

ANA CAROLINA PACHECO DO CARMO

**DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR:
OS (PRE)CONCEITOS DE GÉNERO, INTERESSES E AUTOEFICÁCIA**



UNIVERSIDADE DO ALGARVE
Escola Superior de Educação e Comunicação

2020

ANA CAROLINA PACHECO DO CARMO

**DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR:
OS (PRE)CONCEITOS DE GÉNERO, INTERESSES E AUTOEFICÁCIA**

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Trabalho realizado sob a orientação de:
Professora Doutora Cátia Martins



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

Escola Superior de Educação e Comunicação

2020

**Desenvolvimento vocacional na educação pré-escolar:
os (pre)conceitos de género, interesses e autoeficácia**

Declaração de autoria de trabalho

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

_____ Ana Carolina Pacheco do Carmo _____

(Ana Carolina Pacheco do Carmo)

Copyright - Ana Carolina Pacheco do Carmo,
Universidade do Algarve.

A Universidade do Algarve reserva para si o direito, em conformidade com o disposto no Código do Direito de Autor e dos Direitos Conexos, de arquivar, reproduzir e publicar a obra, independentemente do meio utilizado, bem como de a divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição para fins meramente educacionais ou de investigação e não comerciais, conquanto seja dado o devido crédito ao autor e editor respetivos.

Agradecimentos

De todo o meu percurso académico esteve sempre presente em mim que a redação do presente relatório de mestrado seria a última etapa e, por esse motivo, a mais trabalhosa. Contudo não o posso olhar meramente como se de um resultado se tratasse e tenho plena consciência de que é essencial olhá-lo como todo um processo, com várias etapas, vários momentos. Momentos esses que nem sempre se revelaram como os mais desejáveis ou os mais fáceis, todavia, em qualquer caminho têm de existir obstáculos, pois é através deles que, muitas vezes, nós mais crescemos. No entanto, por vezes não conseguimos crescer sozinhos(as) e, por isso, neste meu percurso sinto que tenho de agradecer a várias pessoas, que se revelaram pilares.

Em primeiro lugar, à minha orientadora, Professora Doutora Cátia Martins, por ter aceitado este desafio. Por me fazer olhar mais além, lançando desafios e, comigo, ir encontrando estratégias que pudessem facilitar a concretização do estudo. Pela confiança que constantemente ia colocando em mim, por todo o apoio, compreensão, motivação e por, sempre, ter acreditado no meu trabalho.

À educadora cooperante, Inês Anjos, por, desde o início, mostrar curiosidade pelo estudo. Pela sua disponibilidade, sugestões e pela sua constante preocupação relativamente à realização e concretização de tudo o que havia sido planeado. Para além disso por me ter ajudado a crescer tanto, em apenas três meses de prática.

À auxiliar de ação educativa, Marta Rocha, também por todo o interesse que revelou em relação ao estudo, à disponibilidade e companheirismo ao longo de todo o processo.

Ao grupo de crianças e famílias por me deixarem entrar, um pouco, no seu percurso e pela disponibilidade que mostraram para concretizar este estudo e por, essencialmente, me terem dado tanto carinho, tantos sorrisos e tantos desafios.

À Professora Doutora Maria Helena Horta que acompanhou todo este meu percurso. Um grande agradecimento por todos os conselhos, por todas as questões que me levaram a refletir e a encontrar estratégias, por mim própria, de como as resolver e, posteriormente, crescer.

A todas as minhas colegas de curso. Todos os momentos de partilha, de revelação de medos, de conquistas e, acima de tudo, de união.

Às minhas amigas, Ana Vitorina, Mafalda Pereira e Raquel Cavaco por todos os momentos de desabafos, por terem acompanhado, bem de perto, todo este processo. Pela força e por sempre acreditarem em mim. Por me levarem, sempre, a fazer mais e melhor. Um muito obrigada! Também à Elena Nedyalkova e à Inês Rodrigues pela partilha de momentos tão bons e por todo o apoio recíproco.

À minha mãe e ao meu pai por todos os dias acreditarem em mim. Por todo o amor, paciência e valores que me fizeram acreditar e os quais me afirmaram como pessoa. Por permitirem que todos os meus desejos se concretizem e por este grande sonho se ter tornado tão real. Por sempre aplaudirem as minhas conquistas e serem um porto de abrigo nos dias em que algo corre menos bem. Tenho muito orgulho em vocês. Ser-vos-ei eternamente grata!

Ao meu irmão por todas as perguntas e por toda a ansiedade na conclusão deste relatório. Acima de tudo por todos os momentos de sorrisos e diversão.

À minha avó paterna e aos meus avós maternos por terem estado sempre presentes e acreditarem em mim.

A todos e a todas, eu agradeço e espero que continuem a fazer parte desta minha história em constante construção!

Resumo

O presente relatório de investigação foi realizado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), em contexto de Jardim de Infância. Este relaciona-se com a extrema importância de dar liberdade à criança para explorar e descobrir os seus interesses, de forma autónoma e independente. Desta perspectiva urgiu a relação entre os interesses e o desenvolvimento vocacional. Pretendeu-se, também, perceber de que forma o meio envolvente da criança pode, ou não, condicionar as suas escolhas, num paradigma relacional entre o género e as áreas *Science, Technology, Engineering and Mathematics* (STEM). Por consequência, foram delineadas duas questões de investigação: Será que as preferências das crianças relativamente às áreas da sala de atividades correspondem às áreas que mais frequentam e onde se percecionam com maior autoeficácia?; Existem, na criança, (pre)conceitos associados ao género relativamente à escolha das áreas na sala e às atividades? E relativamente às áreas profissionais? Na recolha de dados refletiu-se acerca do ambiente educativo e observou-se a frequência das crianças relativamente às áreas organizadas em sala. Posteriormente, uma avaliação da criança em relação ao ambiente educativo e a adaptação da primeira parte do questionário *Inventory of Children's Activities – Revised (ICA-R)*, onde os(as) participantes realizaram uma avaliação face às atividades do quotidiano preferidas. Por último, a realização de um jogo para se compreender a interpretação do mundo das profissões aliado ao género e às áreas STEM. Em suma, concluiu-se que o ambiente educativo e os materiais disponíveis são cruciais para a exploração direta daqueles que são os interesses da criança, o que implica um olhar atento do(a) educador(a). Potenciar o interesse na primeira infância das áreas STEM revela-se essencial, não só pelo conhecimento já existente em relação às profissões, mas também pelo facto de o desenvolvimento vocacional se encontrar em construção e com extrema ligação aos interesses da criança atuais e futuros.

Palavras-chave: interesses; áreas da sala de atividades; educação pré-escolar; preferências; STEM.

Abstract

This research report was developed in the Supervised Teaching Practise (STP), in kindergarten context, and it's related with the importance to let children explore and find their interests, in an autonomous way. From this perspective, it was tried to understanding the relationship between interests and vocational development. It was also intendent to understand how the children daily enviroment may or may not condition their choices, in a relational paradigm between gender and Science, Technology, Enginnering and Mathematics (STEM) areas. By that moment, two research questions were defined: Do children's preferences for the areas of the playroom correspond to the areas they most frequent and where they perceive themselves most effectively? Are there (pre)gender concepts regarding the choice of areas in the room and activities? And what about the professional areas? Data collection was reflected on the educational environment and, first it was observed the frequency of children in the areas avaiable in the room. Subsequently, an assessment of the child in relation to the educational environment and the adaptation of the first part of the *Inventory of Children's Activities – Revised (ICA-R)*. In that questionnaire, children made their own avaliation about favourite daily activities. Finally, it was made a game to understand the interpretation of the world of professions combined with gender and STEM areas. Finally, it was concluded that the educational environment and available materials are crucial for the direct exploration of children's interests, which implies a close look by the kindergarten teacher. Furthermore, early childhood interest in the STEM areas is essential not only for the existing knowledge of the professions, but also for the fact that vocational development is under construction and closely linked to current and future child interests.

Keywords: interests; kindergarten room areas; preschool education; preferences; STEM.

Índice geral

Introdução	1
Capítulo 1 - Fundamentos teóricos para compreender os interesses e o desenvolvimento vocacional: o papel do(a) educador(a) de infância	5
1.1. O conceito de identidade e os contributos da educação de infância na sua construção	5
1.2. Desenvolvimento vocacional: a génese na educação de infância	7
1.2.1. O despertar dos interesses na criança	7
1.2.2. Compreender os interesses segundo Holland	10
1.2.3. Compreender os interesses segundo a Teoria Sócio-Cognitiva da Carreira	12
1.3. As STEM na educação pré-escolar	13
1.3.1. As STEM e o género	15
1.4. A importância da organização do ambiente educativo	17
1.4.1. O papel do(a) educador(a) de infância no ambiente educativo	18
Capítulo 2 - A metodologia da investigação e a intervenção pedagógica	20
2.1. Contextualização do estudo	20
2.2. Natureza do estudo	21
2.3. Questões do estudo	22
2.4. Objetivos do estudo	22
2.5. Participantes no estudo	23
2.6. Opções e procedimentos metodológicos	23
2.6.1. Delineamento do estudo	24
2.6.1.1. Observação direta e participante	26
2.6.1.2. Observação frequência das áreas da sala de atividades	26
2.6.1.3. 1ª Estratégia: Livro “Quanto gostas de estar na área...?”	27
2.6.1.4. 2ª Estratégia: “Qual destas duas áreas preferes estar?”	29

2.6.1.5.	3ª Estratégia: “Questionário ICA-R”	30
2.6.1.6.	4ª Estratégia: “Jogo das profissões: homem, mulher, ambos ou não sei?”	32
Capítulo 3 - Apresentação e Análise Interpretativa dos Dados		33
3.1.	Caracterização do contexto educativo	33
3.1.	Registo e análise de dados coletiva	41
3.1.1.	Observação das áreas da sala de atividades.....	41
3.1.2.	1ª Estratégia: Livro “Quanto gostas de estar na área...?”	49
3.1.3.	4ª Estratégia: “Jogo das profissões: homem, mulher, ambos ou não sei?” 51	
3.2.	Preferências das áreas e das atividades (Exploração do ICA-R)	53
3.2.1.	Preferências das atividades, numa abordagem entre as áreas STEM e o género	56
Discussão dos resultados e conclusões		58
Referências bibliográficas.....		64
Apêndices.....		69
Anexos.....		99

Índice de figuras

Figura 1.1.: O "Arco-íris da carreira", por Super (1980)	9
Figura 2.1.: Registo do número de frequências das áreas da sala de atividades.....	27
Figura 2.2.: Livro "Quanto gostas de estar na área...?"	28
Figura 2.3.: Interior do livro "Quanto gostas de estar na área...?"	28
Figura 2.4.: Instrumento para recolha de dados da autoavaliação da criança relativa ao livro.....	29
Figura 2.5.: Instrumento "Qual destas duas áreas preferes estar?"	30
Figura 2.6.: Registo para preferências em relação aos pares das áreas da sala de atividades	30
Figura 2.7.: Escala de emoções para o questionário ICA-R.....	31
Figura 2.8.: Figuras para representar os géneros.....	32
Figura 3.1.: Área da "Garagem"	34
Figura 3.2.: Área da "Tenda"	35
Figura 3.3.: Área da "Casinha"	35
Figura 3.4.: Área da "Pintura"	36
Figura 3.5.: Área das "Ciências"	37
Figura 3.6.: Área dos "Jogos e Matemática"	37
Figura 3.7.: Área da "Biblioteca"	38
Figura 3.8.: Área do "Computador"	38
Figura 3.9.: Área polivalente com as áreas do "Desenho", da "Tecelagem", da "Escrita", do "Recorte e colagem" e da "Modelagem"	39
Figura 3.10.: Área da "Construções e Carpintaria"	39

Índice de tabelas

Tabela 2.1: Cronograma do plano de trabalho do estudo (atualizado).....	25
Tabela 3.1: Frequências relativas às cinco observações das áreas da sala de atividades	47
Tabela 3.2: Percepção média das crianças relativamente às áreas de atividades da sala.	49
Tabela 3.3: Respostas ao “Jogo das profissões: homem, mulher, ambos ou não sei?” ($n=$ 8 crianças).....	52

Índice de gráficos

Gráfico 3.1: Frequências relativas à 1ª observação das áreas da sala de atividades	41
Gráfico 3.2: Frequências relativas à 2ª observação das áreas da sala de atividades	42
Gráfico 3.3: Frequências relativas à 3ª observação das áreas da sala de atividades	44
Gráfico 3.4: Frequências relativas à 4ª observação das áreas da sala de atividades	45
Gráfico 3.5: Frequências relativas à 5ª observação das áreas da sala de atividades	46
Gráfico 3.6: Aplicação do ICA-R, médias aritméticas, do grupo dos meninos e do das meninas, organizadas pelos tipos de personalidade de Holland	57

Índice de apêndices

Apêndice A: Guião do "Jogo das profissões: homem, mulher, ambos ou não sei?"	70
Apêndice B: Registos de observação, individuais, de frequências das áreas da sala de atividades	71
Apêndice C: Registo coletivo de observação de frequências das áreas da sala de atividades	75
Apêndice D: Registo individual da 1ª estratégia, livro “Quanto gostas de estar na área...?”	76
Apêndice E: Guiões de entrevista, individuais, para as crianças em relação ao instrumento “Qual destas duas áreas preferes?” e seleção das crianças	84
Apêndice F: Gráficos das perceções das crianças relativamente aos tipos de personalidade defendidos por Holland	92
Apêndice G: Média aritmética, individual, obtida através das respostas dadas pelos(as) participantes do estudo ao questionário ICA-R, adaptação portuguesa.	95
Apêndice H: Tabela de triangulação entre as observações das áreas da sala de atividades, o questionário ICA-R e a 1ª estratégia desenvolvida	96

Índice de Anexos

Anexo A: Plano de trabalho	100
---	-----

Lista de siglas

PES – Prática de Ensino Supervisionada

STEM – *Science, Technology, Engineering and Mathematics*

ICA-R – *Inventory of Children's Activities (Revised)*

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

RIASEC – Realista, Investigador, Artístico, Social, Empreendedor e Convencional

TSCC – Teoria Sócio-Cognitiva da Carreira

MEM – Movimento da Escola Moderna

Introdução

O presente relatório de investigação, bastante focado na área de Formação Pessoal e Social, presente nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016) centrou-se numa dimensão que, embora pouco abordada pela educação de infância, gradualmente tem vindo a ser destacada pelas mais diversas áreas: o desenvolvimento vocacional.

A transversalidade da área de conteúdo supramencionada permite que a mesma seja explorada todos os dias nos contextos educativos formais em educação de infância, visto que se encontra bastante focada nas relações da criança consigo mesma, com os(as) outros(as) e com o meio envolvente. Acredita-se que todas as experiências vão influenciando progressivamente o ser humano e que se expandem ao longo da sua vida (Silva et al., 2016). Fala-se, igualmente, de experiências quando se aborda o desenvolvimento vocacional, onde vários teóricos acreditam que as mesmas são cruciais e têm influência na vocação encontrada anos mais tarde (Dias & Nascimento, 2010).

No senso comum, o conceito de desenvolvimento vocacional é mais remetido para a entrada no ensino secundário e, posteriormente, no ensino superior. O período da adolescência foi, durante muitos anos, visto como a fase da vida do ser humano, onde o desenvolvimento vocacional teria o seu pico, pelo que a sua abordagem na educação de infância poderá causar algumas dúvidas (Porfeli, Hartung, & Vondracek, 2008).

Todavia, ao tentar explorar e compreender este conceito, facilmente percebe-se que a palavra desenvolvimento, que dele faz parte, implica um percurso longo e que, decerto, não começará apenas por volta dos catorze anos de idade do ser humano. Porfeli, Hartung e Vondracek (2008) alertaram para o facto de muitos investigadores olharem para a infância como um período de fantasia e com grande foco na atividade do brincar e, por isso, muito distante do mundo do trabalho. De facto, a veracidade desta última afirmação foi aceitável durante um período de tempo, porém, nos dias de hoje, quem investiga esta área acredita que a criança tem uma visão muito realista, curiosa e consciente do mundo do trabalho e das suas ocupações (Porfeli, Hartung, & Vondracek, 2008). Assim, as décadas de oitenta e noventa trouxeram novas conceções de que o começo da exploração e da aprendizagem vocacional principiariam nos primeiros anos de vida do ser humano (Dias & Nascimento, 2010).

Por estes motivos, a educação de infância, como o começo da educação básica na vida da criança (Artigo 2º da Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, 1997), terá um papel fulcral no desenvolvimento vocacional do(a) futuro(a) adulto(a), visto que se trata de uma construção ao longo da vida. É na educação de infância que, segundo Martins et al. (2017), as crianças iniciam o seu processo de autoconfiança, motivação para aprender, autorregulação, autonomia, desenvolvimento das competências necessárias para que no final da escolaridade obrigatória consigam “(...) identificar áreas de interesse e de necessidade de aquisição de novas competências [bem como] consolidar e aprofundar as competências que já possuem, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida (...)” (p. 26).

Nesta perspetiva, o presente estudo não tem como pressuposto pressionar, de alguma forma, a criança a escolher a sua carreira, privando-a de viver a fase da infância ou, para além disso, tentar adivinhar a carreira futura. Pretende-se, por certo, olhar o desenvolvimento vocacional como uma construção ao longo da vida, o que implica olhar a educação de infância como o ponto de partida do mesmo. Para além de todos os outros intervenientes que fazem parte da vida da criança, este contexto educativo é também crucial, uma vez que acompanha não só o processo de construção da identidade da criança, onde esta identifica as suas características individuais, as suas potencialidades e dificuldades, mas também onde ocorre a descoberta dos seus interesses e das suas preferências (Silva et al., 2016).

O processo de construção do desenvolvimento vocacional tudo tem a ver com os interesses, no entanto a definição dos mesmos e a forma como surgem no ser humano não se revela como uma tarefa fácil, pelo facto de existirem várias abordagens. Contudo, L’Ecuyer (2017) acredita que os interesses advêm da curiosidade encontrada no meio envolvente do sujeito. Portanto, seguindo esta perspetiva relaciona-se, também, os interesses com o processo de interação e exploração da pessoa com o ambiente, no ponto de vista de que são os mesmos que geram o comportamento humano (Blustein & Flum, 1999, citado por Vieira, 2007). Neste sentido e visto que a sala de atividades destaca-se como o espaço, onde mais tempo a criança se encontra – em contexto educativo formal – importa que o mesmo seja organizado consoante os interesses da mesma e, em simultâneo, potenciador dos mesmos.

Neste sentido e aliado ao desenvolvimento vocacional surgiu, também a preocupação com a exploração das áreas STEM, visto que têm vindo a apresentar um

défice na escolha da futura carreira por parte dos(das) jovens. Por este motivo importa destacar o papel do(a) educador(a) de infância na exploração destas áreas, não só como potenciador de situações de aprendizagem relacionadas com as mesmas, como também na organização do ambiente educativo, como por exemplo, na diversidade de materiais e objetos disponíveis.

Desenvolvimento vocacional na educação pré-escolar: os (pre)conceitos de género, interesses e autoeficácia apresenta-se como o título escolhido para uma investigação motivada, ainda, no decorrer do primeiro contexto educativo de PES, em creche, constituindo-se o presente documento como o registo escrito do mesmo. No que à organização do trabalho académico diz respeito, importa salientar que, após a presente introdução, seguem-se três grandes capítulos. O primeiro capítulo apresenta o enquadramento teórico-conceitual que, apesar de abordar várias temáticas e dimensões da vida do ser humano, percebe-se que todas elas estão interligadas e advêm de um processo de construção contínuo. Iniciado com o conceito de identidade e a sua relação com a educação de infância, o capítulo supramencionado, aborda também a grande temática do desenvolvimento vocacional, onde se procurou compreender a importância das vivências da criança na educação de infância, da organização do ambiente educativo e do papel do(a) educador(a) de infância no mesmo. O capítulo termina com a abordagem às STEM no que diz respeito à sua abordagem na infância e da sua relação com o desempenho de papéis de género.

Relativamente às motivações para a concretização desta investigação, bem como a caracterização da mesma, em termos de natureza do estudo, questões, objetivos, participantes e como este foi desenvolvido numa sala de Jardim de Infância encontram-se explanadas no capítulo 2 deste trabalho.

No terceiro capítulo coadunou-se todos os dados obtidos, primeiramente de uma forma coletiva e, posteriormente, individual. Estes dados foram recolhidos numa primeira fase através da observação contextualizada e orientada, com recurso ao registo. Em fases seguintes, estes dados resultaram de estratégias refletidas e planeadas, que permitiram conhecer as preferências, os interesses, as escolhas e as perceções de autoeficácia das crianças relativamente às áreas da sala de atividades. Após essa organização, apresentou-se a análise, interpretação e reflexão acerca de todos os dados.

Por último são apresentadas as conclusões, onde se procurou não só relacionar os resultados obtidos com o enquadramento teórico-concetual, como também refletir acerca da concretização dos objetivos do estudo.

