

## 2.3.

## O papel do/a educador/a. Exemplos de Actividades

*As actividades de diálogo e discussão parecem ser um meio privilegiado para a abordagem das questões de género em contexto pré-escolar. Entende-se a discussão como uma estratégia assente na interacção oral activa entre o educador ou educadora a e a criança e/ou entre as crianças entre si, a propósito de uma situação-problema, questão ou assunto controverso. Envolverá, nesta lógica, uma troca de ideias com aprendizagem activa e participação de todos/as (Marques e Vieira, 2005), sublinhando a importância dos momentos de reunião.*

**P**or outro lado, ressalta a relevância da definição de um plano que envolva uma sequência de passos que permitam facilitar o questionamento e chegar ao(s) objectivo(s) previamente estabelecidos. Contudo, como é sabido, nem sempre os momentos de discussão poderão ser rigorosamente planificados e, muitas vezes, emergem de situações vividas no jardim-de-infância. Deve aproveitar-se qualquer oportunidade de dialogar acerca de um comportamento ou situação, de uma afirmação, de um juízo, de um livro, de uma imagem... principalmente no que concerne à cidadania e às questões de género.

De acordo com a perspectiva sócio-construtivista a estratégia de discussão deve envolver a promoção da interacção de grupo de modo a manter as crianças mentalmente activas naquilo que deve ser aprendido. É necessária habilidade didáctica para gerir quer uma discussão mais organizada e formalizada em termos estratégicos, quer um pequeno diálogo espontâneo (oportuno e, por conseguinte, menos formal) – há que saber como começar a discussão, fazer perguntas, avaliar, vencer resistências (Juan Diaz Bordenave e Adair Pereira, 1991)...

Com base numa adaptação das propostas dos autores e autoras acima referidos (e dado que a discussão enquanto estratégia para a formação e mudança de atitudes pode assumir muitas variantes) destacamos algumas técnicas de participação comunicativa passíveis de estruturarem a abordagem das questões de género com crianças em idade de jardim-de-infância:

» O grupo de discussão. Trabalha com o grupo uma questão, um problema, uma controvérsia relacionada com o género a discutir por todos/as durante um determinado período de tempo, ou até ser encontrada uma solução ou resposta. Um princípio básico desta estratégia é promover a participação de todas as crianças, ouvindo as suas opiniões e sugestões. Não tem forçosamente que existir consensualidade, o que implica um esforço para não haver

lideranças que controlem ou imponham um ponto de vista. Mas, é importante que as crianças se apercebam que a igualdade da participação de todos/as deve ser promovida: por exemplo nos momentos de planificação do trabalho; na tomada de decisões; para ultrapassar problemas que se colocam ao grupo, etc.

» O turbilhão de ideias ou discussão criadora (brainstorming). É um modo de estimular e gerar novas ideias ancorado no compromisso do/a educador/a e dos/as alunos/as se considerarem uma equipa. Estabelece-se a regra de que cada um é capaz de produzir ideias acerca do tópico inicial, sendo igualmente essencial planear e definir uma forma de registo. Estas ideias deverão ser avaliadas e reconduzidas (mediante a participação de todos/as os/as intervenientes), para as questões da igualdade de género e cidadania democrática, podendo daqui surgir, por exemplo, a base de projectos sobre as temáticas em questão.

» A simulação ou jogo de papéis (role-playing). Envolve a simulação ou dramatização de papéis. Proporciona uma forma divertida de apresentação de um problema, situação, acontecimento, ou objectos, implicando a duplicação ou inversão de papéis estereotipados, por exemplo: em relação às profissões, situações concretas que surgem no quotidiano, etc. Dado o distanciamento que esta técnica possibilita, procura-se que cada qual viva o seu papel, identificando-se com a personagem que representa, conseguindo uma percepção diferente de atitudes e comportamentos face às (des)igualdades de género, assim como a sua clarificação e abordagem pedagógica.

» A dramatização de situações. As crianças poderão ensaiar no espaço protegido do jardim-de-infância situações reais (ou

passíveis de se tornarem reais) dilemáticas, associadas ao género. Conjugada com o desempenho de papéis, a dramatização poderá envolver a encenação completa de uma situação, tendo as crianças como protagonistas e levando-as a trocar à vez de papéis. Uma rapariga poderá ser convidada a exhibir um suposto comportamento masculino, num aspecto concreto do enredo e vice-versa. Para além dos papéis de género específicos que forem teatralizados pelas crianças, importa compreender também o enredo subjacente e os factores que, no entendimento infantil, condicionam as variadas expressões comportamentais (dos homens e das mulheres). Todas as crianças devem ser estimuladas a falar sobre o seu próprio pensamento e sobre as razões por que escolheram exhibir certos comportamentos e não outros (na representação de papéis masculinos e femininos).

