspecto central na construção da identidade e as crianças em idade pré-escolar vão como dissemos adquirindo comportamentos conformes com as expectativas culturais sobre o que é apropriado fazer enquanto membro de um ou outro grupo, enquanto, ao mesmo tempo, adquirem o conhecimento dos estereótipos culturais referentes aos homens e às mulheres.

Cumprir então às nossas democracias introduzir mudanças estruturais necessárias à efectiva realização de uma cidadania paritária, velando pela coesão e solidariedade e concedendo às pessoas a faculdade de agir sobre o sentido da mudança (Ana Silva et al., 2001). É preciso aspirar a sistemas de educação e cuidados para a infância que apoiem amplas aprendizagens, a participação e a democracia.

A promoção da educação para a cidadania pressupõe a aprendizagem de competências que capacitem os alunos/as para intervirem em diferentes contextos, sendo que esta aprendizagem não pode ser remetida para um único espaço disciplinar, mas sim transversal a todo o currículo (Ana Bettencourt; Joana Campos; Lourdes Fragateiro, 1999).

Nos primeiros anos a cidadania está relacionada com o desenvolvimento pessoal, social e emocional das crianças. É nesta linha que aparece, no âmbito das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, definidas pelo Ministério da Educação:

“A Formação Pessoal e Social é considerada uma área transversal,

dado que todas as componentes curriculares deverão contribuir para promover nos alunos atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários capacitando-os para a resolução dos problemas da vida. Também a educação pré-escolar deve favorecer a formação da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (ME, 1997: 51).

É através destes eixos transversais que se torna possível esclarecer e contrariar a sobrecarga de estereótipos discriminatórios presentes no quotidiano das crianças que vão passando subtil e inconscientemente, por meio dos currículos explícito e oculto, tanto nos materiais e nos recursos que são utilizados, como nas atitudes dos próprios adultos que delas se ocupam. Contudo, docentes, educadores/as e outros/as profissionais de educação nem sempre são sensibilizados/as para uma educação promotora de uma maior igualdade de género. Os estudos revelam que as interações docentes/discipulantes são pautadas por atitudes, comportamentos e expectativas diferenciadas em função do sexo (por exemplo: Luísa Saavedra, 2005; Cristina Rocha, 2009). Este processo não é consciente, por isso não é identificado como um problema. Todavia, raparigas e rapazes não têm oportunidades iguais no espaço escolar, como é o caso da educação física e da prática do desporto. Pensar na construção de uma cultura infantil atravessada pelo género significa analisar que os papéis assumidos no jogo e na brincadeira estão carregados de construções culturais nem sempre aparentes e visíveis, pois, por vezes, estão situadas no plano simbólico ou imaginário. Como captá-las se, geralmente, estamos de costas para as brincadeiras [livres] dos rapazinhos e das rapariguinhas? (Deborah Sayão, 2003)

Parece-nos ser de extrema importância, para a compreensão e apropriação dos capítulos que se seguem, sublinharmos esta última afirmação e sobre ela, enquanto educadores/as, determo-nos numa reflexão mais cuidada acerca das nossas práticas educativas e sobre a necessidade da sua des-construção.

À complexidade que subjaz à educação para a cidadania e à promoção da igualdade de género responde, na mesma medida, um difícil, complexo e multidimensional processo de avaliação. Solicitamos às instituições educativas de hoje formação para o exercício da cidadania, para o desenvolvimento de competências sociais e para viver com os outros; solicitamos uma educação para os valores, ou seja, uma orientação para a formação global dos indivíduos. Consequentemente, urge a implementação de práticas avaliativas que se constituam como oportunidades de formação e que se aproximem cada vez mais da realidade das alunas e das alunos, tomando em linha de conta a sua diversidade sociocultural (Carlinda Leite e Preciosa Fernandes, 2001).

Sabemos da importância do papel da avaliação, nomeadamente no que concerne a áreas transversais como aquelas que se

constituem na formação pessoal e social, na sua dimensão formadora. Neste contexto, a avaliação pode ser para a criança mais uma oportunidade de aprendizagem, deixando o educador ou a educadora de assumir sozinho a responsabilidade de avaliar os processos de construção de saberes. Ao implicar as crianças neste processo (e não apenas no seu resultado), este torna-se mais reflectido e participado, o que se vai traduzindo (progressivamente) em situações de verdadeira aprendizagem, responsabilização e autonomia.

Tal como já foi referido, há que assumir as potencialidades das crianças enquanto aprendizes, reabilitando a visão da criança enquanto intérprete, interlocutora e autora do processo educativo (entendido também como processo comunicativo) e aceitar que as crianças pequenas também aprendem coisas complexas, podendo chegar a universos adultos de reflexão e conhecimento, desde que os meios de comunicação (e motivação!) sejam adequados e devidamente planificados.

Será igualmente relevante um esforço de reconhecimento e valorização dos contextos educativos na sua aceção mais abrangente, as aprendizagens, os saberes

e valores que nascem no seio familiar e que o jardim-de-infância deve respeitar e integrar, de modo co-criador. Não se trata de uma reprodução passiva, mas de reconstrução desses mesmos valores à luz de uma experiência de vida comunitária onde se equacione a aprendizagem de uma cidadania paritária em igualdade de género.