Capítulo 1 - Fundamentos teóricos para compreender os interesses e o desenvolvimento vocacional: o papel do(a) educador(a) de infância

1.1. O conceito de identidade e os contributos da educação de infância na sua construção

Abordar a identidade contempla um conjunto muito diversificado de características e de dimensões da natureza humana, que definem e dão unicidade a cada sujeito. É de senso comum que cada ser humano tem um nome, que lhe é próprio, tem características físicas que o distinguem, preferências e/ou gostos e uma história de vida, que o tornam único e que, simultaneamente, o aproximam dos grupos a que pertence. Embora nesta “paleta” de dimensões existam características que os seres humanos têm em comum, sabe-se que, também, têm de existir aspetos que sejam diferentes, para que essa identidade surja. E surja, aqui, como única. Corroborando com Dubar (1997), a identidade de uma pessoa é o que de mais sumptuoso ela terá na vida.

A identidade humana é, portanto, algo que acompanha o ser humano desde a data do seu nascimento e a qual se vai (re)construindo durante toda a sua vida (Dubar, 1997). Ribeiro (2016) acredita que a identidade resulta de uma díade entre o *self*/autoconceito e o social. O primeiro relacionado com o(a) próprio(a). É na primeira infância que ocorrem grandes e determinantes questões psicológicas, sendo uma delas, o despontar do autoconceito, isto é, do *self*. São essas questões que vão promover o autoconhecimento da criança acerca das suas características e capacidades (Papalia, Olds & Feldman, 2006). O segundo relacionado com o social, ou seja, com os outros. Ribeiro (2016) assevera que o ser humano para considerar-se único ter-se-á de comparar com o(a) outro(a), ou seja, terá de ter os(as) outros(as) como referência para consigo mesmo. Concordando com esta perspetiva, Dubar (1997), de igual forma, acredita que os atos de julgamento dos(as) outros(as) são essenciais para a construção dessa identidade, tornando-se, a mesma, fruto de socializações contínuas.

Nesta linha de pensamento surge, então, a condição de que o sujeito terá de se afirmar como um ser social para garantir o seu desenvolvimento global. A identidade é construída através das interações e relações sociais que o ser humano vai estabelecendo com o mundo que o rodeia. Assim, é no seu contexto social que o ser humano vai encontrar referências que “(. . .) lhe permitem tomar consciência da sua identidade e respeitar a dos outros (. . .)” (Silva et al, p. 33). L’Ecuyer (2017) realça a importância do

contacto com a realidade e o seu impacto nas relações com as pessoas que rodeiam a criança – como por exemplo, no jardim de infância e em casa. Essas relações vão, de certa forma, influenciar o sentido de identidade que cada ser humano tem acerca de si próprio. Um autor que abordou esta perspetiva, Erikson, com a teoria psicossocial, destacou a importância vital da sociedade e a sua influência no desenvolvimento humano, mais concretamente, na afirmação da personalidade da pessoa (Hall, Lindzey, & Campbell, 2000). Posto isto, o período da infância é o ponto de partida das primeiras experiências que são cruciais para esse desenvolvimento. Este processo de socialização ocorre no meio/contexto que a criança observa, interpreta, compreende, imita e internaliza¹ os hábitos, os valores, os comportamentos e os motivos que são comuns aos membros da sociedade onde se encontra inserida (Papalia et al., 2006).

Para além da influência do contacto e das relações interpessoais, Post e Hohmann (2011) acreditam que é também nas ações com os objetos, que a criança compreende que existe um ser individual, que se trata dela própria. Após esta consciencialização acerca de si mesma surge, então, o seu sentido de *self*, enquanto sujeito que é capaz de agir e operar no mundo que a rodeia de forma independente. Este sujeito consegue ser autónomo, demonstrando poder de iniciativa; distingue-se dos(as) outros(as); é capaz de resolver os seus problemas e de realizar ações por si próprio (*ibidem*).

Se a construção da identidade começa desde que o ser humano nasce, deste modo a educação de infância desempenha um papel crucial neste processo. No entanto, não seria correto nomear a educação pré-escolar como o primeiro contexto educativo da criança - como decretado no artigo segundo da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (1997) -, mas sim a educação de infância, pois poderão ter existido outras realidades educativas, como é o exemplo da creche.

Nesta perspetiva, e realçando o papel da creche, Silva (2018) acredita que, até aos três anos de idade, a criança passa por três etapas cruciais que influenciam a construção da sua identidade e que permitem desenvolver dois pilares fundamentais neste processo, a autoimagem e a confiança. Estas características são também defendidas por Erikson que as considera determinantes neste processo de construção da identidade do ser humano (Papalia et al., 2006).

¹ Internalização – termo é definido por autores e apresentada por Papalia et al., (2006) como o processo pelo qual a criança aceita os padrões de conduta, que observou no seu contexto social real, como seus.

Tal como apresentado no preâmbulo das OCEPE (2016), a educação é o principal fator para o desenvolvimento humano e é no decorrer da infância que se desenvolvem atitudes e valores que vão determinar aprendizagens futuras e facilitar a inserção da criança na sociedade. Por esta razão, dois dos objetivos da educação pré-escolar são estimular o desenvolvimento pessoal e social e, também, promover o autoconhecimento da criança acerca das suas características próprias e dos seus comportamentos (Artigo nº10 da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, 1997). Horta (2016) afirma que na educação de infância olha-se para todas as crianças como seres não só competentes, mas também com uma motivação intrínseca para aprenderem e apreenderem. É neste contexto que é crucial olhar o desenvolvimento e a aprendizagem como fatores indissociáveis, respeitando, ao mesmo tempo, as características de cada criança, a sua personalidade, a forma como aprende, as suas motivações, capacidades, potencialidades, dificuldades e interesses próprios, numa abordagem holística que facilitará a compreensão de como este processo é apreendido pela criança (Silva et al., 2016).

Em suma, torna-se importante afirmar, mais uma vez, que a educação de infância é crucial para o desenvolvimento da identidade da criança, visto que é o primeiro contexto educativo formal na sua vida, acompanhando-a desde os quatro meses até aos seis anos de idade e que, decerto, influenciará para sempre a vida do(a) futuro(a) adulto(a). Neste contexto, a criança irá ter o primeiro contacto e as primeiras interações com outras crianças da sua idade, mais novas e/ou mais velhas, com adultos com quem vai partilhar grande parte dos seus dias e que surgem fora do seu ambiente familiar. Para além disso, no mesmo contexto, a criança vai conhecer e explorar um ambiente educativo organizado de forma intencional, potenciador do seu desenvolvimento global, mas zelando, sempre, pelo seu bem-estar (Silva et al., 2016). Assim, encontram-se salvaguardados os pilares para o bom desenvolvimento da criança, numa fase de crescimento e de exploração.

1.2. Desenvolvimento vocacional: a génese na educação de infância

1.2.1. O despertar dos interesses na criança

Ver as coisas com outros olhos permite-nos ficar cativados diante da sua existência, desejando conhecê-las pela primeira vez ou outra vez. (L'Ecuyer, 2017, p. 24)

Até ao presente momento da leitura é de fácil percepção analisar de que a infância, como o começo da vida do ser humano, terá grande influência no adulto que o mesmo virá a ser. Acredita-se, também, que é nesta fase que a identidade vai sendo construída e onde vai ocorrendo uma estabilização dos interesses do ser humano (Hartung, Porfeli, & Vondracek, 2004).

Neste sentido, L'Ecuyer (2017) acredita que é a curiosidade o ponto de partida para o futuro interesse. Acredita-se que a partir do momento que algo suscita a curiosidade da criança surgem os *comportamentos exploratórios*, que facilitam o processo de conhecimento do Eu (David, 2016). Silva et al. (2016) reforçam que nesta exploração, as crianças “(. . .) vão percebendo a interdependência entre as pessoas e entre estas e o ambiente” (p. 85). Assim, a criança é um ser novo que chega a um mundo com uma multiplicidade de aspetos que lhe despertam curiosidade. Quer observar, explorar e compreender. É na sua atividade natural (Figueiredo, 2016) – o brincar – que a criança vai compreender esse mundo, aprendendo a resolver problemas, a questionar, a observar, a agir, a ser livre e a tomar decisões (L'Ecuyer, 2017; Silva et al., 2016). O brincar pode, ainda, ser caracterizado como um “(...) interesse intrínseco e [que] se caracteriza pelo prazer, liberdade de ação, imaginação e exploração” (Silva et al., 2016, p. 105). Silva (2018) vai mais além, assegurando que uma criança saudável é aquela que realiza um processo de contínua exploração do meio envolvente, através da escolha e/ou preferência de objetos e pessoas, na sua ação do brincar, manifestando não só a sua curiosidade, bem como a sua criatividade. O brincar pode também ser considerado como um comportamento que potencia o conhecimento do Eu e do meio, que irá influenciar o processo de construção daquela que será a perspetiva da criança face à sua realidade (Garvey, 1992). E é através desta sua ação que a criança vai conhecendo os seus interesses, o que gosta de fazer e o que, pelo contrário, não gosta de fazer (Post & Hohmann, 2011). No seguimento desta perspetiva, Sass e Liba (2011), com base em diversas teorias, acreditam que o interesse advém do objeto e da ação, isto é, uma ligação de empatia entre o sujeito e o que, no exterior, lhe despertou curiosidade. Acredita-se, ainda, que “(. . .) a informação resultante das atividades de exploração pode levar ao aumento do interesse pelo futuro, sendo primordial encontrar formas de estimular e cultivar a curiosidade que permitam o desenvolvimento de interesses” (David, 2016, pp. 33-34).

Sabe-se que, muitas vezes, o que desperta curiosidade na criança é a vida adulta e o que é observado pela mesma no seu meio. Por isso, muitas vezes é através do brincar da criança e do “faz de conta” que se veem representados papéis, comportamentos e atitudes da sociedade. Aliado ao grande potencial de imaginação e criatividade com que a criança chega à educação de infância, Horta (2016) mencionando Zabalza (2001) afirma que este contexto educativo é o palco principal para a reprodução da vida adulta, através da representação de papéis sociais que se encontram no contexto real, onde a criança está inserida.

Super (1980) avança que em todos os estádios da vida humana, o sujeito desempenha diferentes papéis, por exemplo, o de “criança” ou o de “dono de casa”. Na sua teoria apresentou aquele que seria o “Arco-íris da carreira”, relacionando os nove papéis, com os quatro teatros onde estes são desempenhados. Os papéis são nomeados consoante a fase da vida da pessoa – criança, estudante, lazer, cidadão, trabalhador, cônjuge, doméstico, progenitor e reformado. Os teatros podem ser vistos como os espaços físicos onde o sujeito se encontra – a casa, a comunidade, a escola e o local de trabalho (Super, 1980).

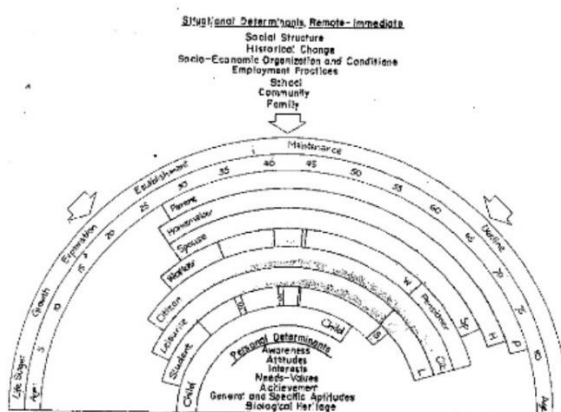


Figura 1.1.: O "Arco-íris da carreira", por Super (1980)

E, se no subcapítulo anterior, se mencionou a infância como uma fase não só de crescimento, como também de exploração, Super (1980) afirma que durante os estádios da vida em que a criança se encontra no decorrer da sua passagem pela educação de infância são o de “Crescimento” e o de “Exploração”. Por consequência, os papéis que representa, nesses mesmos estádios, são o de “criança”, o de “estudante” e o de “lazer” – como é possível observar na figura 1.1. Assim, ao representar estes papéis sociais, a criança encontra a estratégia que lhe vai permitir tomar consciência e compreender o

contexto onde está inserida. Para além disso, segundo o mesmo autor, o autoconceito da criança vai sendo construído com o desenvolvimento dos processos de identificação que a mesma vai estabelecendo com as figuras do seu dia a dia, como as da família, da escola e da comunidade.

Seguindo esta perspetiva, Bruner (1997) surgiu, também, com o conceito de *narrativa*, isto é, a forma como cada ser humano constrói e atribui significado às suas vivências, aquando das interações com o meio que o rodeia. Assim sendo, começando na curiosidade e, posteriormente, passando pelo brincar e pelas interações com o meio que a criança estabelece, vai sendo construída a sua história, a sua narrativa. A par desta exploração e conhecimento, não esquecendo o seu desenvolvimento holístico, a criança vai construindo a sua identidade e vai identificando aquilo que gosta e o que não gosta.

Tracey, Lent, Brown, Soresi e Nota (2006) acreditam que a estabilização desses interesses/preferências urge de um sentimento de autoeficácia. De forma breve, o conceito de autoeficácia, formulado por Bandura, de cariz pessoal, encontra-se relacionado com a noção, já formulada, de confiança/competência que cada pessoa tem acerca da realização de determinada atividade, tendo como resultado final o sucesso (Neves & Faria, 2009).

1.2.2. Compreender os interesses segundo Holland

John L. Holland, considerado como um dos psicólogos mais importante dos séculos XX e XXI, criou a Teoria da Escolha Vocacional, vista como uma teoria que relaciona e interliga a personalidade da pessoa com o ambiente em que está inserida (Herr, 2008; Hansen, 2011).

Herr (2008) sublinha que Holland acreditava que as profissões escolhidas pelas pessoas adultas teriam de ser encaradas como estilos de vida. Assim, uma pessoa só estará, plenamente, feliz e realizada se o seu local de trabalho estiver em harmonia com a sua personalidade, onde o bem-estar e a segurança sejam alcançados e onde a mesma se sinta confiante. Nesta perspetiva, Herr (2008) assevera que a teoria de Holland defendeu que os locais de trabalho não poderiam ser vistos, somente, como espaços físicos onde se desempenham papéis e funções, mas sim, como ambientes onde sejam espelhadas aquelas que são as características individuais de quem lá exerce a sua profissão, tendo de ser, por esse motivo, congruentes com os valores de cada pessoa. Mas,

para além dos valores, nesta teoria é defendida a conceção de que existe uma forte ligação entre os interesses e a personalidade (Vieira, 2007).

Holland criou um modelo que se encontra organizado hexagonalmente e, por isso, identificou seis tipos de interesses vocacionais (David, Paixão, & Silva, 2009). Estes interesses podem, também, ser considerados como tipos de personalidade (Hansen, 2011). Os seis tipos de personalidade, criados por Holland e conhecidos pelo acrónimo RIASEC, foram: o “Realista”, o “Investigador”, o “Artístico”, o “Social”, o “Empreendedor” e o “Convencional” (Nauta, 2010). Cada tipo de personalidade possui um conjunto de características, que os permite distinguir, onde se encontram os interesses, as preferências por desempenhar determinadas atividades, as potencialidades, as crenças e os valores (Nauta, 2010). Para além disso, segundo Serpa (1997), os vários tipos de personalidade podem-se cruzar, ou seja, uma pessoa poderá ter várias relações no hexágono definido por Holland. Neste ponto de vista, e numa abordagem rápida, os seis tipos caracterizam-se, de acordo com Serpa (1997):

- “Realista”, como aquele que é mais paradigmático, prefere estabilidade e não gosta de atividades que exijam relações interpessoais. Atleta e detetive são dois exemplos de profissões congruentes;
- “Investigador”, um utilizador da mente – racional -, tem um interesse enorme por aprender, compreender e analisar. Cientista e economista são dois exemplos das atividades profissionais;
- “Artístico”, muito relacionado com as emoções, muito expressivo através da arte e não gosta de atividades com “protocolos”. Ator/Atriz e fotógrafo(a) são dois exemplos de profissões;
- “Social” preocupa-se com o bem-estar dos(das) outros(as), gosta de relações interpessoais, de ajudar e de proteger. De entre as várias atividades profissionais que foram categorizadas para este tipo de personalidade encontram-se a de educador(a) de infância e a de padre;
- “Empreendedor” tem uma capacidade de liderança inata, é confiante naquilo que faz, gosta de falar e de representar uma comunidade. Duas profissões que se podem considerar neste tipo são as de gestor(a) de empresa e a de comandante de avião;
- “Convencional”, muito ligado às regras e sente-se confortável em situações e/ou atividades bem estruturadas. Bibliotecário(a) e

reacionista são dois dos exemplos de profissões neste tipo de personalidade.

Contudo, Holland foi mais além e defendeu que para cada tipo de personalidade existe um ambiente, onde o conjunto de características se demonstra congruente em ambos. Nauta (2010) afirma, ainda, que os ambientes de trabalho têm de ser, segundo Holland, o palco para os indivíduos desenvolverem as suas potencialidades, expressarem as suas atitudes e valores e desempenharem papéis.

1.2.3. Compreender os interesses segundo a Teoria Sócio-Cognitiva da Carreira

Lent, Brown e Hackett (1994), com base na Teoria da Aprendizagem Social de Albert Bandura, formularam a Teoria Sócio-Cognitiva da Carreira (TSCC), onde a autoeficácia, a expectativa de resultados e os objetivos são conceitos essenciais e formam a base para o desenvolvimento dos interesses vocacionais (Lent, Brown, & Hackett, 2002).

A autoeficácia, segundo Bandura (1977), é a percepção de realização que o indivíduo possui acerca de determinada tarefa, esperando executá-la com sucesso e acreditando obter o resultado desejável. Esta definição pode, muitas vezes, ser associada também ao conceito de competência pessoal, pois, de acordo com Neves e Faria (2009), são dois conceitos indissociáveis. A **competência pessoal** “(. . .) permite aos sujeitos estimar a possibilidade de realizarem as tarefas com sucesso e de alcançarem os resultados desejados, levando-os a formar expectativas para a sua realização” (p. 208); A **expectativa de resultados** é algo muito pessoal, centrando-se no que cada pessoa acredita ser capaz de realizar ou não, acabando por se interligar à motivação individual (Lent et al., 2002); Por último, os **objetivos** encontram-se relacionados com o tipo de envolvência e de determinação que cada pessoa apresenta aquando da realização de determinada atividade (*ibidem*). Ao realizar uma triangulação entre estes conceitos percebe-se que os resultados, que são obtidos através da realização da atividade, são bastante importantes para que a pessoa aumente ou reconstrua a sua percepção de autoeficácia (David et al., 2009).

As crianças que frequentam a educação de infância são bastante otimistas, motivadas e interessadas em concretizar atividades, mesmo que algumas tenham um nível de dificuldade superior, desde que o contexto o reforce, cativa e impulse (David et al., 2009).

O brincar é uma atividade natural, que aliada à curiosidade da criança vai fazendo com que a mesma conheça diferentes pessoas, diversos materiais e/ou objetos, realizando, por isso, várias atividades e tendo bastantes vivências. Estas interações, e mais especificamente as atividades, realizadas em casa, na instituição educativa e na comunidade vão fazendo com que a criança vá desenvolvendo as suas qualidades e descobrindo as suas potencialidades (Lent et al., 2002).

Neste sentido, a educação de infância desempenha um papel bastante importante, visto que existe uma grande preocupação pelo conhecimento da criança acerca das suas características individuais, das suas potencialidades e das suas dificuldades e pelo desenvolvimento da sua autonomia e da sua independência, onde se pretende que a mesma seja “(. . .) progressivamente capaz de cuidar de si e utilizar os materiais e instrumentos à sua disposição.” (Silva et al., 2016, p. 36). Este processo denominado como “aprender a aprender” é sinónimo do desenvolvimento da autonomia da criança, onde também se acredita que é na exploração que a autoconfiança e o prazer por aprender se vão tornando mais consistentes para a mesma.

De facto, esta triangulação de conceitos apresentados nesta teoria tudo têm em comum com a educação de infância. A competência pessoal também é estimulada pelo(a) educador(a) de infância, na sua atividade constante e reflexiva de orientar o processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças que do seu grupo fazem parte e de procurar corresponder e fortalecer os interesses revelados pela criança. Esta pode, de igual forma, ser correspondida no momento do brincar intencional entre o(a) educador(a) e a criança ou entre a criança e os(as) outros(as). Por exemplo, nas situações de aprendizagem propostas pelo(a) educador(a), onde este(a) tem em conta os interesses da criança, o(a) profissional acaba por colocar, desde o início, uma expectativa na forma como a criança reage – expectativa de resultados – e objetivos que são desenvolvidos com base na perceção que tem acerca da criança e dos seus interesses, numa forma de encontrar estratégias intencionais, onde os possa potenciar.

1.3. As STEM na educação pré-escolar

Relacionando todos os conceitos até aqui abordados, desde a construção da identidade da criança, a descoberta dos seus interesses e, posteriormente, a génese do

desenvolvimento vocacional na infância, todas estas dimensões são resultado de vivências ao longo da vida do ser humano e têm o seu “lugar” na educação pré-escolar.