» O estudo de caso. O/a educador/a apresenta ao grupo um exemplo a estudar. Apresenta-o de forma oral ou através de um documento escrito ou outro suporte pedagógico, construído para o efeito. Pode ser um caso real, adaptado ou totalmente fictício, mas deve proporcionar o máximo de detalhes. Esta técnica deverá favorecer o intercâmbio de opiniões e a variedade de perspectivas, sem a pretensão de encontrar a resposta. Da análise e compreensão de uma situação vivida por outras pessoas, surgem aplicações para outras situações. O/a educador/a poderá partir de um caso vivenciado na sua sala com o seu grupo de crianças. Poderá seleccionar uma situação problemática relativamente às questões de género que se deseja alterar, uma positiva que se deseja reforçar ou uma situação dilemática – abrindo-se assim o debate, ouvindo as crianças e os seus pareceres, reforçando práticas democráticas e democratizantes no desenvolvimento do diálogo e da discussão.

No desenvolvimento de estratégias de clarificação de valores e de mudança de atitudes, parte-se do princípio que as pessoas podem ser induzidas a mudar a sua atitude a respeito de uma determinada realidade, mediante a apresentação de novas informações sobre determinadas características ou qualidades que façam mudar a sua compreensão. Nesta linha, podemos distinguir estratégias de discussão de estratégias de comunicação persuasiva, das quais destacamos:

» A fotopalavra. Consiste em utilizar fotografias como meios de expressão ou linguagem. Trata-se de uma estratégia que incorpora nos processos de ensino e aprendizagem a imagem simbólica, fotografias que interpelam, falam e fazem falar. As imagens deverão ser de qualidade, mas sobretudo simbólicas, expressivas, evocadoras, capazes de suscitar reacções positivas e valiosas nos/as alunos/as. Estas imagens deverão ser lidas em profundidade e deverão, acima de tudo, servir o propósito comunicativo e expressivo, o que poderá de alguma forma distanciar-se de uma estratégia de discussão, no seu sentido mais restrito. O/a educador/a poderá recorrer a registos fotográficos do quotidiano familiar das crianças ou do quotidiano do jardim-de-infância, imagens de revistas, de publicidade ou obras de arte, recorrendo ao computador e a suportes multimédia.

» A técnica do testemunho. Convida-se para vir falar ao grupo alguém com uma experiência interessante ou emblemática no que concerne às questões de género, no âmbito das actividades profissionais, por exemplo. Esta técnica pode envolver também o testemunho/divulgação a um público previamente seleccionado (famílias, outras salas da mesma instituição, outras instituições, etc.) de um projecto, actividades, experiências desenvolvidas e vivenciadas pelas próprias crianças.

Saber dialogar é uma estratégia básica para enfrentar as questões morais, a análise e a compreensão da realidade pessoal e social, bem como a empatia moral. O educador ou a educadora deve possuir a destreza de saber conduzir o diálogo pessoal ou o debate, uma vez que a maioria das técnicas de educação em valores, atitudes e normas tem uma fase em que o diálogo é essencial. Há que valorizar todos os momentos de uma actividade e o saber dialogar, antes e depois da sua realização (José Antonio Blasco e M<sup>a</sup> Remedios Mancheño, 2001: 23).

Como já foi referido, a maioria das salas de jardim-de-infância está organizada em áreas de actividades. A observação do seu funcionamento, a forma como o/a educador/a interfere são aspectos que carecem de um (auto)avaliação atenta. Observa-se, por exemplo, que há geralmente áreas de actividades mais e menos escolhidas por rapazes e raparigas; que, para além da forma como estão organizadas, os/as educadores/as condicionam as áreas de actividades devido ao modo de apoio e dinamização das actividades.

Apresentam-se, em seguida, alguns elementos importantes para uma reflexão educativa que conduza a uma avaliação do comportamento das crianças nas áreas, tal como a seguir será explicitado.

Considerando os exemplos apresentados, o que teria feito se estivesse no lugar do educador ou educadora deste grupo? Porquê?

Considerando a situação A, o/a educador/a pode por exemplo apoiar a entrada do Miguel no jogo da área da casa, falar com ele para o ajudar a tomar consciência das suas contradições e receios, estimulá-lo a lá organizar actividades individualmente ou em grupo, etc.

Perante a situação B, poderá ser importante levar a Maria a experimentar outras actividades, ouvir os seus motivos, tentar perceber os seus receios e contradições, apoiá-la a interagir mais com os/as colegas, rapazes e raparigas, por exemplo.