Importa, contudo, que educador/es ou educadora/s saibam reconhecer as situações, estejam atentos/as e saibam observar as brincadeiras e interações das crianças, reconhecendo-se a si próprios/as como sujeitos e veículos de preconceitos e estereótipos que também pesam no processo de avaliação: na aplicação dos instrumentos, nos trabalhos propostos, nos objectivos e critérios estabelecidos, nos juízos formulados, na comunicação dos resultados, nos comportamentos verbais e não verbais...

No quotidiano do jardim-de-infância acontecem frequentemente situações que levam o educador ou a educadora a interpretações erradas, estereotipadas, reveladoras da subjectividade da avaliação, bem como da importância pedagógica da diferenciação, do diálogo e análise cuidadosa dos acontecimentos. Lembramos, como exemplo, a situação

de um rapazinho que chorava disfarçado de coelho cor-de-rosa e cuja educadora, ainda que convicta de que a razão de tal birra nascia da efeminada cor do disfarce – herança da irmã, pensava! – solicitou à criança a justificação de tamanho sofrimento. Foi então que descobriu a vontade dele em se disfarçar de fada (que voava) e não de coelho, já que em sua opinião o coelho não sabia fazer nada de importante!

Tal como tem sido referido, uma componente fundamental da cidadania prende-se com as questões de género, pelo que enquanto educadores e educadoras devemos analisar e avaliar a nossa prática de trabalho à luz de algumas questões :

- » como entendemos as questões de género?
- » como educamos para as questões de género?
- » como tornamos os espaços escolares em espaços onde não se criem estereótipos de género, de “raça”, de cultura, mercê dos materiais que proporcionamos e da forma como organizamos o espaço?
- » como seleccionamos os jogos ou os livros?

A constatação de que os materiais pedagógicos continuam a veicular concepções estereotipadas de homem e de mulher e representações desiguais sobre os respectivos papéis e responsabilidades na sociedade desperta preocupações que nos remetem não só para a educação de infância mas para a continuidade no sistema educativo, nomeadamente, no 1º ciclo do ensino básico, onde o manual escolar assume um carácter mais formal e onde se vão reforçando e potenciando comportamentos que estão em conformidade com as expectativas culturais sobre o que é apropriado para os rapazinhos e para as rapariguinhas fazerem, consolidando estereótipos referentes aos homens e às mulheres.

Paralelamente, a importância do trabalho com as famílias num assunto tão importante para a organização da vida privada como é o caso do género dispensa justificações. No entanto,

esta é uma das áreas do currículo mais difíceis e sensíveis: como trabalhar com as crianças, pondo em causa modelos que correspondem aos seus modelos familiares? Como trabalhar com as crianças sem questionar estes modelos?

Em primeiro lugar, é fundamental que a educadora ou educador comece por auto-analisar as suas próprias posições face à temática da igualdade de direitos e oportunidades no que respeita ao género: qual a sua posição relativamente à necessidade de promover uma maior igualdade de direitos e oportunidades entre o sexo masculino e feminino.

A desvalorização inconsciente destas questões poderá conduzir a um efeito contra-producente junto das crianças em virtude de uma eventual reprodução, ainda que involuntária, dos estereótipos de género nas atitudes e nas práticas realizadas.

É essencial caracterizar a especificidade de cada contexto familiar, que é muito variável, levando à necessidade de uma reflexão cuidadosa, adaptada às peculiaridades de cada contexto. A melhor estratégia é promover uma atitude reflexiva atenta sobre as práticas educativas questionando (sempre de forma não invasiva relativamente ao seu ambiente familiar, já que uma abordagem intrusiva poderá mesmo gerar efeitos opostos ao pretendido) as intervenções das crianças e apresentando-lhes novos modelos familiares, facultando-lhes perspectivas sociais mais diversificadas.

Caracterizar bem o contexto comunitário e familiar das crianças é difícil, já que os educadores e educadoras só podem ter um acesso indirecto a este conhecimento. Nessa tarefa há que procurar saber: qual a constituição dos agregados familiares em causa? Existe um elevado número de mulheres trabalhadoras? Que profissões são mais frequentes? Há muitas famílias com empregadas domésticas? Quem

traz habitualmente as crianças ao jardim-de-infância? Quem participa habitualmente nas reuniões e nas actividades organizadas?

Outra forma de melhor conhecer as famílias é prestar atenção às conversas, brincadeiras e desenhos das crianças, assim como às questões que colocam e às narrativas que produzem sobre a sua vida familiar.

Esta avaliação é a base para a realização de práticas educativas inclusivas na educação de infância - deve ser uma componente fundamental, levando ao desenvolvimento de práticas educativas mais reflectidas. Mas é também a parte mais complexa e difícil de realizar este trabalho. Nesta publicação, as

várias sugestões apresentadas têm como principal finalidade promover uma base para um questionamento mais fundamentado relativamente às questões de género e cidadania na educação pré-escolar.

A utilização de grelhas de análise, facilitadoras da (auto) avaliação do trabalho realizado, é uma estratégia importante, que pode ser desenvolvida desde a formação inicial, continuando ao longo da experiência profissional.

Em anexo são também providenciados exemplos de referências que podem ser consultadas para apoiar as educadoras e educadores neste trabalho.