Neste pressuposto encontra-se, também, um problema do mundo contemporâneo. Nos últimos anos assiste-se a um padrão de “fuga” das áreas de estudo STEM - este acrónimo faz a junção, numa palavra só, do estudo das ciências, da tecnologia, da engenharia e da matemática (Bell, 2015) - ao momento da escolha académica e vocacional dos(as) jovens e, por esse motivo, emergiu uma verdadeira preocupação, a nível global, acerca desta realidade, que se tornou num problema de hoje e poderá tornar-se num problema das economias futuras (Gonzalo, Cuesta, & Sánchez, 2014).

Entretanto, semelhante ao que acontece com o conceito de interesses, também as STEM apresentam diferentes definições, no entanto este acrónimo pode ser visto como um currículo onde a ciência e a matemática são encaradas como bases da engenharia e da tecnologia (Bell, 2015). Apesar de a conjectura ideal se centre na exploração destas áreas em conjunto, por vezes, na prática isso não se torna totalmente concretizável (*ibidem*). Sanders (2008), ainda, afirma que a educação nas áreas STEM envolve e contribui para o desenvolvimento cognitivo da criança, pois deverão ser resultado de uma aprendizagem construtivista e não recetiva, partindo da motivação e tendo em conta as crenças já existentes, contribuindo assim para aprendizagens significativas. Neste processo importa realçar o papel crucial da interação e da partilha com os outros e que o conhecimento, a exploração e as estratégias destas áreas sejam contextualizadas (Sanders, 2008). O presente estudo não foi focado na qualidade das situações de aprendizagem direcionadas para as STEM, mas no paradigma de como a organização do ambiente educativo e a diversidade dos materiais nele existentes potenciarão o interesse das crianças nessas mesmas áreas. Bybee (2013), também, defende esta conceção, quando atribui especial importância às práticas educativas direcionadas para a exploração das STEM, onde decerto encontrar-se-á o ambiente educativo.

Tal como já mencionado, o desenvolvimento dos interesses nos últimos tempos tem vindo a ser muito centralizado em crianças em idade escolar, mas considerando o exposto anteriormente acerca deste desenvolvimento, chega-se à conclusão de que a educação pré-escolar também pode ser um contexto fundamental neste processo. Assim, se o desenvolvimento vocacional é um processo de construção e reconstrução ao longo da vida e advém, para além da personalidade do sujeito, das experiências que vai tendo

torna-se fulcral perceber se existe um lapso na exploração destas áreas logo na primeira infância ou nos ambientes do quotidiano da criança. Um dos passos que poderá ajudar na mudança passará pela “promoção do envolvimento ativo [das crianças e] dos alunos no processo de reflexão sobre suas competências e interesses e a concordância destes com os requeridos em STEM” (Gonzalo et al., 2014, p. 7).

1.3.1. As STEM e o género

A preocupação das sociedades atuais, acerca do défice de entradas em cursos superiores relacionados com as áreas STEM, conduziu à realização de vários estudos. Constatou-se que, de acordo com a OECD (2017), por exemplo, o número de pessoas do sexo feminino que, no ensino superior, optam por cursos nas áreas STEM continua a ser baixo e pouco representativo, pois é tendencialmente opção do sexo masculino. Pelo contrário, em áreas como a educação e a saúde acontece o oposto (OECD, 2017). Tendo em conta estes dados reflete-se acerca do papel da educação e da sociedade na realidade apresentada.

Começando pela forma como a criança interpreta o mundo à sua volta e de que forma essas conceções poderão vir a condicionar os seus interesses surge, então, o mundo das profissões, alvo de muita representação por parte das crianças. Gottfredson (2004), nos quatro estádios da sua teoria do desenvolvimento vocacional, mostra acreditar que no primeiro estádio, as crianças começam por categorizar as pessoas adultas e acreditam que existe um mundo adulto, do qual as profissões são parte integrante, e do qual irão fazer parte no futuro. Para além disso, é no segundo estádio, por volta dos seis anos, que as crianças começam a realizar distinções entre sexos, como por exemplo, nas atividades desempenhadas e nas profissões que seguem os homens e as mulheres (Gottfredson, 2004).

Entrando na dimensão da identidade de género, segundo Papalia et al. (2006), esta torna-se num ponto central do desenvolvimento do autoconceito do ser humano. Mas de que falamos quando utilizamos o termo género? Terão os termos género e sexo o mesmo significado?

Segundo Cardona, Nogueira, Vieira, Uva e Tavares (2015), o termo sexo relaciona-se com a biologia, usado para distinguir os seres humanos consoante a pertença biológica com que nascem, ou seja, sexo feminino ou sexo masculino. Já o género,

consoante os mesmos autores, é um termo social. A gênese deste termo implica que o ser humano esteja inserido numa cultura e é através das suas vivências que, em simultâneo com os seus “atributos psicológicos”, vai compreendendo e interiorizando determinados comportamentos que fazem parte da categoria social a que pertence (Cardona et al, 2015). Os comportamentos podem ser revelados, por exemplo, através da aparência, da forma de vestir e até na escolha das atividades (Papalia et al., 2006). No dia a dia da educação de infância é importante perceber de que forma é que as práticas podem, ou não, influenciar esse processo de construção de género e, futuramente, influenciar na escolha vocacional.

Cardona *et al* (2015) afirmam que a criança é um sujeito ativo neste processo de identidade de género e que se trata de um processo que só resulta porque existe a maturação das capacidades intelectuais do ser humano. No entanto, Papalia et al. (2006) apresentaram uma conceção acerca da identidade de género numa *abordagem baseada na socialização*. A identidade de género é consolidada com base nas vivências da criança e nas interações com a família, com o(a) educador(a), com os pares e com as instituições (Papalia et al., 2006). A criança observa e interpreta os modelos adultos de cada sexo e começa a fazer avaliações da sua realidade. Identifica quais os papéis dos homens e os das mulheres, quais os comportamentos predominantes de cada sexo, realizando conceções. E, segundo Kohlberg, a criança faz esta distinção, porque sente uma necessidade de pertencer a um dos grupos (Cardona et al., 2015).

Seguindo a perspectiva de Bandura, através do que vai observando e presenciando na sociedade, a criança começa a interiorizar crenças e/ou juízos acerca daquilo que caracteriza as pessoas. A estas crenças e/ou juízos, Cardona et al. (2015), nomeia como estereótipos. Mais particularmente, os autores referidos afirmam que os estereótipos associados ao género dizem respeito às conceções que existem na sociedade acerca do que é ser mulher e do que é ser homem. Estas conceções são perceptíveis à criança através, por exemplo, das características físicas e das atividades profissionais que ambos desempenham, em suma, daquilo que observa e retira acerca do que acontece à sua volta no dia a dia, na sua forma de compreender o mundo.

Em suma, importa salvaguardar que crucial será dar oportunidade a todas as crianças de explorar o ambiente de forma espontânea e sem condicionantes, numa perspectiva de estimular aquilo que as cativa.

1.4. A importância da organização do ambiente educativo

Encarando a educação de infância como a primeira realidade educativa na vida do ser humano importa atribuir extrema importância ao espaço, às vivências que nele ocorrem e à organização do mesmo, para que posso ser visto como “(. . .) o contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes” (Silva et al., 2016, p. 5). Mais concretamente, é a sala de atividades, o espaço físico onde, maioritariamente, toda a ação acontece, onde a criança passa grande parte do seu dia e onde ocorrem inúmeras vivências. Por este motivo, a sala de atividades não deverá ser um espaço fechado somente às crianças, à educadora e (ao)à auxiliar de ação educativa, mas sim, como refere Lino (2013), um espaço que é (re)organizado durante todo o ano, colaborativamente, entre as crianças, os(as) educadores(as) e as famílias, sendo, por isso, reflexo das histórias de vida, das culturas e do desenvolvimento holístico de cada criança do grupo.

Silva (2018) reforça que o ambiente que rodeia a criança deverá ser cativante e desafiante, onde a mesma possa brincar, permitindo que se descubra a si própria e que se vá construindo enquanto pessoa, “(. . .) num ambiente lúdico que convide à exploração e em que floresce a verdadeira e profunda comunicação.” (p. 46) e vá progressivamente *aprendendo a aprender*. Acredita-se que a Formação Pessoal e Social, área de conteúdo das OCEPE, é promovida, também, através da organização do ambiente educativo, onde existe um processo ativo de escuta da criança (Silva et al., 2016).

Neste ambiente importa ter em conta três aspetos fundamentais para a sua organização, tais como, o grupo, o espaço e o tempo (Silva et al., 2016). No presente trabalho foi colocado um olhar mais centralizado na qualidade e na diversidade dos materiais que existe no espaço da sala de atividades e a liberdade atribuída à criança para o descobrir. Concordando com os autores Oliveira-Formosinho, Andrade e Gambôa (2009), a sala de atividades tem de ser um espaço flexível, organizado para o desenvolvimento e aprendizagem, tendo por base as vivências das crianças, os seus interesses e as suas curiosidades. Para além disso, segundo as mesmas autoras, o ambiente deve ser alegre, prazeroso, estético, ético, cultural, lúdico, diversificado e aberto à comunidade. Deverá ser um ambiente estimulante e interessante para a criança, que a faça ter curiosidade de o explorar e de estar, sentir e agir nele (Oliveira-Formosinho, Andrade,

& Gâmbôa, 2009). Um ambiente que transmita segurança, tranquilidade e conforto. Corroborando com Horta (2016), o espaço da sala de atividades deverá ser revelador de um ambiente livre, onde a criança tenha a oportunidade de escolher as atividades e as vivências que deseja. A organização do grupo é aqui um fator importantíssimo para esta liberdade e (re)descoberta.

Cruz e Cruz (2017), seguindo a perspectiva de Loris Malaguzzi, atribuíram uma importância exponencial ao espaço da sala de atividades considerando-o como o terceiro educador. Lino (2013) corrobora com os autores supramencionados, asseverando que o ambiente educativo deverá ser facilitador da interação social - fortalecendo as relações interpessoais entre as crianças, os(as) educadores(as), as técnicas de apoio à infância, as famílias e outros membros da comunidade -, da aprendizagem cooperativa e da comunicação. Tendo em conta este papel de destaque atribuído ao ambiente, Lino (2013) acredita que todos os materiais e espaços da sala de atividades, em concreto, deverão ser (p.120) “(. . .) cuidadosamente planeados e organizados para criar um ambiente agradável (. . .)”.

Ainda sobre a importância do ambiente educativo, Niza (2013) provoca afirmando que as salas da educação de infância não podem ser vistas como miniaturas da vida adulta, pelo contrário, cada espaço que da sala de atividades faz parte integrante deverá ser bastante idêntico aos ambientes que na sociedade atual observamos e temos (Niza, 2013).

1.4.1. O papel do(a) educador(a) de infância no ambiente educativo

No que ao ambiente educativo diz respeito, o papel do(a) educador(a) de infância é, mais uma vez, crucial, visto que é o(a) principal responsável pela organização e gestão do mesmo, em colaboração com as crianças do grupo, os(as) técnicos(as) de apoio à infância e as famílias (Silva et al., 2016). De acordo com as mesmas autoras é, essencialmente, neste espaço que, no decorrer da sua ação, o(a) educador(a) de infância explora a sua intencionalidade educativa.

A predisposição e a segurança do(a) educador(a) de infância no seu trabalho e a sua imagem de criança são cruciais neste processo. Para dar a liberdade, que é essencial, à criança para estar e agir no espaço da sala de atividades é necessário que o(a) responsável, tal como é aclarado pela “Carta de Princípios Éticos para uma Ética

Profissional” (s. d.), tenha em conta a “(. . .) gestão da *aproximação* e da *distância* na relação educativa, no respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança e na promoção da autonomia pessoal de cada uma” (p. 2).

Se o ambiente educativo tem de ser um espaço dinâmico, estimulante, livre e em constante (re)organização, que seja o palco principal para as inúmeras vivências do grupo e para as constantes aprendizagens e desenvolvimento, importa que o(a) educador(a) de infância dê oportunidade à criança para:

- Se apropriar do espaço e dos materiais, promovendo a sua independência;
- explorar e conhecer o ambiente que a rodeia;
- construir o seu processo de exploração e conhecimento de forma espontânea e natural, conhecendo as suas potencialidades, dificuldades e permitindo à criança encontrar estratégias para as ultrapassar;
- participar na organização do espaço e dos materiais da sala de atividades;
- decidir o que pretende realizar naquele momento;
- provocar a curiosidade da criança para aquilo que a rodeia e descobrir os seus interesses (Silva et al., 2016).

Em suma, o papel do(a) educador(a) de infância exige uma observação constante e uma reflexão, igualmente, constante acerca de tudo o que influencia o seu grupo de crianças. É ele/ela que tem de encontrar os caminhos para cada criança, colocando intencionalidade educativa na sua ação.

Capítulo 2 - A metodologia da investigação e a intervenção pedagógica

Neste capítulo 2 irá ser apresentada a metodologia da investigação, ou seja, a natureza do estudo, as questões do estudo, os objetivos, os participantes e as opções e procedimentos metodológicas.

2.1. Contextualização do estudo

Iniciar a explicação e as opções, a nível da metodologia e de como foi organizado este estudo, sem apresentar a quem lê quais as motivações e os paradigmas do mesmo, não faria sentido.

Posto isto, o tema deste estudo surgiu de acordo com as preferências da investigadora e aquando da realização da PES, concretizada no segundo semestre do primeiro ano do mestrado em Educação Pré-Escolar, na valência de creche.

A nível das preferências pessoais, desde sempre que o interesse esteve presente no “Eu”. O conhecimento da criança de si própria, como olha para o meio que está inserida e como o interpreta. A importância da relação com a família e a importância da educação de infância no desenvolvimento global da criança. Por último, as conceções acerca da identidade de género e como esta surge e se manifesta na criança.

Para além disso, numa atividade orientada no decorrer da PES, em que se pretendia que o grupo de crianças explorasse, livremente, uma caixa mistério com acessórios relacionados com a figura materna – mãe – ocorreu um episódio, onde foram revelados estereótipos por parte de uma família. Esta situação foi bastante refletida e foi de tal forma marcante, que originou o desejo de descobrir o porquê e a influência que a família poderá ter nesta construção da identidade da criança.

Através destas evidências surgiu, então, o presente estudo acerca do processo de construção de identidade da criança e qual a influência do meio onde esta se desenvolve. Perceber de que forma o ser humano vai-se moldando e afirmando enquanto cidadã e/ou cidadão de uma sociedade e como a interpreta. Compreender, essencialmente, o papel da educação de infância neste processo, nomeadamente, a influência do(a) educador(a) de infância, do ambiente educativo e das relações interpessoais aí presentes.

Tendo em conta estas evidências, num trabalho conjunto, refletiu-se sobre o desenvolvimento dos interesses, das oportunidades dadas à criança para exploração do

ambiente que a rodeia diariamente em contexto educativo formal, da sua apreciação acerca desse espaço e das suas preferências. Mais à frente surgiu, então, a preocupação com a exploração das áreas STEM, tanto no que era disponibilizado à criança na sala de atividades – em termos de materiais, objetos e situações de aprendizagem – bem como compreender e analisar os seus interesses nessas áreas, relacionando-os com as teorias do desenvolvimento vocacional apresentadas no capítulo anterior. Para além disso e centrado no problema das sociedades atuais perceber se poderiam existir conceções nas crianças acerca do mundo das profissões desempenhadas pelos adultos à sua volta.

2.2. Natureza do estudo

O presente estudo enquadra-se, essencialmente, numa metodologia qualitativa, de carácter interpretativo. Assim, pode-se começar por justificá-la pelo facto de o principal foco do mesmo ter sido a interpretação de fenómenos sociais (Almeida & Freire, 2008; Willig, 2013). Nesta linha de pensamento e corroborando com Gibbs (2012), a investigação qualitativa tem como objetivo realizar e contruir uma abordagem profunda e holística acerca do *mundo de fora*, dos fenómenos sociais. Não subjacente a esta afirmação estará, também, o propósito de Serrano (1994) que assevera que a teoria consiste numa reflexão na e desde a prática, isto é, acredita-se que esta investigação apenas faria sentido se a recolha dos dados ocorresse no seu ambiente natural (Bogdan & Bicklen, 1994). É neste ambiente natural, neste caso na PES do Jardim de Infância, que a realidade é compreendida e constituída tanto por factos observáveis e, por isso, externos, bem como por significados, símbolos e interpretações que a criança vai construindo na interação com os(as) outros(as) e com o seu meio envolvente (Serrano, 1994). Tornou-se importante estar, participar e refletir no contexto - e fora dele – dos(das) participantes para uma melhor interpretação dos dados. Desta forma permitiu alcançar uma visão holística, isto é, observar, interpretar e refletir acerca de todo o processo e não somente dos resultados obtidos (Bodgan & Biklen, 1994). Esta visão foi sendo construída através, como já foi mencionado acima, (i) das observações das vivências das crianças e do grupo em geral, (ii) da interpretação das interações e comunicações na prática entre a criança e os(as) outros(as) intervenientes e (iii) da análise de documentos de registo dessas mesmas interações (Gibbs, 2012).

Este estudo assemelha-se bastante a uma investigação psicológica, relacionando duas áreas que, segundo Almeida e Freire (2008), se acreditam como cruciais na vida

humana, a educação e a psicologia. Para além do planeamento, da ação e da reflexão, a necessidade de comunicação e articulação esteve sempre presente (Almeida & Freire, 2008), quer com a orientadora, quer com a educadora cooperante.

Outra das características desta investigação é o facto de possuir um cariz muito individual – focada na identidade, na personalidade e nas visões da criança perante o mundo que a rodeia -, por essa razão, os dados recolhidos foram muito individuais. A investigação qualitativa tem um significado de importância vital, isto é, o interesse está em como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas e às suas experiências (Bogdan & Biklen, 1994). No entanto, estes dados, ao serem individuais importa, também, à posteriori, relacioná-los (*ibidem*).

Embora se considere o recurso a estratégias da metodologia qualitativa, aquando da organização dos dados obtidos a metodologia quantitativa estará mais preeminente, no ponto de vista de que se tornará mais fácil para futura interpretação dos mesmos.

2.3. Questões do estudo

Um dos primeiros passos na elaboração deste estudo foi a estruturação das questões. Neste sentido foram usadas como estratégias para a formulação destas questões a observação direta e problemas anteriores, como apresentado na contextualização do estudo (Almeida & Freire, 2008).

Numa escala bastante ambiciosa, este estudo apresenta-se com duas questões, sendo as mesmas:

- i. Será que as preferências das crianças relativamente às áreas da sala de atividades correspondem às áreas que mais frequentam e onde se percecionam com maior autoeficácia?
- ii. Existem, na criança, (pre)conceitos associados ao género relativamente à escolha das áreas na sala e às atividades? E relativamente a áreas profissionais?

2.4. Objetivos do estudo

Tendo em consideração as duas questões apresentadas acima para este estudo foram delineados cinco objetivos, sendo eles:

- i. Conhecer a autoavaliação por parte da criança relativamente aos seus interesses e escolhas nas áreas da sala de atividades;
- ii. Explorar a congruência entre as áreas mais selecionadas pelas crianças e os seus níveis de autoeficácia percebidos nas mesmas;
- iii. Perceber a importância do espaço e dos materiais com o intuito de se proporcionar à criança experiências, nomeadamente através da organização destes em contexto de sala de atividades, ao nível do seu desenvolvimento vocacional;
- iv. Conhecer a percepção da criança face às atividades profissionais, compreendendo possíveis (pré)concepções de género associadas às mesmas;
- v. Proporcionar atividades em sala de reforço dos interesses pelas áreas STEM, reduzindo intencionalmente o papel de género na sua exploração.

2.5. Participantes no estudo

O presente estudo foi realizado numa sala de Jardim de Infância, com um grupo de catorze crianças.

No início da intervenção foi pedida a autorização a dez famílias, tendo sido autorizadas a participar no estudo, apenas, oito crianças. Para além destas duas crianças não autorizadas, quatro crianças do grupo encontravam-se num período de adaptação ao contexto e de exploração do mesmo, pelo que se optou por não participarem. Esta decisão deveu-se à conceção enquanto investigadora, mas principalmente como futura educadora, de que a situação de adaptação ao ambiente, rotina e pessoas era demasiado recente, preferindo não interferir nesse processo individual. Uma possível intervenção junto destas crianças poderia significar dados influenciados, o que não se pretendia para o estudo em questão.

Posto isto para o presente estudo - depois de muito refletido - participaram oito crianças, cinco do sexo feminino e três do sexo masculino. No início do estudo três crianças tinham três anos e as restantes cinco tinham quatro anos.

2.6. Opções e procedimentos metodológicos

De forma a concretizar a realização deste estudo foram refletidas e delineadas diversas opções e procedimentos metodológicos. O seu plano apresentava a necessidade

de ter um cariz real, isto é, concretizável e prático que conseguisse, no futuro, dar resposta às questões e objetivos da investigação (Almeida & Freire, 2008). Decerto tornar-se-á importante evidenciar que se trata de um estudo de curta duração e inserido naquela que era a rotina diária do grupo de participantes.