## **QUADRO 4 - Exemplos de intervenções de um/a educador/a perante as escolhas das crianças**

### **Situação A**

O Miguel nunca escolhe ir para a área da casa. No entanto, passa a vida a perturbar os/as colegas que jogam nesta área, chamando nomes, deitando abaixo o que fazem. A educadora presente que este comportamento corresponde ao conflito sentido entre a vontade que ele tem de jogar nesta área e as expectativas de género interiorizadas, conflito que leva a que se sinta pouco à vontade para fazer esta escolha.



**FIGURA 7**

### **Situação B**

A Maria não sai da área da casa. Passa a vida a cozinhar, a lavar a loiça, a arrumar. Argumenta que está a aprender a ser dona de casa.



**FIGURA 8**

### **Situação C**

A Vanessa vai alindar-se sempre que possível na área do faz-de-conta. Não faz outra coisa que não seja tentar maquilhar-se, experimentar colares e outros adornos e ensaiar poses de sedução num espelho. Quando questionada explica que o que é preciso é ser como a Barbie. Depois diz que esta área é só para as raparigas.

Relativamente à situação C, uma forma de intervenção será conversar com a Vanessa e levá-la a questionar-se. Ajudá-la a encontrar outras motivações será igualmente eficaz.

Não há respostas “certas”: a sua (des) adequação depende dos contextos, da especificidade de cada realidade. Mas uma atitude atenta e interveniente do/a educador/a é fundamental. Ouvir as crianças, questioná-las e levá-las a questionar-se sobre os seus motivos,

confrontá-las com diferentes pontos de vista, são formas de agir face a situações com que todos os profissionais e todas as profissionais de educação de infância se confrontam. Relativamente às actividades orientadas, os desempenhos das crianças são também diferenciados. Estas diferenças verificam-se a níveis distintos, desde as conversas a formas de participação, exigindo uma reflexão da educadora ou educador também perante estas situações.

## ***QUADRO 5 - Exemplos de intervenções do/a educador/a durante uma conversa de grupo***

### ***Situação A***

É 2ª feira, as crianças contam como foi o seu fim de semana.

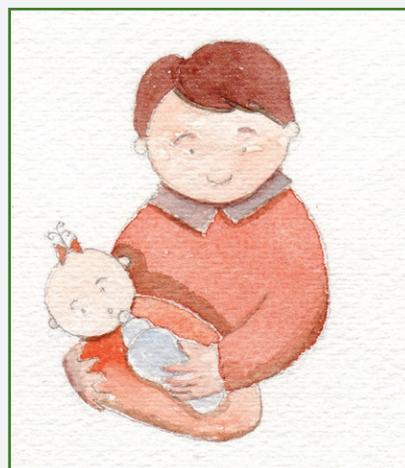
A Rita conta que esteve a ajudar a mãe a tratar do jardim enquanto o irmão mais velho ajudou o pai a cozinhar. Há rapazinhos e rapariguinhas que se riem, e dizem que em casa dela é tudo ao contrário. A educadora pergunta o porquê daquela reacção, e pede para deixarem a Rita acabar de falar.



***FIGURA 9***

### ***Situação B***

O Miguel vai fazer anos. E diz que está triste porque ninguém lhe vai dar a prenda que ele queria: uma boneca. Um colega diz que “isso é para as meninas”. O Miguel diz que também “pode ser para os meninos”, que os rapazes também sabem cuidar de bebés e por isso podem brincar com bonecas. Começam todos a falar ao mesmo tempo, a fazer troça do Miguel. A educadora pede silêncio e diz ao Miguel para falar com o pai e com a mãe sobre a prenda que quer para os anos.



***FIGURA 10***

Considerando estes exemplos, se estivesse no lugar desta educadora como teria agido? Tal como já foi referido, o confronto de ideias é uma estratégia fundamental, tendo o educador ou a educadora um papel nuclear moderando, estimulando, orientando, apoiando a explicitação dos diferentes pontos de vista, dando espaço para que todas as crianças possam participar. Estas duas situações espontâneas podem proporcionar uma reflexão das crianças sobre os papéis sociais que são/podem ser desempenhados por ambos os sexos, confrontando-as com situações diversas das que conhecem.

Tendo em conta estes exemplos, o que faria se estivesse no lugar desta educadora? Como usaria as duas ocorrências para um trabalho com estas crianças?

Em todos os grupos, diariamente são várias as situações deste tipo com que as educadoras e os educadores se confrontam. Perante as diversas situações que ocorrem, uma atitude de escuta interveniente que leve as crianças a questionar-se é fundamental.