A observação direta e participante esteve bastante presente no decorrer deste estudo. No entanto, a diversidade das técnicas para uma recolha de dados mais eficaz e coerente tornou-se essencial.

Posto isto, anteriormente à apresentação do quadro cronológico das estratégias recorridas e fases do estudo, expõe-se, numa ordem cronológica, as estratégias e/ou instrumentos utilizados, os quais mais à frente serão justificados:

- i. Observação direta e participante;
- ii. Observação frequências áreas da sala de atividades;
- iii. 1ª Estratégia: Livro “Quanto gostas de estar na área...?”;
- iv. 2ª Estratégia: “Qual destas áreas preferes estar?”;
- v. 3ª Estratégia: “Questionário ICA-R”;
- vi. 4ª Estratégia: “Jogo das profissões: homem, mulher, ambos ou não sei?”.

2.6.1. Delineamento do estudo

O presente estudo, tal como já foi mencionado, foi pensado, construído e desenvolvido em contexto da PES. Neste sentido, no que ao trabalho de campo diz respeito, o estudo realizou-se num curto período de tempo, mais precisamente entre os meses de setembro de 2018 e dezembro do mesmo ano.

No entanto, começou a ser desenhado desde junho de 2018. Durante toda a pausa letiva do verão iniciou-se uma primeira fase de pesquisa e delinear-se os primeiros objetivos, questões de investigação e intervenções. Até que em outubro foi escrito o plano de trabalho para o presente relatório – anexo A– onde se encontra explícito o cronograma abaixo apresentado, em formato de tabela.

Tabela 2.1: Cronograma do plano de trabalho do estudo (atualizado)

Cronograma do plano de trabalho do estudo (atualizado)	
Propostas de atividades	Data da concretização
Leituras e pesquisas	Maio de 2018 até setembro de 2019
Escolha do tema	Junho de 2018
1ª Reunião com a orientadora	Julho de 2018
Reuniões com a orientadora (delineação de questões-problema, debate de objetivos de estudo, reflexão sobre algumas possíveis atividades, revisão da literatura e redação do relatório)	Agosto de 2018 a setembro de 2019
Inserção, caracterização e reflexão do contexto educativo	Setembro de 2018
Construção do registo para observação das frequências das áreas da sala de atividades	Setembro e outubro de 2018
Implementação do registo de observação das frequências das áreas da sala de atividades	Outubro a dezembro de 2018
Construção dos instrumentos para 1ª e 2ª estratégias: livro “Quanto gostas de estar na área...?” e “Qual destas duas áreas preferes estar?”	Outubro de 2018
Construção do instrumento para a 4ª estratégia	Outubro de 2018
Aplicação dos instrumentos “Quanto gostas de estar na área...?” e “Qual destas duas áreas preferes estar?”	Outubro e novembro de 2018
Aplicação do instrumento das profissões	Novembro e dezembro de 2018
Aplicação do questionário ICA-R, versão portuguesa	Dezembro de 2018
Início da redação do relatório	Janeiro de 2019
Participação no I Fórum da PES	Maio de 2019
Entrega do relatório	Setembro de 2019

2.6.1.1. Observação direta e participante

A observação direta e participante foi um processo contínuo e preeminente neste estudo. Esta técnica, crucial na ação pedagógica de um(a) educador(a) de infância, foi utilizada logo no início deste estudo. Só a observação permitiria uma reflexão acerca de todo o processo e, se necessário, o repensar das estratégias planeadas.

Numa primeira fase, esta observação teve como principal objetivo a interpretação do espaço da sala de atividades – áreas existentes, materiais disponíveis, organização do grupo, do espaço e do tempo - e de todo o jardim de infância. Segundo Bogdan e Bicklen (1994), esta atividade pode permitir a recolha de informação mais contextualizada e participativa, tornando-se essencial para compreender o contexto e para que as relações com os participantes se fossem construindo. Esta observação levou a um registo, que foi posteriormente fundamentado, acerca do espaço da sala de atividades, visto que foi o palco principal deste estudo.

Na fase seguinte procedeu-se à observação assente em critérios de frequência, para se conhecer as áreas da sala de atividades mais frequentadas e por que crianças. Este tipo de observação, mais focada e orientada, compulsou num registo que dentro do contexto, por vezes, não foi fácil. Tal como Carvalho e Portugal (2017) asseguram registar tudo o que se vê e ouve não se torna viável para o(a) educador(a) de infância. Porém esta observação, fundamental para o estudo, exigiu um olhar atento e objetivo, para que se realizasse o registo, de cada uma das oito crianças que participaram no estudo, relativamente às suas ações e interações no ambiente da sala de atividades.

2.6.1.2. Observação frequência das áreas da sala de atividades

As observações do número de frequências das áreas da sala de atividades foram efetuadas cinco vezes, no período de realização do estudo. Este instrumento teve como principal objetivo perceber a frequência dos(as) participantes relativamente às áreas dispostas na sala de atividades. Para se tornar mais fácil o seu levantamento, em contexto, foi construída uma grelha base para cada criança.

A figura 2.1. apresenta-se como o exemplo desse registo, onde existe a data da observação e a identificação – através do nome – da criança. Na primeira coluna encontram-se listadas as áreas da sala de atividades, nomeadas de acordo com o estipulado na sala. A segunda coluna corresponde ao número das frequências e a coluna

“Observações” diz respeito a quaisquer notas que pudessem surgir no decorrer da observação e as quais a investigadora considerava importantes. A contabilização do número de frequências foi realizada consoante a “entrada” da criança na área e a sua permanência em determinado espaço. Para além disso, apenas foram contabilizadas frequências por livre vontade da criança e não por sugestão de qualquer outro(a) interveniente.

Data da observação		
Nome da criança		
Nomes das áreas	Nº frequências	Observações
Escrita		
Garagem		
Biblioteca		
Casinha		
Construções e Carpintaria		
Ciências		
Computador		
Desenho		
Modelagem		
Matemática		
Pintura		
Recorte e Colagem		
Tenda		
Tecelagem		

Figura 2.1.: Registo do número de frequências das áreas da sala de atividades

Este instrumento foi muito útil, pois permitiu mapear as frequências das crianças nas áreas da sala de atividades e interligá-las com a futura estratégia de recolha das suas preferências, relativamente às áreas e às atividades. Para além disso permitiu, numa análise mais complexa, relacionar essa frequência com a possível problemática do género em relação às áreas STEM.

2.6.1.3. 1ª Estratégia: Livro “Quanto gostas de estar na área...?”

Considerando o primeiro objetivo deste estudo foi pensado e contruído um livro, original, intitulado como “Quanto gostas de estar na área...?” (figura 2.2). No interior deste livro encontravam-se imagens de todas as áreas da sala, acompanhadas pelos nomes das mesmas. Na página ao lado da imagem apresentava-se uma escala de avaliação, através de ícones de caras com várias emoções. A escala possuía quatro níveis, como se pode observar pela figura 2.3., sendo a escala nomeada como “Não gosto nada”, “Não gosto”, “Gosto” e “Gosto muito”. O objetivo era a criança reconhecer o espaço apresentado e autoavaliar a sua preferência por determinada área, através dos ícones apresentados.

Este instrumento relaciona-se com o apresentado anteriormente, uma vez que, permitiu perceber melhor quais as áreas avaliadas como as preferidas pelas crianças. De modo a aprofundar esta exploração, procedeu-se também à análise da congruência entre as respostas dadas pelas crianças nesta estratégia e as frequências das áreas.

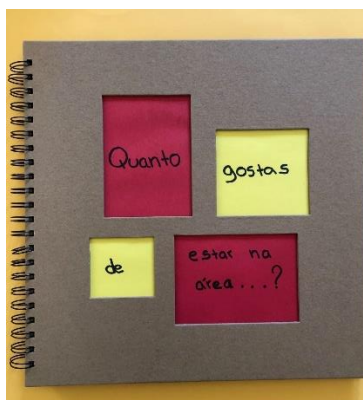


Figura 2.2.: Livro "Quanto gostas de estar na área...?"



Figura 2.3.: Interior do livro "Quanto gostas de estar na área...?"

De forma a facilitar a organização e o registo das respostas dadas construiu-se uma tabela (figura 2.4), muito semelhante à construída para a estratégia exposta anteriormente. Constituída por três colunas, a primeira foi relativa à identificação das áreas da sala de atividades. A segunda coluna para fazer referência à avaliação dada pela criança e a última coluna para registo de algumas observações pertinentes.

Data da avaliação		Observações
Nome da criança		
Nomes das áreas	Quanto gosto de estar?	
Escrita		
Garagem		
Biblioteca		
Casinha		
Construções e Carpintaria		
Ciências		
Computador		
Desenho		
Modelagem		
Matemática		
Pintura		
Recorte e Colagem		
Tenda		
Tecelagem		

Figura 2.4.: Instrumento para recolha de dados da autoavaliação da criança relativa ao livro

2.6.1.4. 2ª Estratégia: “Qual destas duas áreas preferes estar?”

A segunda estratégia foi criada com o objetivo de aprofundar o conhecido relativamente às preferências selecionadas pelas crianças, relativamente às áreas. Depois de uma interpretação e reflexão acerca dos dados recolhidos pelo instrumento anterior foi feito um guião de entrevista para cada criança. Este guião (figura 2.5) agrupou duas áreas, que haviam sido classificadas anteriormente com o mesmo nível de preferência. Porém, nalguns casos não foi possível agrupar todas as preferências selecionadas com a mesma escala, por esse motivo decidiu-se agrupar pela escala seguinte mais próxima. Por exemplo, se tivesse atribuído “Gosto Muito” às áreas “Ciências” e “Casinha”, então seriam as duas opções que iriam aparecer no seu guião. Em casos, onde os extremos de avaliação não se tornaram concretizáveis procurou-se agrupar alguma área avaliada com uma escala próxima. Exemplificando, caso apenas restasse a área da “Casinha” com a avaliação de “Gosto Muito”, então procurar-se-ia alguma área avaliada com a escala “Gosto”. Este instrumento foi utilizado na interpretação dos dados, quando existiu a necessidade de esclarecer qualquer dúvida.

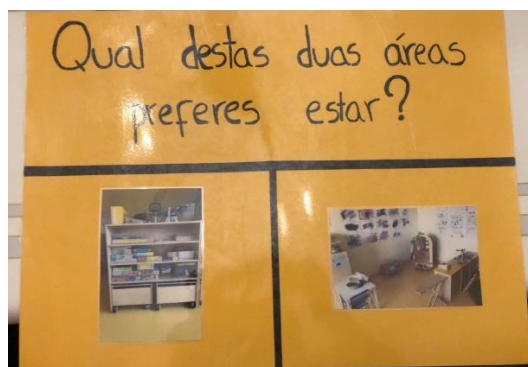


Figura 2.5.: Instrumento "Qual destas duas áreas preferes estar?"

Para ser mais fácil a interpretação destes dados e o futuro cruzamento de todos foi construída mais uma tabela – figura 2.6. -, também com a identificação da criança e a data. Esta tabela possui três colunas. A primeira com a identificação dos pares das áreas da sala de atividades, a segunda coluna com a preferência atribuída pela criança onde o número um correspondia à primeira área apresentada e o número dois à segunda área. Mais uma vez, a terceira coluna com o objetivo de registar observações pertinentes.

Nome da criança: R.	Data: 6/11/2018	
Pares de áreas	Preferência (1 – A primeira área a aparecer; 2 – A segunda área a aparecer)	Observações
Escrita/Biblioteca		
Garagem/Tenda		
Casinha/Modelagem		
Construções/Ciências		
Computador/Pintura		
Desenho/Matemática		
Recorte/Tecelagem		

Figura 2.6.: Registo para preferências em relação aos pares das áreas da sala de atividades

2.6.1.5. 3ª Estratégia: “Questionário ICA-R”

A terceira estratégia deste estudo foi a aplicação do *Inventory Children's Activities – Revised*, da autoria de Tracey e Ward (1998) e adaptação para versão portuguesa de David et al. (2009). Este instrumento, ainda numa abordagem muito exploratória, foi aplicado no contexto da PES, em Jardim de Infância, sendo que ainda

são poucos os estudos que realizaram a mesma abordagem junto de crianças em idade pré-escolar. Até agora, apenas, tinha sido introduzido a crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico e posteriores. Apesar de este instrumento possuir duas seções, uma direcionada para os interesses e outra para a perceção de competências (David et al., 2009), para este estudo, e pelo facto de os(as) participantes terem sido crianças com idades compreendidas entre os três e os quatro anos de idade, apenas se recorreu à primeira seção.

Este instrumento apresentado à criança num diálogo, entre a investigadora e a mesma, foi sustentado por uma escala bastante semelhante à exposta no livro, porém, desta vez, com cinco níveis (figura 2.7), sendo eles o “Não gosto mesmo nada”, “Não gosto”, “Mais ou menos”, “Gosto” e “Gosto Muito”.

Cada pergunta apresentada correspondia a uma atividade do dia a dia da criança e, por isso, era-lhe familiar. Para além disso, cada item questionado era associado a um tipo de personalidade da teoria da escolha vocacional de Holland, o RIASEC, ou seja, “Realista”, “Investigador”, “Artístico”, “Social”, “Empreendedor” e “Convencional”. Por isso existiam cinco perguntas para cada um dos seis tipos de personalidade. Na organização e análise dos dados obtidos recorreu-se à média das respostas dadas pelas crianças a cada conjunto de perguntas. Este instrumento foi essencial para relacionar e compreender não só se as frequências das crianças, relativamente às áreas da sala de atividades, correspondiam àquelas onde desempenhavam as suas atividades preferidas, bem como perceber se existia relação entre as preferências das áreas e as atividades que mais se identificavam.



Figura 2.7.: Escala de emoções para o questionário ICA-R

2.6.1.6. 4ª Estratégia: “Jogo das profissões: homem, mulher, ambos ou não sei?”

A quarta estratégia teve como objetivo compreender a percepção da criança acerca do mundo das profissões face a quem as desempenha mais. Para isso foram apresentadas três figuras (figura 2.8), uma figura masculina, outra feminina e a última com ambas. Questionou-se a criança acerca de uma profissão, com um extremo cuidado para não apresentar de antemão qualquer condicionante. Para isso foi construída uma tabela com as profissões pensadas e refletidas, a qual serviu de registo para organização dos dados e que se encontra exposta no apêndice A. Posteriormente, a criança escolhia uma figura, que no seu ponto de vista, mais desempenhava a atividade profissional. Ainda poderia optar por referir “não sei” caso não tivesse qualquer conhecimento.

A escolha das figuras para a escala foi bastante refletida, pois não era desejável, mais uma vez, colocar qualquer estereótipo na sua apresentação à criança. No entanto, a dificuldade em encontrar tais figuras não estereotipadas foi considerável, pelo que, através do debate com a orientadora do estudo, se decidiu que figuras humanas, em tons de preto, seriam as mais aceitáveis para que fosse perceptível à criança realizar a distinção. Para esta decisão foi tido em conta o meio envolvente da criança, ou seja, no Jardim de Infância existia um uniforme institucional distinto para meninas e meninos. Para além disso, também pela consciência de que em espaços exteriores e públicos são estes símbolos que se encontram, maioritariamente, expostos para distinguir as mulheres e os homens. Por estes motivos, a seleção das figuras pareceu ser a mais idêntica e perceptível.



Figura 2.8.: Figuras para representar os géneros

Capítulo 3 - Apresentação e Análise Interpretativa dos Dados

No terceiro capítulo deste documento apresentam-se os resultados obtidos através da realização do presente estudo e a sua análise interpretativa e reflexiva.

3.1. Caracterização do contexto educativo

Nesta fase inicial de apresentação e análise dos dados achou-se pertinente apresentar e refletir acerca do contexto educativo onde este estudo foi realizado. Esta apresentação e reflexão possibilitará a concretização do terceiro objetivo deste estudo, onde se pretende perceber a importância do espaço e dos materiais com o intuito de se proporcionar à criança experiências, nomeadamente através da diversidade e da organização destes em contexto de sala de atividades.

Este estudo foi desenvolvido numa sala de Jardim de Infância, privado. A sala de atividades era bastante ampla e com grandes janelas que possibilitavam a entrada da luz natural. Por ser uma sala onde se privilegiava o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM), o espaço encontrava-se organizado por pequenas áreas, identificadas com nomes e desenhos ilustrativos realizados pelas crianças. A organização do espaço era debatida e refletida em grande grupo, bem como as regras ao estar e agir nele. Para isso foram apresentadas várias sugestões quer pelas crianças, quer pelas adultas. Posteriormente concretizaram-se as sugestões e, numa decisão coletiva, as mesmas eram, ou não, aceites. O espírito democrático e reflexivo foi algo constante em todo o quotidiano da PES e foi um dos pontos positivos que a marcou neste aspeto, uma vez que o espaço da sala de atividades é essencial para o desenvolvimento holístico da criança, sendo crucial ouvir e escutar as suas sugestões, os seus gostos e as suas preferências.

Para a organização do ambiente educativo, Niza (2013) assevera que são seis áreas básicas de atividades e uma área polivalente, que deverá ser central na sala de atividades. Assim sendo, ao entrarmos na sala onde o presente relatório foi realizado, encontrávamos na parede à direita uma exposição de instrumentos de pilotagem, característicos do MEM, que organizam a gestão do grupo (Niza, 2013), nomeadamente, o “Mapa de presenças”, a “Lista dos projetos”, o “Mapa das tarefas”, o “Diário de grupo”, a “Lista das comunicações” e o “Mapa da horta”. Na mesma parede, por cima destes instrumentos existiam, ainda, os “Planos do dia” – segunda, terça, quarta, quinta e sexta,

cada um com a sua cor, que permitia ao grupo identificar o dia da semana -, a “Agenda semanal” e alguns projetos já terminados pelas crianças. Mais acima ainda existia o mapa dos aniversários e duas exposições: “O que queremos aprender...”, que expunha tudo o que cada criança do grupo desejava aprender no presente ano letivo e “O que gostávamos que os nossos filhos aprendessem...”, que identificava o que as famílias desejavam que os seus/suas filhos/as aprendessem.

Neste lado direito da sala existiam três dos espaços que a compunham.

- (1) “Garagem”, que pertence ao *espaço de carpintaria e construções*, era reconfortado com um tapete com estradas desenhadas nele; Existiam muitos carros, de vários tamanhos, camiões, uma pista de carros com elevador e legos de várias dimensões.



Figura 3.1.: Área da “Garagem”

- (2) “Tenda”, a área mais recente na sala, foi introduzida com o objetivo de ser um espaço tranquilo, onde as crianças pudessem ir para descansarem. Esta tenda foi construída e decorada pelas famílias. De forma a ficar mais confortável e acolhedora foi colocado um tapete.



Figura 3.2.: Área da “Tenda”

(3) “Casinha”, localizada ao fundo da sala – quando se entra de frente na mesma - era a área mais “ornamentada”, pois continha: uma máquina de lavar roupa de madeira, uma tábua de passar a ferro de madeira, um frigorífico de madeira, uma mesa com duas cadeiras de plástico, um cabide de madeira com espelho, um armário de arrumação com lava loiça no seu tampo, um berço de bebés de madeira, uma caixa registadora de brincar, uma balança, várias roupas e acessórios, uma vassoura e pá, bebés, frutas de plástico, caixa de ovos e utensílios de cozinha, como panelas, talheres, pratos e copos de plástico.

Nesta área existiam também fantoches. Era a área da sala de atividades onde se viam representados muitos comportamentos da vida adulta, como desempenhar o papel de mãe ou de pai, de profissões, de tarefas domésticas e organização familiar.



Figura 3.3.: Área da “Casinha”

(4) Do lado esquerdo deste último espaço apresentado encontrava-se a área da “Pintura”, *atividades plásticas e outras expressões artísticas*. Esta área era composta por um cavalete, que continha tintas guache, instrumentos de pintura – rolos, pincéis, pratos, esponjas, entre outros -, folhas de papel manteiga e alguns materiais para tecelagem que ali se encontravam arrumados e disponíveis para as crianças utilizarem a qualquer momento e autonomamente.



Figura 3.4.: Área da “Pintura”

Em frente à “Pintura” encontravam-se mais duas outras áreas, nomeadamente, as “Ciências” e a “Matemática”, com uma mesa de madeira para cada uma delas.

(5) No armário das “Ciências” existiam puzzles, jogos, elementos da natureza - sementes, ramos, pinhas e folhas -, instrumentos de laboratório – tubos de ensaio, microscópio, pinças, entre outros -, globo, regadores e a “Árvore das estações do ano”. Por esta descrição percebe-se que são instrumentos não só propícios ao estímulo das medições, bem como à descoberta de inúmeros materiais da área das ciências e da natureza.



Figura 3.5.: Área das “Ciências”

- (6) No armário da “Matemática” existia uma balança, vários jogos didáticos, puzzles, dominós de madeira, uma caixa com vários números de papel, legos, jogo de pinos coloridos, um ábaco, uma balança, números de plástico, colar de contas e ampulhetas.



Figura 3.6.: Área dos “Jogos e Matemática”

- (7) Por detrás destas duas zonas existia a “Biblioteca”, espaço considerado por Niza (2013) como um “(. . .) pequeno centro de documentação (. . .)” (p. 150). Continha um armário de madeira com oito divisões e dois cadeirões de madeira almofadados. Nestas divisões encontravam-se inúmeros livros de diversas temáticas.



Figura 3.7.: Área da “Biblioteca”

- (8) Mesmo ao lado da “Biblioteca” existia o “Computador”, com uma mesa de madeira, duas cadeiras de madeira e um computador. Este computador era utilizado para pesquisar informações com as crianças, para visualizar filmes que explicassem determinada temática acerca da qual as crianças haviam mostrado interesse em saber mais e, também, para música de fundo no dia a dia.



Figura 3.8.: Área do “Computador”

- (9) Por último, em frente a estes dois espaços, encontrava-se a área polivalente constituída por quatro mesas de madeira juntas, formando um retângulo grande, onde ocorriam os momentos de reunião em grande grupo. Porém, estas quatro mesas encontravam-se divididas: a mesa do desenho, a mesa do recorte e colagem, a mesa da tecelagem e da escrita e a mesa da modelagem.



Figura 3.9.: Área polivalente com as áreas do “Desenho”, da “Tecelagem”, da “Escrita”, do “Recorte e colagem” e da “Modelagem”

- (10) No centro da sala encontrava-se ainda a área das “Construções e Carpintaria”, constituída por um móvel com rodas, o que possibilitava a sua mobilização sempre que necessária. Neste móvel podíamos encontrar ferramentas de construção – martelos, chave inglesa, chave de fendas, entre outros -, animais de plástico, peças de pistas de comboio em madeira e as respetivas carruagens com íman e pequenas peças de madeira.



Figura 3.10.: Área da “Construções e Carpintaria”

- (11) Por fim, a parede do lado esquerdo da sala, quando se entra na mesma, destinava-se a uma área de arrumação, coberta por móveis madeira. O primeiro móvel tinha um lava-loiça e duas portas de arrumação com caixa de primeiros socorros e materiais diversos. Para além disso existiam, ainda, três móveis com colas, tesouras, lãs, fitas de ceda, ráfia, pompons, jornais, revistas, papéis coloridos, entre outros. O último móvel apoiava a mesa da escrita e, por isso, tinha caixas com letras impressas em papel, folhas de papel brancas e coloridas em diversos

tamanhos, entre outros. Nesta mesma parede existiam duas prateleiras de arrumação de dossiers e documentos do grupo.

Numa análise reflexiva e interpretativa acerca do ambiente educativo conclui-se que, conforme o descrito acima, este revelou ser um espaço com uma imensa diversidade e riqueza de materiais. No decorrer da PES foram várias as vezes que se efetuou mudanças neste espaço, nomeadamente, na disposição das áreas, sempre em conformidade e seguindo a opinião do grupo de crianças. Esta condição acredita-se essencial, pois “A independência das crianças e do grupo passa também por uma apropriação do espaço e do tempo que constitui a base de uma progressiva autonomia (. . .)” (Silva et al., 2016, p. 36). Considera-se que é por este motivo e pelo modelo pedagógico privilegiado pela educadora - o MEM -, que este grupo mostrou gostar tanto de investigar, de questionar, de explorar, de construir, de inventar, de criar, de descobrir, de partilhar e de debater.

Em relação às áreas STEM e interpretando este acrónimo pelas áreas de exploração presentes nele pode-se concluir também que, de facto, o ambiente da sala de atividades era bastante propício à exploração das mesmas. Em primeiro lugar, o MEM é um modelo pedagógico que promove a construção do conhecimento e da aprendizagem de uma forma bastante participativa por parte da criança, onde “(. . .) a apropriação dos conhecimentos decorre do envolvimento das crianças em projectos cooperados de investigação que elas próprias desencadeiam para dar continuidade à experiência vivida, ampliando-lhes a compreensão que têm desses saberes que trazem do quotidiano.” (Serralha, 2009, p. 22). Esta abordagem permite uma aprendizagem construtivista, também defendida pelas STEM, que pode conduzir à exploração de diversas áreas para apenas uma temática. Em segundo lugar, a organização do espaço e dos materiais disponíveis, que se tornaram num ponto extremamente positivo, no ponto de vista de que se encontravam bastante relacionadas com as STEM. No decorrer da PES foram, constantemente, introduzidos novos materiais e muitos deles relacionados com estas áreas, como por exemplo, blocos de madeira nas “Construções e Carpintaria”; Tubos de ensaio, pipetas de plástico, corantes alimentares, aquário e funis na área das “Ciências” e o “Jogo do Bingo do Natal” na área dos “Jogos e Matemática”. Elementos que potenciavam bastante a curiosidade da criança e o desejo desta por explorar e criar. De realçar que em muitas as áreas da sala de atividades era possível explorar as áreas STEM, como é o caso da “Garagem”, das “Construções e Carpintaria”, das “Ciências”, dos “Jogos e Matemática”, da “Biblioteca” e do “Computador.

Por fim, sabe-se que o espaço e a diversidade dos materiais são dois fatores considerados como vantajosos, no entanto, a predisposição do(a) educador(a) de infância, a sua intencionalidade educativa e a sua imagem de criança encontram-se no ponto de partida deste processo.

3.1. Registo e análise de dados coletiva

3.1.1. Observação das áreas da sala de atividades

Na continuação do descrito no capítulo da metodologia, uma das estratégias utilizadas neste trabalho para a recolha de dados foi a observação das áreas da sala de atividades, de modo a realizar o levantamento da utilização dos espaços pelas crianças do grupo. Neste sentido, registaram-se as frequências relativas a cinco observações realizadas em cinco dias diferentes. A organização coletiva destes dados, que se apresenta de seguida, possibilitou conhecer as áreas mais e menos frequentadas e analisar essa frequência relativamente a dois grupos, o dos meninos e o das meninas que, por sua vez, permitiu relacionar com as áreas STEM.

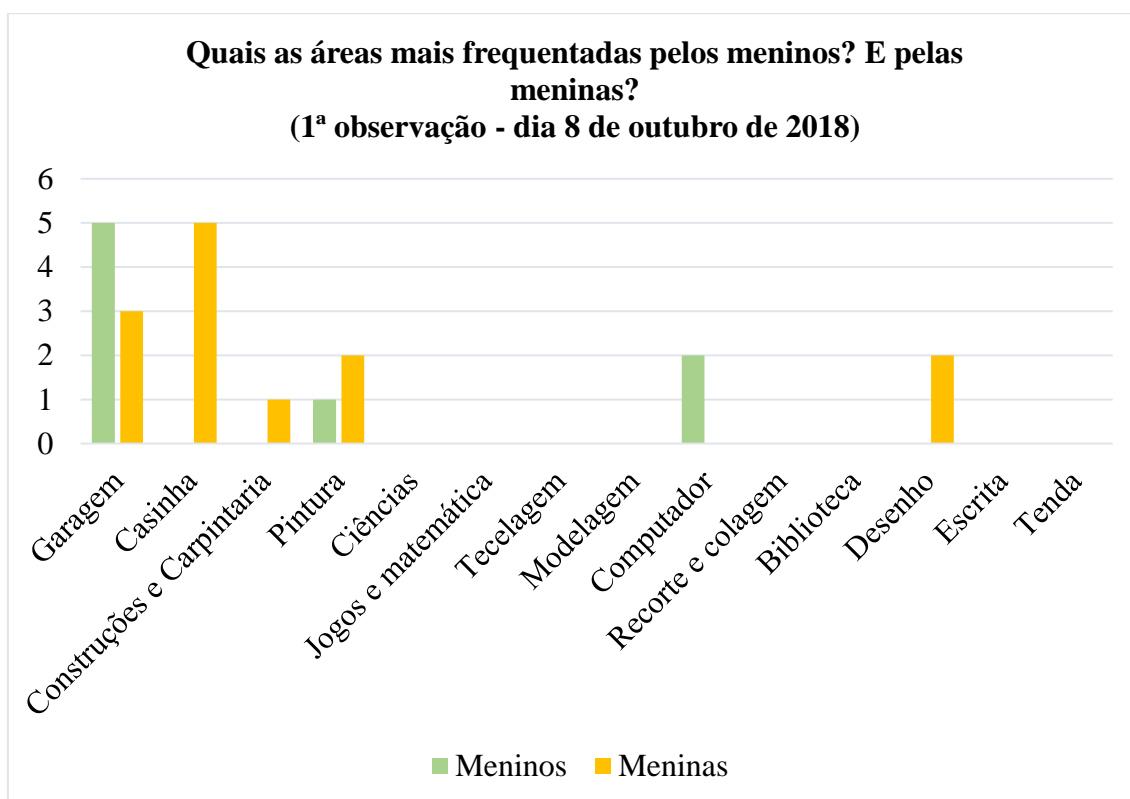


Gráfico 3.1: Frequências relativas à 1ª observação das áreas da sala de atividades

No gráfico 3.1 encontram-se expostos os resultados da primeira observação, realizada na segunda semana de outubro de 2018, através do qual se pode constatar que as áreas apresentaram frequências diferentes pelos dois grupos: existindo áreas frequentadas apenas por um grupo; áreas frequentadas pelos dois e áreas que não foram frequentadas pelas crianças, como as análises seguintes também o irão indicar.

Nesta primeira observação, destacam-se as áreas da “Garagem” ($f_{\text{meninos}} = 5$) e do “Computador” ($f_{\text{meninos}} = 2$), pois foram as mais frequentadas pelo grupo dos meninos.

²Nesta última área, a visualização de vídeos acerca de temas de interesse revelados pelas crianças apresentou-se como a razão das frequências registadas.

Em relação ao grupo das meninas, denota-se que foram as áreas da “Casinha” ($f_{\text{meninas}} = 5$) e da “Garagem” ($f_{\text{meninas}} = 3$) as mais frequentadas.

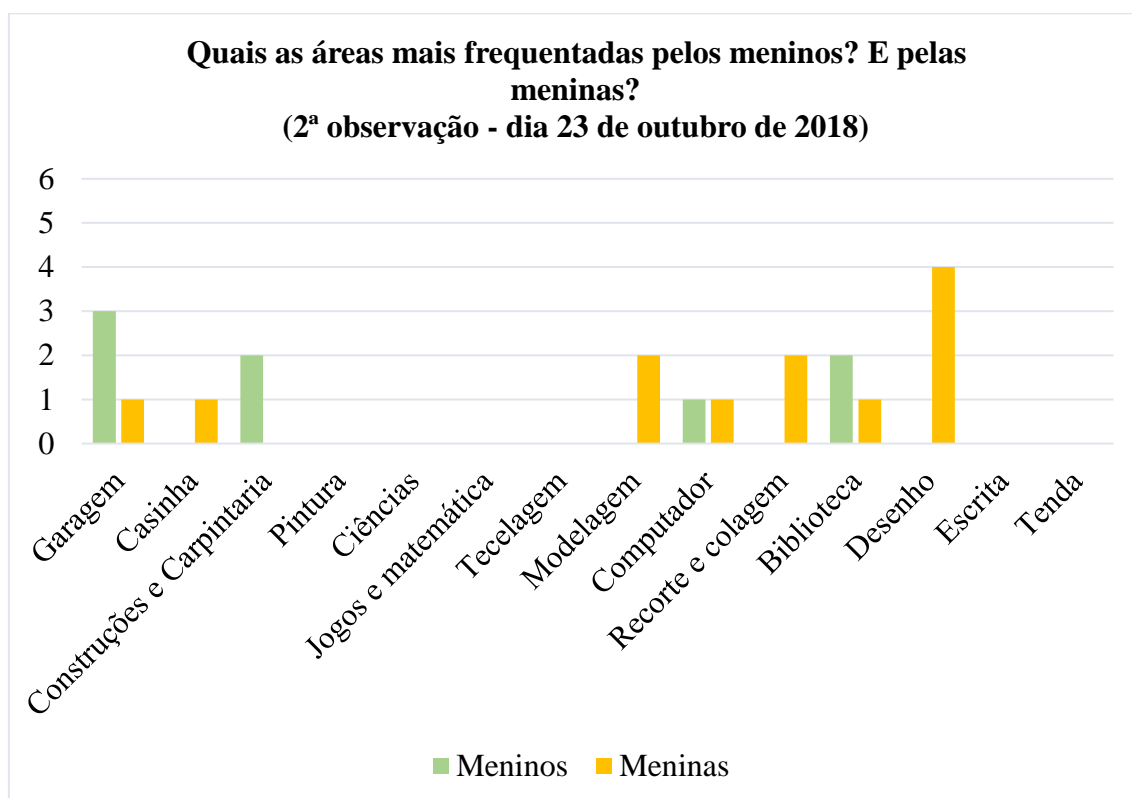


Gráfico 3.2: Frequências relativas à 2ª observação das áreas da sala de atividades

² Os parágrafos destacados, através do sombreado azul, são resultado de reflexões ou evidências, concretizadas pela estagiária, no decorrer da PES.

Em relação ao gráfico 3.2, numa primeira análise, identificam-se as áreas da “Garagem”, do “Computador” e da “Biblioteca” como as frequentadas por ambos os grupos.

O grupo dos meninos acedeu mais à área da “Garagem” ($f_{\text{meninos}} = 3$), às “Construções e Carpintaria” ($f_{\text{meninos}} = 2$) e à “Biblioteca” ($f_{\text{meninos}} = 2$). Nestas mesmas áreas, as meninas apresentaram baixa adesão.

Na área da “Garagem”, as atividades desempenhadas pelas crianças consistiram, maioritariamente, em construções de quintas, meios de transporte e instituições como a prisão, onde recorreram a figuras humanas do Lego para representar polícias e animais, como os prisioneiros.

No que diz respeito à área do “Computador”, foi frequentada por uma criança de cada grupo.

Mais uma vez, as atividades predominantes, na área do “Computador”, foram a visualização de pequenos vídeos e a exploração de videojogos.

As áreas do “Desenho” ($f_{\text{meninas}} = 4$), da “Casinha” ($f_{\text{meninas}} = 1$), da “Modelagem” ($f_{\text{meninas}} = 2$) e do “Recorte e Colagem” ($f_{\text{meninas}} = 2$) apenas foram frequentadas pelo grupo das meninas.

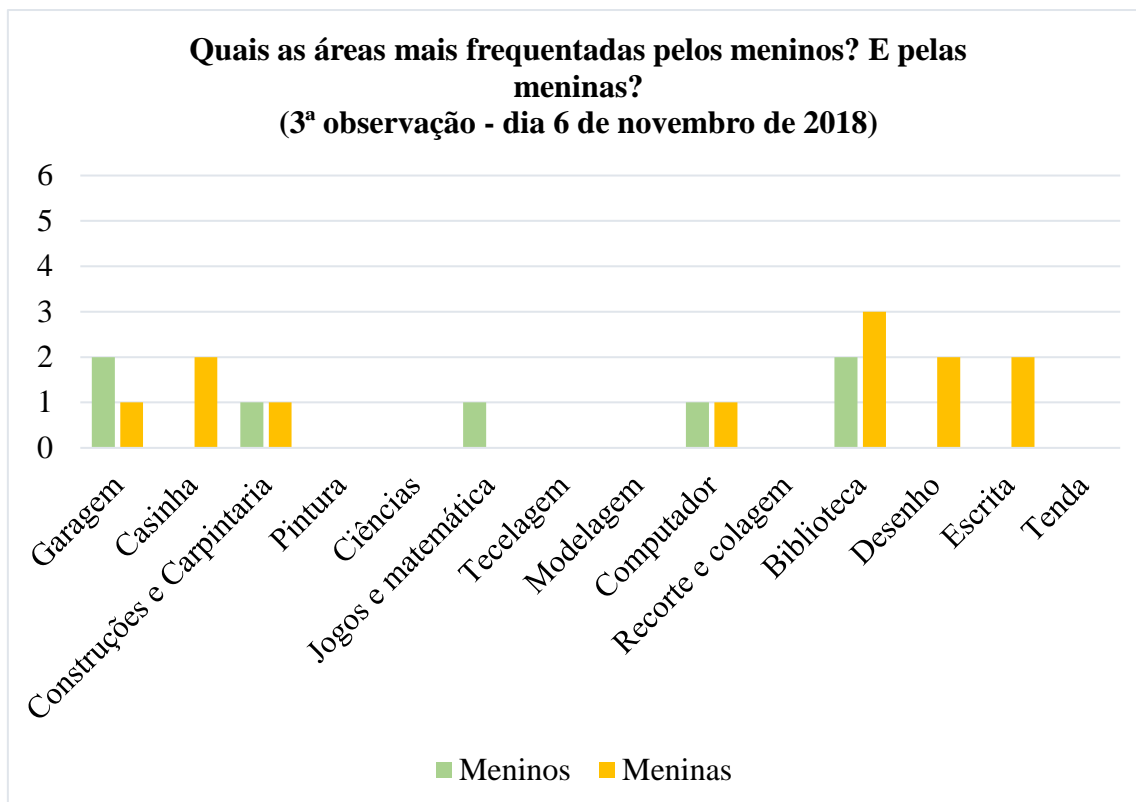


Gráfico 3.3: Frequências relativas à 3ª observação das áreas da sala de atividades

Nesta terceira observação constatou-se que o grupo de crianças recorreu a uma maior diversidade de áreas, comparativamente às restantes observações.

Ao analisar o percurso da PES, a justificação desta maior diversidade acredita-se estar no facto de os(as) participantes, nas primeiras observações, se encontrarem ainda numa fase de exploração e conhecimento do espaço da sala de atividades (i.e., muito próximo do início do ano letivo, outubro de 2018). As potencialidades de cada área e os materiais existentes nas mesmas foram sendo descobertos e, aos poucos, conquistaram o interesse das crianças. A introdução de novos materiais, como aconteceu na “Casinha” e nos “Jogos e matemática” (e.g., disfarces, jogos e puzzles didáticos) podem ter sido a razão para o despertar do interesse do grupo. A mudança do espaço da “Biblioteca” para um espaço da sala mais acolhedor e calmo, também provocou alterações e maior procura pelas crianças.

Assim, observou-se neste momento de recolha de informação, que as áreas da “Casinha”, do “Desenho” e da “Escrita” foram apenas frequentadas pelo grupo das meninas ($M = 2$).

Na “Casinha”, a representação de tarefas domésticas e da profissão de bailarino(a) foram as atividades predominantes.

As áreas das “Construções e Carpintaria” ($f_{\text{meninos}} = 1; f_{\text{meninas}} = 1$), da “Garagem” ($f_{\text{meninos}} = 2; f_{\text{meninas}} = 1$), do “Computador” ($f_{\text{meninos}} = 1; f_{\text{meninas}} = 1$) e da “Biblioteca” ($f_{\text{meninos}} = 2; f_{\text{meninas}} = 3$) foram frequentadas por ambos os grupos.

As áreas da “Pintura”, das “Ciências”, da “Tecelagem”, da “Modelagem”, do “Recorte e colagem” e da “Tenda”, neste dia, não apresentaram qualquer frequência pelos(as) participantes.

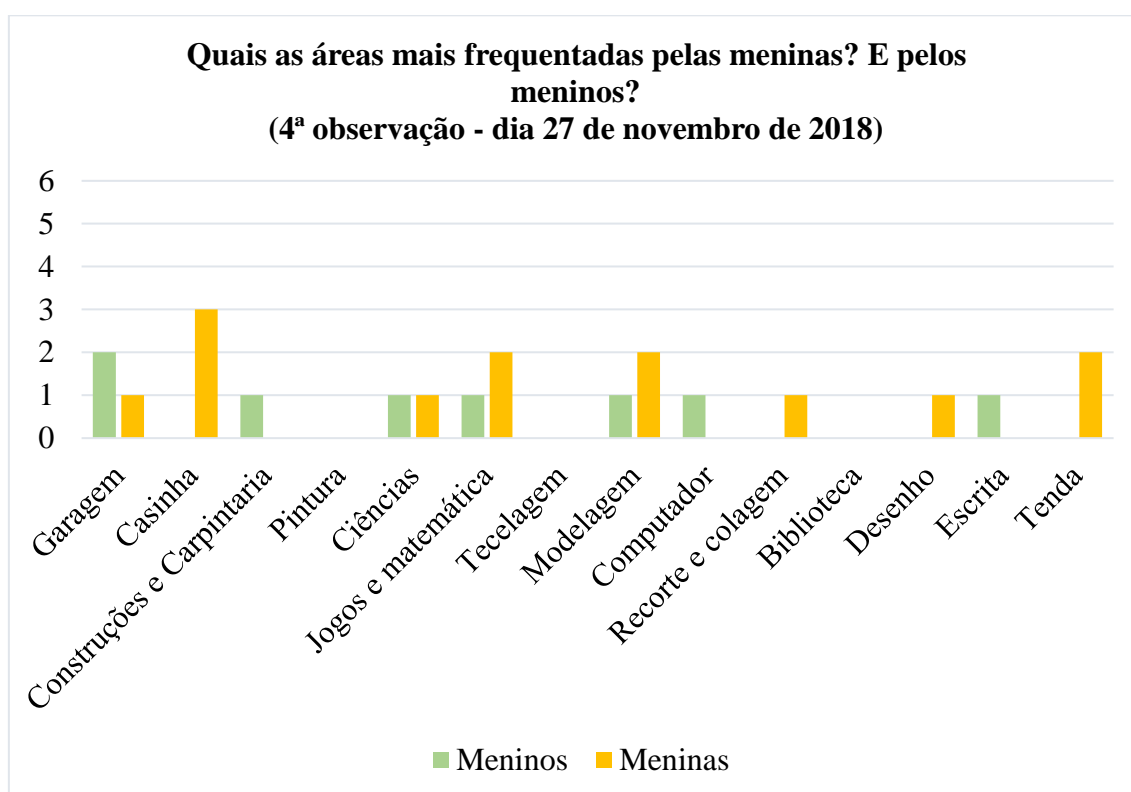


Gráfico 3.4: Frequências relativas à 4ª observação das áreas da sala de atividades

Nesta quarta observação, denotou-se uma grande dispersão das crianças pelas áreas, à semelhança do assinalado no momento anterior.