Neste sentido, já foram apresentadas várias estratégias. Mas há muitas mais, que cada profissional deverá procurar, adequando-as ao seu estilo de trabalho. Uma atitude de alheamento ou de indiferença é sempre a resposta mais desadequada para qualquer situação, não proporcionando às crianças aprendizagens construtivas relativamente aos papéis de género.

Para apoiar uma atitude mais interveniente dos/as profissionais podemos considerar os contributos da *Filosofia para crianças*.

As questões que se ligam com a cidadania e o género facilmente se correlacionam com as disciplinas filosóficas como a filosofia política; a filosofia da acção; a axiologia, a ética; a estética...

## **QUADRO 6 - Exemplo da intervenção do/a educador/a perante trabalhos realizados pelas crianças**

### *Situação A*

A Ana está a desenhar uma menina muito elegante, com um vestido e um penteado muito sofisticado. Diz que é tão bonita como a Barbie mas que se chama Ana como ela e que vai ser assim quando crescer.

A Ana é uma menina muito gordinha, que tem uma vasta colecção de Barbies de que passa a vida a falar.

### *Situação B*

O Rui desenha-se a ver com o pai um jogo de futebol na televisão enquanto a mãe na cozinha faz o jantar. A educadora pergunta se ele e o pai não podem cozinhar com a mãe para ela poder ver o jogo. O Rui diz que não, que a mãe é que cozinha e trata da casa porque o pai trabalha para ganhar dinheiro. A educadora sabe que a mãe do Rui é empresária e questiona-o: então e a mãe também não trabalha para ganhar dinheiro? O Rui diz que “não é a mesma coisa”.

A reflexão pedagógica em torno destas questões tem que ser equacionada no contexto (mais alargado) de uma reflexão filosófica que, na sua acepção mais pura e original, deve começar desde as idades mais precoces. Autores de referência tais como Matthew Lipman ou Gareth Mathews sugerem inclusivamente que a infância é a fase mais filosófica do ser humano. É na infância que conseguimos atingir a verdadeira profundidade do pensamento e do exercício filosófico. Contudo, esta propensão filosófica das crianças não é devidamente aproveitada e estimulada em termos educativos. Segundo Lipman (citado por Kohan, 1999: 84) “fazer filosofia não é uma questão de idade, mas de reflectir escrupulosa e corajosamente sobre o que a gente considera importante.”

Inspirado nas comunidades de investigação de Dewey, Mathew Lipman (1995) propõe então um programa muito específico que se conhece como Filosofia para Crianças. Em traços gerais, propõe-se alcançar os seguintes objectivos: melhorar a capacidade de raciocinar; desenvolver a criatividade; promover o crescimento pessoal e interpessoal; desenvolver a compreensão ética; desenvolver a capacidade para encontrar significado na experiência. Estes objectivos são

transversais a todo o trabalho e possibilitam a abordagem das questões de género.

Lipman propõe que o espaço educativo se torne numa comunidade de busca e investigação, onde se aprende solidariamente, em comunidade, onde a igualdade dos participantes, a sua tolerância, a comunicação de ideias e a renúncia à violência, fazem dessa mesma comunidade o espaço adequado para o descobrimento, aplicação e discussão dos conhecimentos que aspiram a ser considerados como verdadeiros.

É no quadro deste método com algumas especificidades e alguns passos fundamentais que se poderão inspirar algumas actividades no contexto deste guião pedagógico, uma vez que apontam para um modo de fazer a discussão e reflexão filosófica sobre as mais diversas temáticas/ problemáticas.

***“As regras e os princípios do pensar aparecem sempre ligados à experiência que as crianças vão vivendo: perguntam-se o que significa pensar para em seguida indagar quanto e como se pensa numa escola, para quê***

***ir e como deveriam ser as escolas; constatam os preconceitos que habitam no pensar de muitos adultos e então perguntam-se quantos preconceitos habitam no pensar de muitos adultos e então perguntam-se quantos preconceitos existem na sua própria escola; aprendem o valor do diálogo como modo de fazer frente aos problemas que se apresentam na escola e fora dela.” (Kohan, 1999: 86)***

O educador e a educadora deverão por sua vez ser filosoficamente “retraídos/as” e “reservados”, facilitando a discussão, cuidando das regras, mas expondo poucas vezes o seu ponto de vista. Assim, tendo em conta o papel do educador/a (que se entende como quem organiza, modera, ajuda, motiva, coopera, participa...) podem diferenciar-se algumas etapas:

1. Seleccionar o texto, a imagem, a história (ou capítulo dela!) que vai ser lido e/ou mostrado às crianças – escolhida em função dos temas, ideias, problemas nela sugeridos;
2. Analisar o texto de forma aprofundada, encontrar as ideias centrais, os

## QUADRO 7 - Eis um exemplo concreto, baseado no método de Lipman

Um/a educador/a de infância, preocupado/a, desde há algum tempo com as questões de género no seu jardim--de-infância, vai recolhendo e compilando algumas imagens – fotografias do quotidiano do jardim-de-infância, recortes de jornais, ilustrações de alguns livros infantis, desenhos das crianças. Expressam situações/acontecimentos/comportamentos (aqui as cartas *Viver em Igualdade*, poderão ser também um bom recurso) dissonantes ou socialmente controversos em termos das questões de género. Estamos aqui a falar, por exemplo, de representações de mulheres toureiras, mulheres bombeiras, mulheres operárias da construção civil, halterofilistas ou de homens cabeleireiros, homens de avental na cozinha, a costurar ou a assegurar a “muda de fraldas” nos bebés, rapazes na área da casinha a dar biberão aos bebés, raparigas a brincar com *action figures*, rapazinhos mascarados de fada, raparigas mascaradas de mecânico, raparigas a jogar futebol...

No final desta angariação estrutura um livro de imagens bastante apelativo para as crianças. Decide trabalhar com ele recorrendo a alguns passos essenciais da metodologia da filosofia para crianças.

Assim, planifica um conjunto de sessões de filosofia para crianças tendo por base o visionamento das imagens do livro em questão. Em cada sessão são trabalhadas duas ou três imagens do livro respeitantes a uma temática/problemática aglutinadora, por exemplo: o género e as profissões, o género e as tarefas domésticas, o género e as brincadeiras...

Parte-se da apresentação das imagens às crianças e solicita-se a cada uma, sem excepção, que formule uma pergunta



**FIGURA 11- Situação do exemplo de trabalho com a metodologia da filosofia para crianças**

sobre aquelas imagens. Vai registando cada uma das questões num painel, acompanhadas do nome do/a autor/a (educador/a incluído/a). No final pede às crianças que votem a questão que gostariam de ver discutida por todos. Tendo sido eleita a questão, passa-se à discussão da mesma – o mesmo se repete em todas as sessões planificadas.

Em cada sessão o/a educador/a distribui as crianças em círculo (para que ninguém seja conotado como líder da discussão) e tenta garantir que todas as crianças apresentam a sua opinião, o seu argumento – que na maioria das vezes aparece como um exemplo e/ou testemunho do seu quotidiano – estimulando a livre participação, evitando juízos, deixando que as crianças entre si argumentem e contra-argumentem, encontrando elas próprias (ou não!) a sua própria resposta e/ou um projecto a desenvolver.

argumentos, as questões e variações do tema que poderão aparecer (de forma implícita e/ou explícita) e ser colocadas pelas crianças.

3. Planificar e preparar as actividades que poderão servir para clarificar, orientar e estimular o debate;

4. Estabelecer e planificar a dinâmica de trabalho: determinar como vai ser a leitura – dramatizada, ilustrada, frase a frase, parágrafo a parágrafo, audiogravada... ou como vai ser mostrada a imagem ou imagens; decidir se a sessão vai ser videogravada; como vai ser o debate – se haverá debate prévio em pequenos grupos ou se será logo em grande grupo; como vão ser registadas as questões das crianças...; se haverá actividades de produção de materiais relacionados com o tema eleito... (adaptado de Navarro, 2009)

Sublinhemos a necessidade da continuidade no que diz respeito ao desenvolvimento das sessões. A eficácia do método no

desenvolvimento das competências e objectivos em questão exige não só tempo mas também um habitus, uma continuidade que favoreça a compreensão do processo por parte das crianças e a sua adesão ao mesmo.

Há aqui que considerar a importância da sensibilidade do educador ou da educadora para o nível de envolvimento das crianças, uma vez que a avaliação da disposição e da sua motivação para a discussão em curso poderá dar azo a uma gestão pedagógica do tempo e da própria participação das crianças, levando o/a educador/a a optar por continuar a discussão noutro dia ou simplesmente abreviá-la.

É de ressaltar, tal como já foi referido, a importância de tornar este tipo de sessões habituais, *numa lógica de continuidade e sequencialidade*, nomeadamente para que o envolvimento da criança nas sessões/discussões vá aumentando em função do (re) conhecimento da dinâmica própria das mesmas.

**FIGURA 12 - Esquema-síntese das sessões de filosofia para crianças**