A área da “Casinha” ($f_{\text{meninas}} = 3$), neste dia, foi frequentada apenas pelas meninas. No entanto, é importante salvaguardar que, em toda a PES, observou-se que os

meninos também frequentavam esta área, embora no decorrer destas observações tal não se tenha registrado.

As áreas das “Ciências”, dos “Jogos e Matemática” e da “Tenda” apresentaram maior número de frequências do que nas restantes observações.

Em relação às “Ciências”, considera-se que esta grande afluência pode estar relacionada, possivelmente, com a realização de uma atividade sobre a chuva, dinamizada por uma mãe de uma criança da sala. Esta atividade levou a que as crianças tivessem maior curiosidade pelos instrumentos e materiais existentes naquele espaço, como por exemplo, pelos tubos de ensaio. Para além disso, a área dos “Jogos e Matemática” também contou com maior número de presenças, pois uma criança, nesse dia, havia levado um *puzzle* relacionado com o sistema solar, que foi construído por um grupo de três crianças, em três dias diferentes.

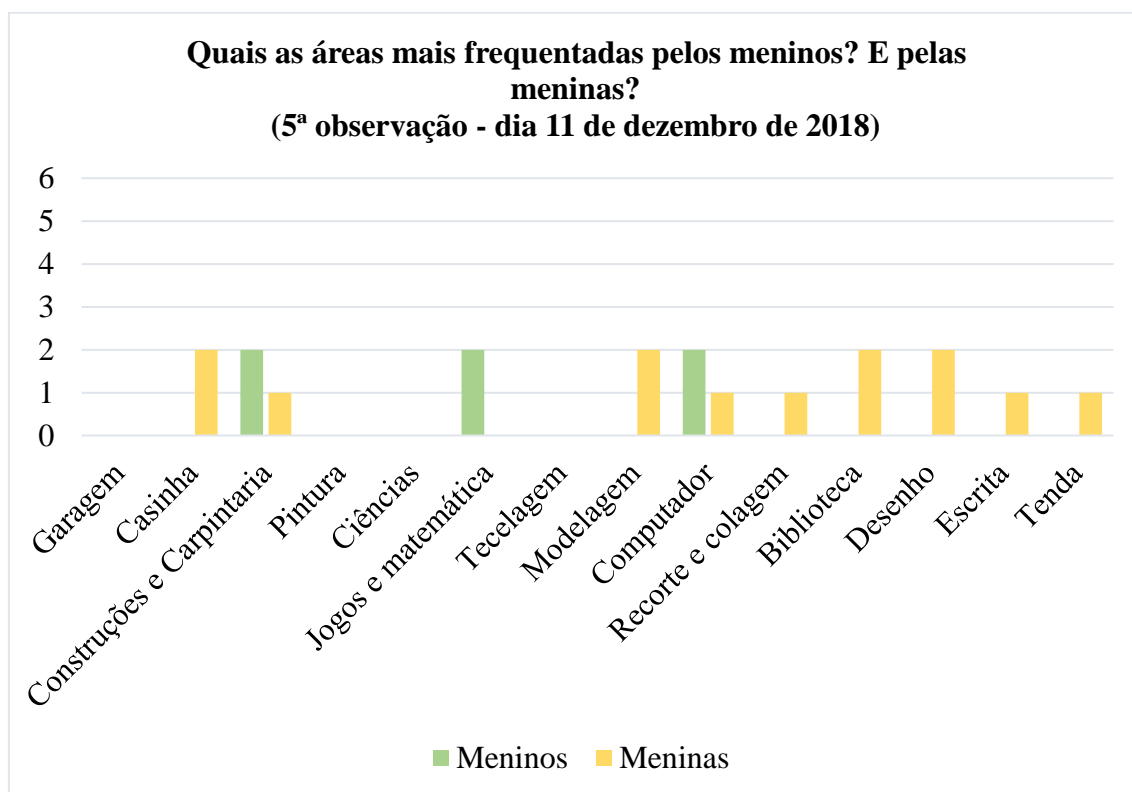


Gráfico 3.5: Frequências relativas à 5ª observação das áreas da sala de atividades

Na quinta e última observação realizada, a análise mostra-se um pouco díspar das restantes. A área da “Garagem”, pela primeira vez, não apresentou nenhuma

frequência por parte do grupo, embora não se tenha identificado nenhuma razão específica para esta situação.

Existe um maior número de áreas frequentadas apenas pelo grupo das meninas e, mais uma vez, as áreas da “Casinha” ($f_{\text{meninas}} = 2$), do “Desenho” ($f_{\text{meninas}} = 2$) foram as suas preferidas. O grupo dos meninos frequentou três áreas, sendo elas: “Construções e Carpintaria” ($f_{\text{meninos}} = 2$), “Jogos e Matemática” ($f_{\text{meninos}} = 2$) e “Computador” ($f_{\text{meninos}} = 2$).

Tabela 3.1: Frequências relativas às cinco observações das áreas da sala de atividades

Áreas da sala de atividades	Totais das cinco observações	
	Meninos	Meninas
<i>Garagem</i>	12	6
<i>Casinha</i>	0	13
<i>Construções e Carpintaria</i>	6	3
<i>Pintura</i>	1	2
<i>Ciências</i>	1	1
<i>Jogos e Matemática</i>	4	2
<i>Tecelagem</i>	0	0
<i>Modelagem</i>	1	6
<i>Computador</i>	7	3
<i>Recorte e colagem</i>	0	4
<i>Biblioteca</i>	4	6
<i>Desenho</i>	0	11
<i>Escrita</i>	1	3
<i>Tenda</i>	0	3
Total	37	63

Numa **análise global** (tabela 3.1) acerca dos dados apresentados nas cinco observações concretizadas é possível afirmar que existe uma área que nunca foi frequentada por nenhum(a) participante no estudo, a área da “Tecelagem”. Esta realidade foi bastante refletida com a educadora cooperante e após esta constatação concretizaram-se situações de aprendizagem mais direcionadas para este espaço. Este foi um ponto bastante positivo pelo alerta que levantou quer à estagiária, quer à educadora cooperante.

Para além disso, também é possível concluir que existem quatro áreas que foram bastante frequentadas por este grupo, nomeadamente, as áreas da “Garagem”, da “Casinha”, do “Computador” e do “Desenho”.

Ao refletir-se acerca desta análise e tendo em conta toda a PES e as características do grupo de crianças, tornar-se-á possível asseverar que, de facto, este foi um grupo que gostava imenso de investigar, questionar, explorar, construir, inventar, criar, descobrir, partilhar e debater.

No grupo dos meninos, a área com mais frequências foi a da “Garagem” ($f_{\text{meninos}} = 12$), já no grupo das meninas foram as áreas da “Casinha” ($f_{\text{meninas}} = 13$) e do “Desenho” ($f_{\text{meninas}} = 11$).

Através da tabela 3.1, também, se conclui que as áreas da “Casinha” ($f_{\text{meninas}} = 13$), do “Recorte e Colagem” ($f_{\text{meninas}} = 4$), do “Desenho” ($f_{\text{meninas}} = 11$) e da “Tenda” ($f_{\text{meninas}} = 3$), nestas observações, apenas foram frequentadas pelas meninas.

A área da “Biblioteca” ($f_{\text{meninos}} = 4$; $f_{\text{meninas}} = 6$) contou com as presenças de mais crianças do grupo das meninas, embora a diferença em comparação com o grupo oposto se possa considerar muito pouco significativa, o que também se sucedeu na área dos “Jogos e Matemática” ($f_{\text{meninos}} = 4$; $f_{\text{meninas}} = 2$).

No que às áreas STEM diz respeito, e relacionando com os dados obtidos nestas observações, é possível analisar que os dois grupos frequentaram vários espaços da sala de atividades onde estas áreas são estimuladas, como é o caso da “Garagem”, das “Construções e Carpintaria”, dos “Jogos e Matemática” e do “Computador”. Para além disso, observou-se que estas áreas foram frequentadas pelo grupo dos meninos e pelo grupo das meninas. No entanto, as frequências de um grupo em relação ao outro corresponderam a metade, como exemplo apresenta-se a área da “Garagem” ($f_{\text{meninos}} = 12$; $f_{\text{meninas}} = 6$). Por último, nas primeiras três observações existiu uma área – mais direcionada para a exploração das STEM - que não contabilizou qualquer frequência por parte dos grupos, no entanto, nas últimas duas observações a utilização foi mais elevada, fala-se da área dos “Jogos e Matemática” ($f_{4^{\text{ª}}\text{observação}} = 3$; $f_{5^{\text{ª}}\text{observação}} = 2$).

Em suma, considera-se que as crianças procuram e frequentam espontaneamente as áreas disponíveis na sala e que apresentam diferenças nesta exploração. No entanto, os adultos de referência, nomeadamente a educadora, apresenta um papel mediador importante na exploração e na curiosidade das crianças, no ponto de vista de que pode estimular, potenciar e desafiar nesse sentido.

3.1.2. 1ª Estratégia: Livro “Quanto gostas de estar na área...?”

Uma vez que se considerou relevante, para além da observação direta, conhecer também quais as perceções e preferências sentidas pelas crianças foi construído e aplicado, ainda no decorrer do registo das observações das frequências das áreas da sala de atividades, o livro “Quanto gostas de estar na área...?” (apresentado no subcapítulo 2.6.1.3). Estas preferências foram avaliadas pela criança através de uma escala de emoções. Esta escala, como apresentado no delineamento do estudo, possuía quatro níveis que, para organização de dados, foram transformados em escala numérica, sendo: 1 - “Não gosto nada”; 2 - “Não gosto”; 3 - “Gosto” e 4 - “Gosto muito”. Esta transformação numérica possibilitou, assim, realizar a média de todos os dados obtidos individualmente, que se encontram no apêndice D, e agrupá-los nos dois grupos: o dos meninos e o das meninas (tabela 3.1).

Tabela 3.2: Perceção média das crianças relativamente às áreas de atividades da sala.

Áreas da sala de atividades	<i>M</i> Meninos	<i>M</i> Meninas
<i>Escrita</i>	4,00	3,20
<i>Garagem</i>	3,00	3,40
<i>Biblioteca</i>	3,67	2,00
<i>Casinha</i>	3,67	3,20
<i>Construções e Carpintaria</i>	3,67	4,00
<i>Ciências</i>	3,67	2,60
<i>Computador</i>	2,33	3,40
<i>Desenho</i>	4,00	3,20
<i>Modelagem</i>	3,33	3,00
<i>Jogos e Matemática</i>	3,00	3,00
<i>Pintura</i>	2,67	2,40
<i>Recorte e colagem</i>	2,33	2,80
<i>Tenda</i>	3,33	3,80
<i>Tecelagem</i>	2,67	2,20

Analisando a tabela 3.1 é possível concluir que as áreas da “Escrita” ($M = 4,00$) e do “Desenho” ($M = 4,00$) foram selecionadas pelos meninos como as preferidas, no entanto esta avaliação difere das frequências observadas anteriormente, uma vez que apresentaram valores baixos. Por outro lado, o “Computador” ($M = 2,33$) e o “Recorte e Colagem” ($M = 2,33$) foram áreas selecionadas como as que menos gostam de estar, tendo as observações realizadas registado baixa frequência.

Já o grupo das meninas elegeu como preferidas as áreas das “Construções e Carpintaria” ($M = 4,00$) e “Tenda” ($M = 3,80$), o que se apresentou como consistente relativamente às frequências observadas ($f_{\text{Construções e Carpintaria}} = 3$; $f_{\text{Tenda}} = 3$). As áreas da “Biblioteca” ($M = 2,00$) e da “Tecelagem” ($M = 2,20$) mostraram ser as menos preferidas. Ao cruzar estes dados com os gráficos de observações percebe-se que a área da “Tecelagem” não contou com qualquer frequência por parte das participantes, mas que a área da “Biblioteca” ($f_{\text{Biblioteca}} = 6$), por sua vez, revelou frequências mais elevadas. No entanto, torna-se importante salientar que a aplicação deste livro ocorreu na última semana de outubro de 2018 e na primeira semana de novembro de 2018. Assim, também teria sido interessante voltar a aplicar, mais tarde, o mesmo instrumento, pois poderíamos obter avaliações diferentes e seria aliciante compará-las.

Numa abordagem relativa às STEM, a partir das preferências demonstradas pelas crianças é possível analisar que as áreas da “Garagem” ($M_{\text{meninos}} = 3,00$; $M_{\text{meninas}} = 3,40$), das “Construções e Carpintaria” ($M_{\text{meninos}} = 3,67$; $M_{\text{meninas}} = 4,00$) e dos “Jogos e Matemática” ($M_{\text{meninos}} = 3,00$; $M_{\text{meninas}} = 3,00$) revelaram-se áreas onde quer os meninos, quer as meninas apresentaram valores mais elevados. Esta apreciação, bastante positiva, mostrou-se coerente com as observações registadas. Para além disso, torna-se interessante comprovar que, numa análise mais direcionada para as questões do género, estas áreas STEM mostraram apreciações positivas quer pelos meninos, quer pelas meninas.

Das restantes áreas da sala de atividades onde se privilegia a exploração das STEM, “Ciências” ($M_{\text{meninos}} = 3,67$; $M_{\text{meninas}} = 2,60$) foi a que o grupo dos meninos revelou gostar de estar e o das meninas não. Pelo contrário, o “Computador” ($M_{\text{meninos}} = 2,33$; $M_{\text{meninas}} = 3,40$) mostrou preferências pelas meninas, mas pelos meninos não.

A área do “Computador”, no decorrer da PES, era frequentada pelos meninos para visualização de vídeos, muito relacionados com o mundo animal, e pelas meninas para a exploração de videojogos, muitas vezes, relacionados com a área da culinária.

Para além disso, a exploração deste livro cativou, a partir do momento da sua apresentação em sala, a curiosidade do grupo de crianças. O grupo identificou todas as áreas da sala de atividades e mostrou interesse pela exploração das emoções como uma forma de avaliação.

Para finalizar, conclui-se que, em geral, as áreas onde existiu uma apreciação positiva por parte das crianças corresponderam a áreas frequentadas, de forma autónoma

e independente. Considerou-se, também, este instrumento como uma boa estratégia para ouvir a opinião das crianças do grupo acerca do ambiente que as rodeava diariamente. O que se torna bastante interessante para o papel do(a) educador(a) de infância, no ponto de vista que levará a uma reflexão acerca das potencialidades que coloca em cada espaço e da sua intencionalidade educativa. Perceber a fraca apreciação da criança em determinada área levará a um questionamento e ao encontro de uma possível estratégia de mudança.

3.1.3. 4ª Estratégia: “Jogo das profissões: homem, mulher, ambos ou não sei?”

Imbuídos no modelo de Holland (Herr, 2008; Hansen, 2011 & David et al., 2009) relativamente aos interesses, construiu-se um jogo cujo objetivo era compreender a percepção da criança face às atividades profissionais, analisando possíveis (pré)concepções de género associadas ao desempenho das mesmas.

Este instrumento foi aplicado em duas manhãs e duas tardes, na última semana de novembro de 2018 e primeira semana de dezembro do mesmo ano.

O entusiasmo do grupo de participantes e a entrega que fizeram a esta pequena atividade lúdica foi bastante positiva. As oito crianças mostraram-se interessadas e, para além disso, preocupadas em mostrar exemplos que justificassem as suas escolhas. Para além disso, todas as crianças identificaram as figuras que foram apresentadas, as quais representavam o homem, a mulher e ambos.

Tabela 3.3: Respostas ao “Jogo das profissões: homem, mulher, ambos ou não sei?”
(*n*= 8 crianças).

Quem tem mais esta profissão?	Tipos de personalidade (Serpa, 1997)	Homem	Mulher	Não sei	Ambos
1. A pessoa que vamos quando estamos doentes (Médico/a)	S	3	1	0	4
2. A pessoa que dá aulas (Professor/a)	S	1	6	0	1
3. A pessoa que trabalha num laboratório (Cientista)	I	1	2	1	4
4. A pessoa que pilota aviões (Comandante de aviões)	E	5	0	0	3
5. A pessoa que trabalha no cabeleireiro (Cabeleireiro/a)	A	0	5	0	3
6. A pessoa que arranja os carros (Mecânico/a de automóveis)	R	6	0	1	1
7. A pessoa que trata dos nossos dentes (Dentista)	I	2	1	0	5
8. A pessoa trabalha na polícia. (Polícia)	C	4	1	0	3
9. A pessoa que trabalha na biblioteca (Bibliotecário/a)	C	1	2	3	2
10. A pessoa que arranja computadores (Técnico/a de informática)	R	3	2	2	1
11. A pessoa que constrói casas (Engenheiro/a)	I	6	0	0	2
12. A pessoa que gere uma empresa (Administrativo/a)	E	6	0	0	2
13. A pessoa que cozinha. (Cozinheiro/a)	A	0	3	0	5
14. A pessoa que está na receção de um hotel. (Rececionista)	S	0	4	1	3

Nota: R (Realista), I (Investigador científico), A (Artístico), S (Social), E (Empreendedor), C (Convencional).

Numa primeira análise da tabela 3.3, de todas as questões apresentadas, o grupo de crianças destacou, maioritariamente, para o homem as profissões de comandante de aviões, mecânico de automóveis, polícia, técnico de informática, engenheiro e administrativo. Para a mulher, as profissões que se evidenciam são as de professora, cabeleireira e rececionista. Para além disso, o grupo de crianças mostrou acreditar que

médico(a), cientista, dentista e cozinheiro(a) são profissões desempenhadas quer por homens, quer por mulheres. A profissão de bibliotecário(a) foi considerada, em maior quantidade, com a opção “Não sei”.

Neste sentido foi, ainda, mais ambicioso analisar a que tipos de personalidade, defendidos por Holland (Serpa, 1997), correspondem estas perceções das crianças (Apêndice F). O grupo de crianças associou, em maior percentagem, o homem aos tipos de personalidade “Realista” e “Empreendedor”, que curiosamente correspondem a profissões mais relacionadas com a liderança e atividades paradigmáticas, como apresentado no capítulo do enquadramento teórico-concetual. Por sua vez, a mulher foi mais destacada para os tipos “Social” e “Artístico”, os quais se encontram direcionados para relações interpessoais, de ajuda à comunidade e artes. O tipo “Artístico”, para além de ser associado à mulher, também o foi a ambos, i.e., ao homem e à mulher. Por último, o tipo “Convencional”, onde os interesses se relacionam com atividades mais estruturadas, as crianças revelaram que tanto pelo homem, como pela mulher, estas poderão ser desempenhadas.

Em suma, através desta estratégia tornou-se perceptível o facto de que a criança tem perceção acerca do mundo das profissões, mais concretamente, de quem as desempenha mais. O que significa que esta sua perceção irá constituir uma informação privilegiada na sua perceção relativamente aos géneros e às profissões.

Para além disso e consoante o contexto de PES, estas conceções expostas e partilhadas pelas crianças parecem ser reflexo daquele que é o seu meio envolvente. Exemplificando, na instituição educativa apenas na receção apenas se encontravam mulheres e todas as profissionais de educação eram mulheres.

3.2. Preferências das áreas e das atividades (Exploração do ICA-R)

Na continuação da exploração dos interesses e preferências conduzidos pela teoria de Holland (Herr, 2008; Hansen, 2011 & David et al., 2009) surge esta etapa de exploração do ICA-R (*Inventory of Children's Activities – Revised*, apresentado no capítulo do enquadramento teórico-concetual). Como mencionado, este instrumento tem sido utilizado, recentemente, no 1º Ciclo do Ensino Básico, mas são poucos ainda os estudos que o aplicam em grupos de crianças do pré-escolar. Tendo em conta as suas idades, bem como o objetivo geral deste trabalho, considerou-se mais pertinente (e mais

facilmente compreensível pelo grupo) apenas a utilização da escala das preferências por atividades do quotidiano.

Neste sentido, esta estratégia permitiu conhecer, numa abordagem bastante exploratória, aquele que poderia corresponder ao tipo de interesses de cada criança e realizar a sua correspondência com o tipo de personalidade delineado na teoria da escolha vocacional de Holland. Das trinta questões relacionadas com atividades do quotidiano da criança, presentes no questionário, é possível agrupar cinco para cada um dos seis tipos de personalidade. Desta forma efetuou-se a soma das preferências atribuídas por cada criança, onde a escala vai desde o número 1 - “Não gosto mesmo nada” ao número 5 – “Gosto muito”. Com a média das preferências avaliadas pelas crianças em cada grupo de questões apresentado foi possível encontrar o tipo de personalidade mais congruente (Apêndice G).

Em relação à aplicação deste questionário ao grupo de participantes, apesar de muito extenso, fluiu bastante rápido na sua ação, devido a ser algo relacionado com as atividades que fazem parte do dia a dia da criança.

Neste sentido foram relacionados e analisados, de forma reflexiva, os dados das avaliações do questionário ICA-R, das observações realizadas acerca das frequências das áreas da sala de atividades e da primeira estratégia desenvolvida: o livro “Quanto gostas de estar na área...?”. Para melhor interpretação dos dados decidiu-se construir uma tabela, que se encontra exposta no apêndice H. Ao realizar esta triangulação tornou-se possível explorar a congruência entre as áreas mais selecionadas pelas crianças, os seus interesses e as suas preferências, com o grande pressuposto de conseguir, assim, dar resposta à primeira questão do estudo: Será que as preferências das crianças relativamente às áreas da sala de atividades correspondem às áreas que mais frequentam e onde se percebem com maior autoeficácia?

Através da tabela mencionada acima foi possível realizar uma análise interpretativa e comparativa dos dados individuais:

Criança A (Menina) - A relação entre estes dois instrumentos revela-se semelhante, pois as áreas que a criança selecionou como as suas preferidas correspondem a espaços onde se estimula as expressões através da arte. O que se mostra diferente é o facto de ter selecionado a área do “Desenho” como sendo a menos preferida, visto que nela a arte é protagonista.

Criança B (Menina) – Neste caso, os interesses revelados pela criança vão ao encontro do tipo de personalidade “Artístico”. De facto, as áreas onde mais escolheu estar, nos cinco dias de observações realizadas, foram espaços onde na sala de atividades mais se realiza produções que explorem a arte. Para além desta conformidade, as áreas que selecionou como sendo as suas preferidas foram áreas, também, artísticas, como por exemplo, a do “Desenho” e da “Escrita”.

Criança C (Menino)– O facto de os seus interesses se terem revelado como menos direccionados para “Investigador”, que no capítulo 1 se define como um tipo de personalidade mais relacionado com o raciocínio, explica o facto de ter selecionado as áreas do “Computador” – onde muitas vezes se jogava videojogos – e dos “Jogos e Matemática” como as suas menos preferidas da sala de atividades. A mesma evidência é comprovada no questionário ICA-R, onde, à exceção de uma questão, todas as outras relacionadas com esse tipo de personalidade obtiveram a avaliação por parte da criança de “Não gosto mesmo nada”. No entanto, nas observações realizadas, a criança contabilizou muitas frequências na área do “Computador”, dado que se afigura como discordante.

Criança D (Menino)– Relativamente ao registo de observações realizado e à avaliação das áreas da sala de atividades por parte desta criança, estes dois dados são concordantes, pois elegeu as áreas da “Garagem”, da “Biblioteca”, das “Construções e Carpintaria”, da “Modelagem”, do “Recorte e colagem” e da “Tecelagem” como as suas preferidas. Áreas que contabilizaram várias frequências nos dias de observação. O tipo de personalidade “Realista” foi assegurado pelo facto de em todas as atividades, questionadas no ICA-R e relacionadas com o mesmo, terem obtido a avaliação de “Gosto Muito”.

Criança E (Menina) – Os seus interesses revelaram um tipo de personalidade que gosta de liderar e de comunicar para os(as) outros(as). De facto, por exemplo, nas áreas das “Construções e Carpintaria” e dos “Jogos e Matemática”, que outrora avaliou como as suas preferidas, são espaços onde, normalmente, existia uma criança que coordenava o momento e o que cada uma fazia, aquando da realização de atividades e situações entre pares ou de grupo. O gosto revelado, durante toda a PES, por realizar a tarefa semanal – incluída no MEM - “Presidente” também reforçou tal facto.

Criança F (Menina) – As áreas que selecionou como as suas preferidas da sala de atividades mostram-se congruentes com os seus interesses, revelando preferência pelo tipo “Artístico”. Desta constatação advém o facto de, por exemplo, ter selecionado a área da “Modelagem” como uma das suas preferidas e a atividade “Brincar com barro ou plasticina” ter obtido uma avaliação de “Gosto muito”.

Criança G (Menino) – Os seus interesses revelaram um tipo de personalidade mais congruente com o “Social”. De facto, nas observações realizadas, a área da “Garagem” obteve bastantes frequências por parte da criança. Esta era uma área da sala de atividades onde existia muita comunicação e onde era preeminente as relações interpessoais. De facto, entre as áreas da sala de atividades onde a criança revelou gostar mais de estar – obtidas através da 1ª estratégia: livro “Quanto gostas de estar na área...?” – encontra-se a área da “Casinha”, onde também existe bastante comunicação.

Criança H (Menina) – A análise dos instrumentos de recolha de dados desta criança revelou congruência nas suas preferências. Os tipos de personalidade “Artístico”, “Social” e “Empreendedor” foram os que mais se destacaram. Por consequência, as áreas que avaliou como as suas preferidas foram a “Casinha”, o “Desenho” e a “Tenda”, nas quais predominam atividades com interesses semelhantes aos dos tipos de personalidade mencionados, que foram, ao mesmo tempo, as mais frequentadas pela criança.

A partir desta triangulação, numa análise global, torna-se possível concluir que, na maior parte dos casos apresentados, as crianças do grupo de participantes revelaram preferir estar em áreas que parecem mais congruentes com os seus interesses e, por isso, áreas onde desenvolvem atividades, que parecem coincidir com as suas preferidas.

3.2.1. Preferências das atividades, numa abordagem entre as áreas STEM e o género

Visto que nesta aplicação, também, foram avaliadas as preferências por atividades, tornou-se possível, numa abordagem bastante exploratória, comparar a avaliação do grupo dos meninos e do das meninas face a atividades mais direcionadas para as áreas STEM.

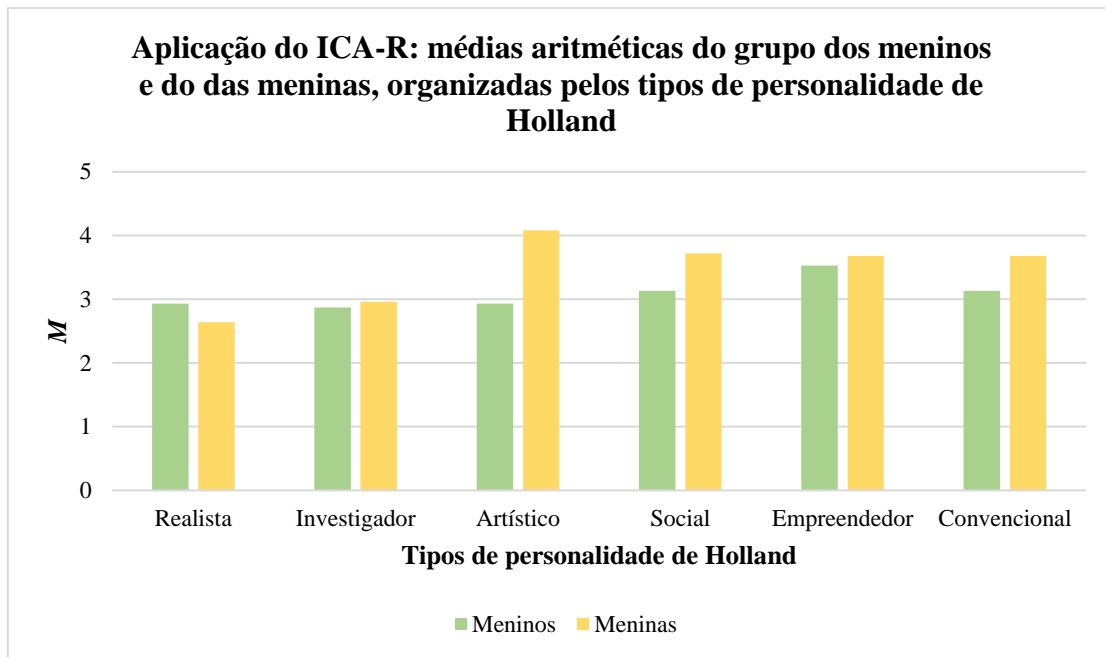


Gráfico 3.6: Aplicação do ICA-R, médias aritméticas, do grupo dos meninos e do das meninas, organizadas pelos tipos de personalidade de Holland

Em relação às preferências pelas atividades, através também da aplicação do ICA-R, foi possível reparar que os tipos de personalidade “Realista”, “Investigador”, “Empreendedor” e “Convencional” são aqueles que mais atividades direcionadas para as áreas STEM têm – o que se tornou possível induzir e relacionar, de forma exploratória, através da apresentação das características dos tipos de personalidade defendidos por Holland (Serpa, 1997), apresentado no enquadramento teórico-conceitual.

Assim, através do gráfico 3.6 é possível considerar que o grupo dos meninos atribuiu valores mais elevados, apenas, no tipo de personalidade “Realista”, onde as atividades se relacionam bastante com a área da engenharia. No entanto, numa relação com a média das meninas, a diferença revelou-se baixa. Retirando o “Convencional”, onde o grupo das meninas revelou uma avaliação, um pouco, superior à dada pelos meninos, todos os outros tipos de personalidade – relacionados com as STEM – obtiveram valores de preferências semelhantes em relação aos dois grupos.

Portanto considera-se que, no grupo de participantes do estudo, não existem grandes diferenças, entre os meninos e as meninas, relativamente às preferências reveladas por atividades direcionadas para as STEM.

Discussão dos resultados e conclusões

De acordo com Dias e Nascimento (2010), a exploração e o desenvolvimento da aprendizagem para a vocação iniciam-se na primeira infância e, de facto, tanto as experiências vivenciadas nesse período, como as interações entre o meio envolvente e a criança têm influência neste processo de descoberta. Por este motivo tem-se olhado, nos últimos anos, para o desenvolvimento vocacional como uma construção que ocorre ao longo da vida do ser humano, pelo que podemos considerar a educação de infância como o seu ponto de partida, encarando-a como um “(. . .) período de desenvolvimento activo no mundo, através do qual a criança começa a projectar-se no futuro (. . .)” (Araújo, 2009, p. 4). No processo de exploração, conhecimento e interpretação do mundo que rodeia a criança, vai sendo construída a sua identidade e descobertas as suas áreas de interesse.

“Construir o Futuro I - Quem faz o quê?” (Pinto & Magalhães, 2004) é um dos programas construído e direccionado para crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico. Já neste programa é realçada a importância de abordar conceitos relacionados com o desenvolvimento vocacional, numa exploração que cativa a criança para a compreensão do seu meio envolvente, nomeadamente, dos papéis representados na família, na escola e na comunidade. As autoras acreditam que nesta idade já existe um processo de construção face aos modelos, às representações e áreas de atividade do mundo das profissões (Pinto & Magalhães, 2004). De facto, este foi também um aspeto importante que impulsionou o presente estudo, nas suas características finais, e na importância de abordar estes mesmos conceitos na educação de infância, visto que “A exploração do meio próximo da criança tem para esta um sentido afetivo e relacional, que facilita a sua compreensão e apreensão e também proporciona a elaboração de quadros explicativos para compreender outras situações mais distantes.” (Silva et al., 2016, p. 85).

Nas OCEPE (2016) encontra-se explanada a importância do(a) educador(a) de infância não só observar o espaço da sala de atividades e refletir acerca da sua utilização e adequação em relação ao grupo, mas também de refletir junto da criança acerca das suas características individuais, dos seus interesses e das suas preferências.

Neste sentido, ao conhecer a autoavaliação por parte da criança relativamente aos seus interesses e escolhas nas áreas da sala de atividades, ou seja, no contexto onde se desenvolveu o presente estudo, tornou-se perceptível que, em grande parte, as áreas mais frequentadas corresponderam às preferências reveladas pela criança. O que não

surpreendeu, uma vez que, tal como apresentado no enquadramento teórico-conceitual, é na contínua exploração do meio envolvente que a criança vai conhecendo os seus interesses, o que gosta de fazer e o que, pelo contrário, não gosta de fazer (Post & Hohmann, 2011). Por este motivo, parece viável acreditar que a criança procura estar em áreas da sala de atividades que correspondam a espaços onde gosta mais de estar.

Por sua vez, a avaliação da criança face ao que gosta mais de fazer e ao que, pelo contrário, não gosta, possibilitou uma interpretação e um conhecimento, mais aprofundado, daqueles que seriam os seus interesses. De facto, em idade pré-escolar as crianças já manifestam preferências, que se refletem nas suas escolhas pelas atividades diárias. A análise desses interesses impulsionou mais a justificação da preferência por determinada área da sala de atividades, a qual se mostrou concordante com os seus interesses. O facto de a criança frequentar mais vezes determinada(s) área(s) conduziu ao pressuposto de que foi nesse espaço que encontrou, através da sua exploração, atividades de maior interesse (Sass & Liba, 2011). E, se os interesses são parte integrante da personalidade e do autoconceito, desta forma parece viável afirmar que as crianças mostraram preferir áreas da sala que vão mais ao encontro das suas personalidades, concordando assim com a teoria de Holland, quando defendia que os ambientes terão de espelhar as características individuais de quem lá intervém (Herr, 2008). Apesar de esta teoria abordar o contexto físico da profissão da pessoa adulta, é possível relacionar a mesma com o contexto de educação de infância, no pressuposto de que não é meramente o espaço físico onde a criança passa grande parte dos seus dias, mas sim um espaço que respeita as características do grupo e onde o bem-estar de todas as crianças é salvaguardado. Ao ter em conta estas componentes, o ambiente será propício à descoberta dos seus interesses e à sua formação pessoal e social.

Noutro ponto, perceber a importância do espaço e dos materiais com o intuito de se proporcionar à criança experiências, nomeadamente, através da organização destes em contexto de sala de atividades, ao nível do seu desenvolvimento vocacional implicou a observação, interpretação e reflexão acerca do ambiente educativo. Este ambiente revelou ser bastante livre, dinâmico, rico, estimulante e diversificado. Foi bastante agradável encontrar, estar e agir num ambiente educativo com tamanha multiplicidade de objetos, de materiais, de oportunidades dadas à criança para (re)descobrir o espaço. Olhar o(a) educador(a) de infância como orientador e um pilar do processo de ensino e aprendizagem da criança, e não como delineador rígido do mesmo, é uma característica que deve ser

salvaguardada, pois só assim se tornará compatível com o processo de escuta dos que são os interesses da criança. Na correspondência e auxílio para a concretização de vivências onde sobressaíam esses interesses, decerto encontrar-se-á um grupo de crianças autónomo, independente, confiante, feliz e motivado para *aprender a aprender*. Decerto, as oportunidades dadas à criança para descobrir o espaço, os materiais e as formas de interagir sozinha, a pares ou em grupo com todos os(as) intervenientes nesse processo se tornará numa mais valia para a perceção da mesma face aos seus interesses.

Com esta investigação foi ainda possível perceber que a observação, por parte do(a) educador(a) de infância, em relação ao ambiente educativo, que em conjunto com as crianças, a auxiliar de ação educativa, e outros intervenientes, é crucial para alguma chamada de atenção que seja necessário o(a) mesmo(a) refletir. Isto é, repensar no ambiente que se disponibiliza à criança torna-se fundamental, para que com o passar do tempo, este espaço continue a ser cativante e desafiante para a mesma (Silva, 2018). Por exemplo, como aconteceu no decorrer da investigação, perceber a justificação para a falta ou nula frequência por parte das crianças na área da “Tecelagem” foi essencial, para que se assegure no futuro que essa área não é esquecida e perceber os motivos para a pouca frequência.

A segunda questão de investigação foi direcionada para a compreensão das (pre)concepções da criança, associadas ao género, relativamente à escolha das áreas na sala, às atividades e às profissões do mundo adulto, numa preocupação assente na problemática associada às áreas STEM, presente nas sociedades atuais. Ao realizar este estudo percebeu-se que estas concepções mostraram-se pouco significativas, quer em relação à escolha das áreas da sala de atividades, quer às atividades. Os dados recolhidos e apresentados revelaram que quer o grupo dos meninos, quer o das meninas frequentaram áreas da sala de atividades que se encontravam mais direcionadas para a exploração das STEM. Para além disso, na avaliação das preferências, realizada pelas crianças, face às áreas da sala foram obtidos, nos dois grupos, valores elevados na apreciação de espaços direcionados para as STEM, como por exemplo, nas “Construções e Carpintaria” e nos “Jogos e Matemática”. No que às atividades diz respeito tornou-se possível considerar que não foram reveladas diferenças consideráveis, entre os meninos e as meninas, relativamente às preferências reveladas por atividades direcionadas para as STEM.

No entanto, de forma surpreendente, neste grupo de participantes, foram reveladas concepções estereotipadas relativamente às áreas profissionais do mundo adulto.

Esta constatação revelou que, de facto, existe na criança um conhecimento em relação às profissões. O que, por sua vez, evidencia a influência do processo de socialização da criança, isto é, o meio onde está inserida e aquilo que através dele observa, interpreta e internaliza, comprovando a teoria de Bruner (1997) que referia a *narrativa* com a forma de como cada ser humano constrói e atribui significado às suas vivências, aquando das interações com o meio envolvente.

Desta forma torna-se crucial salvaguardar o papel, não só da educação na infância, mas essencialmente do(a) educador(a) de infância, quer no processo de reflexão e (re)organização do espaço e dos materiais que disponibiliza às crianças no ambiente educativo, como na liberdade que dá ao grupo para descobrir esse espaço. Importa, também olhar o(a) mesmo(a) profissional como orientador(a) para a constante descoberta dos interesses próprios de cada criança e nas experiências que potencia, no dia a dia, ao grupo. Aliado à descoberta dos seus interesses e das suas características encontra-se o desenvolvimento vocacional, que não tem de ser visto meramente como fase da adolescência ou da vida adulta, mas sim como um processo que decorre ao longo da vida do ser humano, que é influenciado pelo meio, pelos objetos/materiais, pelas atividades, em suma, pelas experiências de cada um(a).

Neste sentido, sobressai a necessidade de olhar o desenvolvimento vocacional como uma história de vida e não podemos, por isso, colocar a infância como um capítulo que dessa história não faz parte. De facto, na primeira infância existe uma construção desse desenvolvimento vocacional e deverá existir uma extrema ligação aos interesses da criança atuais e futuros (Super, 1980). Este estudo destacou, ainda, a infância como um período de exploração, a qual muitas vezes advém da curiosidade (Taveira, 1999).

No que às limitações de realização do presente estudo sobressai o facto de ter um período de concretização, em contexto de PES, curto. Adaptar as atividades e estratégias ao contexto, de forma a que as mesmas fossem realizadas de uma forma mais natural e cativante para a criança foi um desafio. O modelo pedagógico, presente em sala, implicou uma adaptação por parte da estagiária, relativamente à organização do grupo e do tempo e numa reflexão de como poderia concretizar as estratégias planeadas, as quais acabaram por acontecer naturalmente pela curiosidade demonstrada pelas crianças relativamente aos materiais utilizados. Apesar de muita fundamentação teórica pesquisada e de muita reflexão ao longo da PES, foi a primeira vez que realizou a prática pedagógica numa sala de MEM. Para além disso, o último objetivo deste estudo não foi,

em geral, concretizável, pelo facto de o mesmo ter sido pensado ainda antes do começo da PES. Quando a estagiária refletiu acerca do contexto e o relacionou com o estudo percebeu que, em sala, existia uma grande intencionalidade educativa direcionada para as STEM, nomeadamente nos materiais disponíveis em sala e na diversidade de projetos e propostas sugeridas pelas crianças.

Se pudesse prolongar este estudo seria muito interessante analisar e conversar com a educadora cooperante acerca da sua perspetiva em relação: ao desenvolvimento vocacional; à forma como poderemos identificar os interesses da criança e ajudá-la na descoberta dos mesmos; à importância da organização do ambiente educativo e à diversidade e qualidade dos materiais disponibilizados nele; à abordagem realizada relativamente às áreas STEM e, por isso, nas questões de género. Para além disso explorar a segunda parte do instrumento ICA-R, isto é, as perceções da criança em relação às suas competências. Através desta abordagem seria interessante perceber que era, assim, possível realizar a avaliação da criança – que faz parte do trabalho do(a) educador(a) de infância – em cooperação com a mesma, numa perspetiva de caminhar sempre lado a lado, percebendo quais as suas curiosidades e sugestões futuras.

Para finalizar, este estudo afigurou-se crucial, não só pelo facto de se ter percebido de que o desenvolvimento vocacional é uma construção ao longo da vida do ser humano, mas também pelo papel essencial da educação de infância neste processo, nomeadamente na descoberta dos interesses da criança, na importância do ambiente educativo e no papel do(a) educador(a) de infância.

Decerto, a exploração destas temáticas, ainda pouco exploradas pela educação de infância, provocou uma reflexão que será importantíssima em práticas futuras, nomeadamente, na preocupação e reflexão acerca da organização do ambiente educativo, dos materiais dispostos, das situações de aprendizagens e da predisposição enquanto futura profissional de educação. Este estudo possibilitou a reflexão acerca da importância da observação do ambiente educativo e das perceções das crianças em relação ao mesmo, numa perspetiva de perceber o que tem de ser melhorado na nossa prática educativa e, essencialmente, de refletir acerca da intencionalidade educativa que colocamos em determinada área.

Em suma, este processo foi interessantíssimo pelo facto de ter sido realizado pelos olhos e apreciação da criança, numa perspetiva de tornar o ambiente de sala o mais

cativante e desafiante, onde as crianças se sintam bem e incentivadas para *aprender a aprender*.

Referências bibliográficas

- Almeida, L., & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Araújo, A. M. (junho de 2009). *Antecedentes, Dinâmica e Consequentes do Desenvolvimento Vocacional na Infância*. (Tese de Doutoramento). Disponível em sítio oficial do Repositório da Universidade do Minho: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10047/1/tese.pdf>
- Associação de Profissionais de Educação de Infância. (s. d.). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Disponível em sítio oficial da Associação de Profissionais de Educação de Infância: <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*. 84(2), 195-215. doi:10.1037/0033-295X.84.2.191
- Bell, D. (2015). The reality of STEM education, design and technology teachers' perceptions: a phenomenographic study. *International Journal of Technology and Design Education*. 26(1), 61-79. doi:10.1007/s10798-015-9300-9
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bruner, J. (1997). *Atos de significação*. Porto Alegre: Artmed.
- Bybee, R. W. (2013). *The Case for STEM Education: Challenges and Opportunities*. Virginia: National Science Teachers Association. Disponível em: https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=gfn4AAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR7&dq=stem+education+materiais&ots=x91ocv47Vt&sig=sEFmrVslLoolFP6rVcwXIRB3bKA&redir_esc=y#v=onepage&q=stem%20education%20materials&f=false
- Cardona, M. J. (coord.), Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M. & Tavares, T. (2015). *Guia de educação: Género e Cidadania Pré-Escolar*. Disponível no sítio oficial da Comissão para a Cidadania e Igualdade de género: https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2018/07/398-15_Guiao_Pre-escolar_VERSAO_DIGITAL_NOVA.pdf
- Carvalho, C. M., & Portugal, G. (2017). *Avaliação em Creche*. Porto: Porto Editora.
- Cruz, S. H., & Cruz, R. C. (2017). Em aberto. *O ambiente na educação infantil e a construção da identidade da criança*. 30(100), pp. 71-81. doi:10.24109/2176-6673.emaberto.30i100.3308
- David, R. (2016). *Aspirações vocacionais na infância: um estudo longitudinal*. Disponível em Serviço integrado das Bibliotecas da Universidade de Coimbra: <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/47448/1/Tese%20doutoramento%20Rute%20David.pdf>
- David, R., Paixão, M. P., & Silva, J. T. (2009). Interesses e competências percebidas em crianças do ensino básico. *Psychologica*. 51, 73-92. doi:10.14195/1647-8606
- Dias, L. M., & Nascimento, I. (2010). O desenvolvimento vocacional na infância: realidades de um mito. *Os novos profissionais da educação e formação para o*

- trabalho: desafios e exigências da aprendizagem ao longo da vida* (pp. 135-139). Disponível em Sistema de Informação para Gestão Agregada dos Recursos e dos Registos Académicos da Universidade do Porto: https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=86347&pi_pub_r1_id=
- Dubar, C. (1997). *A Socialização: construção de identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Farinha, J. (s. d.). *Psicologia do Desenvolvimento - Manual Pedagógico*.
- Figueiredo, A. (8 de julho de 2016). Brincar é a forma mais natural de aprender. Disponível em Educare: <https://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=112903>
- Garvey, C. (1992). *Brincar*. Lisboa: Edições Salamandra.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gonzalo, P., Cuesta, C. d., & Sánchez, A. (2014). *Top 100 Inovações Educativas: 100 Projetos eficazes para fomentar as vocações científico-tecnológicas (STEM)*. Disponível em sítio oficial da Direção-Geral da Educação: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/top100_pt.pdf
- Gottfredson, L. S. (2004). *Using Gottfredson's Theory of Circumscription and Compromise in Career Guidance and Counseling*. Disponível em sítio oficial da Universidade de Delaware: <http://www1.udel.edu/educ/gottfredson/reprints/2004theory.pdf>
- Hall, C. S., Lindzey, G., & Campbell, J. B. (2000). *Teorias da Personalidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Hansen, J.-I. C. (2011). Remembering John L. Holland. *The Counseling Psychologist*, 39(8), 1212-1217. doi: 10.1177/0011000011423553
- Hartung, P. J., Porfeli, E. J., & Vondracek, F. W. (2004). *Child vocational development: A review and reconsideration*. Disponível em Science Direct: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0001879104000661>
- Herr, E. L. (2008). Abordagens às intervenções de carreira: perspectiva histórica. Em M. Taveira, & J. T. Silva, *Psicologia Vocacional: Perspectivas para a intervenção* (pp. 13-27). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. doi:10.14195/978-989-26-0239-4_1
- Horta, M. H. (2016). *Linguagem escrita na educação de infância: da intenção à prática*. Viseu: Psicosoma.
- L'Ecuyer, C. (2017). *Educar na curiosidade* (1ª ed.). Lisboa: Planeta Manuscrito.
- L'Ecuyer, C. (2017). *Educar na realidade* (1.ª ed.). Lisboa: Planeta Manuscrito.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2002). Social Cognitive Career Theory. Em D. Brown, *Career choice and development* (pp. 255-311). São Francisco, EUA: Jossey-Bass.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. Em J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de*

- Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 110-140). Porto: Porto Editora.
- Martins, G. d., Gomes, C., Brocardo, J., Pedrosa, J., Carrillo, J., Silva, L., . . . Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Disponível em sítio oficial da Direção-Geral da Educação: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Nauta, M. M. (2010). The Development, Evolution, and Status of Holland's Theory of Vocational Personalities: Reflections and Future Directions for Counseling Psychology. *Journal of Counseling Psychology*. 57(1), 11-22. doi:10.1037/a0018213
- Neves, S. P., & Faria, L. (2009). Auto-conceito e auto-eficácia: semelhanças, diferenças, inter-relação e influência no rendimento escolar. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*, pp. 206-218. Disponível em sítio oficial do Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa: https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/1330/2/206-218_%20FCHS06-5.pdf
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. Em J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 141-160). Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (2015). *Sérgio Niza. Escritos sobre Educação* (2ª ed.). (A. Nova, F. Marcelino, & J. R. Ó, Edits.) Lisboa: Movimento da Escola Moderna e Edições tinta-da-china.
- OECD. (2017). *The Pursuit of Gender Equality: An Uphill Battle*. Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/9789264281318-en
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F. F., & Gambôa, R. (abril de 2009). *Podiam chamar-se laços de amor*. Disponível em sítio oficial da Direção-Geral da Educação: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lencos_amor_0.pdf
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F. F., & Gâmbôa, R. (2009). *Podiam chamar-se Lenços de Amor*. Disponível em sítio oficial da Direção-Geral da Educação: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lencos_amor_0.pdf
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2006). *Desenvolvimento humano* (8ª ed.). Porto Alegre: Artmed .
- Pinto, H. A. & Magalhães, M. J. (2004). *Construir o Futuro I - Quem faz o quê?*. Lisboa: Cegoc Editora.
- Porfeli, E. J., Hartung, P. J., & Vondracek, F. W. (2008). Children's Vocational Development: A Research Rationale. *The Career Development Quarterly*. 57(1), 25-37. doi:10.1002/j.2161-0045.2008.tb00163.x
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários - Cuidados e primeiras aprendizagens* (4ª ed.). (S. Baía, & C. Figueira, Trads.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- República, A. d. (10 de fevereiro de 1997). *Diário da República - I Série-A: Lei Quadro da Educação Pré-Escolar*. Disponível em sítio oficial da Direção-Geral da Educação: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei-quadro_educacao_pre-escolar.pdf
- Ribeiro, E. J. (2016). *Identidade na Criança e Trajetórias da Pedagogia de Infância* (1ª ed.). Lisboa: Edições Esgotadas.
- Sanders, M. (2008). STEM, STEM Education, STEMmania. *The Technology Teacher*. 68(4), 20-26. Disponível em: <https://vtechworks.lib.vt.edu/bitstream/handle/10919/51616/STEMmania.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sass, O., & Liba, F. (2011). Imagens da Educação. *Interesse e Educação: conceito de junção entre a Psicologia e a Educação*. 1(2), pp. 35-45. doi: 10.4025/imagenseduc.v1i2.13302
- Serpa, I. (1997). *Inventário Pessoal de J. L. Holland: versão experimental de Irene Serpa, Guia do orientador*.
- Serralha, F. (9 de julho de 2009). Caracterização do Movimento da Escola Moderna. *Escola Moderna*. 35, pp. 5-51. Disponível em: http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev_em_35/2009_em35_fserralha_caratmem_p5.pdf
- Serrano, G. P. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*. Madrid: La Muralla.
- Silva, A. B. (2018). *Ser Bebê na Creche - Viagem Maravilhosa para a Auto Confiança*. Porto: Mário Brito Publicações.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L. Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*. (16), 282-298.
- Taveira, M. C. (1999). Intervenção precoce no desenvolvimento vocacional. *Psicologia: Teoria, investigação e prática*. 4(1), pp. 173-190). Disponível em Repositório da Universidade do Minho: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/34753/1/Interven%C3%A7%C3%A3o%20precoce%20no%20desenvolvimento%20vocacional.pdf>
- Tracey, T., Lent, R. W., Brown, S. D., Soresi, S., & Nota, L. (2006). Adherence to RIASEC structure in relation to career exploration and parenting style: Longitudinal and idiographic consideration. *Journal of Vocational Behavior*. 69(2), 248-261. doi:10.1016/j.jvb.2006.02.001
- Vieira, L. S. (2007). *A Realização Pessoal na Relação Pedagógica. Estudo do Bem-Estar Subjectivo de Professores dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário*. (Tese de doutoramento). Disponível em Sapientia, Repositório da Universidade do Algarve: <https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/643/1/A%20Realiza%C3%A7%C3>

A3o%20Pessoal%20na%20Rela%C3%A7%C3%A3o%20Pedag%C3%B3gica.pdf

Willig, C. (2013). *Introducing Qualitative Research in Psychology: Adventures in theory and method*. Filadélfia: Open University Press.

Apêndices

Apêndice A: Guião do "Jogo das profissões: homem, mulher, ambos ou não sei?"

Quem tem mais esta profissão?	Homem	Mulher	Não sei	Ambos
1. A pessoa que vamos quando estamos doentes (Médico/a)				
2. A pessoa que dá aulas (Professor/a)				
3. A pessoa que trabalha num laboratório (Cientista)				
4. A pessoa que pilota aviões (Comandante de aviões)				
5. A pessoa que trabalha no cabeleireiro (Cabeleireiro/a)				
6. A pessoa que arranja os carros (Mecânico/a de automóveis)				
7. A pessoa que trata dos nossos dentes (Dentista)				
8. A pessoa trabalha na polícia. (Polícia)				
9. A pessoa que trabalha na biblioteca (Bibliotecário/a)				
10. A pessoa que arranja computadores (Técnico/a de informática)				
11. A pessoa que constrói casas (Engenheiro/a)				
12. A pessoa que gere uma empresa (Administrativo/a)				
13. A pessoa que cozinha. (Cozinheiro/a)				
14. A pessoa que está na receção de um hotel. (Rececionista)				

Apêndice B: Registos de observação, individuais, de frequências das áreas da sala de atividades

Criança A

		Observações					Total
		1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	
Áreas	<i>Garagem</i>	0	0	0	1	0	1
	<i>Casinha</i>	2	1	1	1	1	6
	<i>Construções e Carpintaria</i>	0	0	0	0	0	0
	<i>Pintura</i>	1	0	0	0	0	1
	<i>Ciências</i>	0	0	0	0	0	0
	<i>Jogos e matemática</i>	0	0	0	0	0	0
	<i>Tecelagem</i>	0	0	0	0	0	0
	<i>Modelagem</i>	0	2	0	0	1	3
	<i>Computador</i>	0	0	0	0	0	0
	<i>Recorte e colagem</i>	0	0	0	0	0	0
	<i>Biblioteca</i>	0	0	0	0	0	0
	<i>Desenho</i>	0	0	0	0	0	0
	<i>Escrita</i>	0	0	0	0	0	0
	<i>Tenda</i>	0	0	0	0	0	0

Criança B

		Observações					Total
		1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	
Áreas	<i>Garagem</i>	0	0	0	0	0	0
	<i>Casinha</i>	0	0	0	1	0	1
	<i>Construções e Carpintaria</i>	0	0	0	0	0	0
	<i>Pintura</i>	1	0	0	0	0	1
	<i>Ciências</i>	0	0	0	0	0	0
	<i>Jogos e matemática</i>	0	0	0	0	0	0
	<i>Tecelagem</i>	0	0	0	0	0	0
	<i>Modelagem</i>	0	0	0	0	1	1
	<i>Computador</i>	0	0	0	0	0	0
	<i>Recorte e colagem</i>	0	1	0	0	1	2
	<i>Biblioteca</i>	0	0	0	0	0	0
	<i>Desenho</i>	1	1	1	1	1	5
	<i>Escrita</i>	0	0	0	0	0	0
	<i>Tenda</i>	0	0	0	0	0	0

Criança C

		Observações					
		1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	Total
Áreas	<i>Garagem</i>	3	1	1	1	0	6
	<i>Casinha</i>	0	0	0	0	0	0
	<i>Construções e Carpintaria</i>	0	0	1	0	1	2
	<i>Pintura</i>	0	0	0	0	0	0
	<i>Ciências</i>	0	0	0	0	0	0
	<i>Jogos e matemática</i>	0	0	0	0	1	1
	<i>Tecelagem</i>	0	0	0	0	0	0
	<i>Modelagem</i>	0	0	0	1	0	1
	<i>Computador</i>	2	0	1	0	0	3
	<i>Recorte e colagem</i>	0	0	0	0	0	0
	<i>Biblioteca</i>	0	2	0	0	0	2
	<i>Desenho</i>	0	0	0	0	0	0
	<i>Escrita</i>	0	0	0	1	0	1
	<i>Tenda</i>	0	0	0	0	0	0

Criança D

		Observações					
		1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	Total
Áreas	<i>Garagem</i>	1	1	0	0	0	2
	<i>Casinha</i>	0	0	0	0	0	0
	<i>Construções e Carpintaria</i>	0	2	0	1	0	3
	<i>Pintura</i>	0	0	0	0	0	0
	<i>Ciências</i>	0	0	0	1	0	1
	<i>Jogos e matemática</i>	0	0	1	0	1	2
	<i>Tecelagem</i>	0	0	0	0	0	0
	<i>Modelagem</i>	0	0	0	0	0	0
	<i>Computador</i>	0	0	0	1	1	2
	<i>Recorte e colagem</i>	0	0	0	0	0	0
	<i>Biblioteca</i>	0	0	0	0	0	0
	<i>Desenho</i>	0	0	0	0	0	0
	<i>Escrita</i>	0	0	0	0	0	0
	<i>Tenda</i>	0	0	0	0	0	0

Criança E

	Observações					Total
	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	
<i>Garagem</i>	1	1	0	0	0	2
<i>Casinha</i>	1	0	0	1	0	2
<i>Construções e Carpintaria</i>	0	0	0	0	0	0
<i>Pintura</i>	0	0	0	0	0	0
<i>Ciências</i>	0	0	0	0	0	0
<i>Jogos e matemática</i>	0	0	0	1	0	1
<i>Tecelagem</i>	0	0	0	0	0	0
<i>Modelagem</i>	0	0	0	0	0	0
<i>Computador</i>	0	0	1	0	0	1
<i>Recorte e colagem</i>	0	0	0	1	0	1
<i>Biblioteca</i>	0	0	2	0	1	3
<i>Desenho</i>	0	1	0	0	0	1
<i>Escrita</i>	0	0	1	0	0	1
<i>Tenda</i>	0	0	0	0	1	1

Criança F

	Observações					Total
	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	
<i>Garagem</i>	2	0	1	0	0	3
<i>Casinha</i>	0	0	0	0	0	0
<i>Construções e Carpintaria</i>	1	0	1	0	1	3
<i>Pintura</i>	0	0	0	0	0	0
<i>Ciências</i>	0	0	0	0	0	0
<i>Jogos e matemática</i>	0	0	0	1	0	1
<i>Tecelagem</i>	0	0	0	0	0	0
<i>Modelagem</i>	0	0	0	1	0	1
<i>Computador</i>	0	1	0	0	1	2
<i>Recorte e colagem</i>	0	1	0	0	0	1
<i>Biblioteca</i>	0	0	0	0	0	0
<i>Desenho</i>	0	1	0	0	0	1
<i>Escrita</i>	0	0	1	0	1	2
<i>Tenda</i>	0	0	0	1	0	1

Criança G

	Observações					Total
	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	
<i>Garagem</i>	1	1	1	1	0	4
<i>Casinha</i>	0	0	0	0	0	0
<i>Construções e Carpintaria</i>	0	0	0	0	1	1
<i>Pintura</i>	1	0	0	0	0	1
<i>Ciências</i>	0	0	0	0	0	0
<i>Jogos e matemática</i>	0	0	0	1	0	1
<i>Tecelagem</i>	0	0	0	0	0	0
<i>Modelagem</i>	0	0	0	0	0	0
<i>Computador</i>	0	1	0	0	1	2
<i>Recorte e colagem</i>	0	0	0	0	0	0
<i>Biblioteca</i>	0	0	1	0	0	1
<i>Desenho</i>	0	0	0	0	0	0
<i>Escrita</i>	0	0	0	0	0	0
<i>Tenda</i>	0	0	0	0	0	0

Criança H

	Observações					Total
	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	
<i>Garagem</i>	0	0	0	0	0	0
<i>Casinha</i>	2	0	1	0	1	4
<i>Construções e Carpintaria</i>	0	0	0	0	0	0
<i>Pintura</i>	0	0	0	0	0	0
<i>Ciências</i>	0	0	0	1	0	1
<i>Jogos e matemática</i>	0	0	0	0	0	0
<i>Tecelagem</i>	0	0	0	0	0	0
<i>Modelagem</i>	0	0	0	1	0	1
<i>Computador</i>	0	0	0	0	0	0
<i>Recorte e colagem</i>	0	0	0	0	0	0
<i>Biblioteca</i>	0	0	1	0	1	2
<i>Desenho</i>	1	1	1	0	1	4
<i>Escrita</i>	0	1	0	0	0	1
<i>Tenda</i>	0	0	0	1	0	1

Apêndice C: Registo coletivo de observação de frequências das áreas da sala de atividades

<i>Registo observações de frequências das áreas da sala de atividades</i>												
	1ª observação		2ª observação		3ª observação		4ª observação		5ª observação		Total	
	Meninos	Meninas	Meninos	Meninas	Meninos	Meninas	Meninos	Meninas	Meninos	Meninas	Meninos	Meninas
<i>Garagem</i>	5	3	3	1	2	1	2	1	0	0	12	6
<i>Casinha</i>	0	5	0	1	0	2	0	3	0	2	0	13
<i>Construções e Carpintaria</i>	0	1	2	0	1	1	1	0	2	1	6	3
<i>Pintura</i>	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2
<i>Ciências</i>	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1
<i>Jogos e Matemática</i>	0	0	0	0	1	0	1	2	2	0	4	2
<i>Tecelagem</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<i>Modelagem</i>	0	0	0	2	0	0	1	2	0	2	1	6
<i>Computador</i>	2	0	1	1	1	1	1	0	2	1	7	3
<i>Recorte e colagem</i>	0	0	0	2	0	0	0	1	0	1	0	4
<i>Biblioteca</i>	0	0	2	1	2	3	0	0	0	2	4	6
<i>Desenho</i>	0	2	0	4	0	2	0	1	0	2	0	11
<i>Escrita</i>	0	0	0	0	0	2	1	0	0	1	1	3
<i>Tenda</i>	0	0	0	0	0	0	0	2	0	1	0	3

Áreas da sala de atividades

Apêndice D: Registro individual da 1ª estratégia, livro “Quanto gostas de estar na área...?”

Criança A

Áreas da sala de atividades	Quanto gostas de estar na área...?				Observações
	“Gosto muito”	“Gosto”	“Gosto pouco”	“Não gosto nada”	
<i>Escrita</i>		X			
<i>Garagem</i>	X				
<i>Biblioteca</i>		X			
<i>Casinha</i>	X				“Porque gosto muito de brincar às bailarinas”
<i>Construções e Carpintaria</i>	X				
<i>Ciências</i>		X			
<i>Computador</i>	X				“Eu sei jogar à pizza”
<i>Desenho</i>			X		
<i>Modelagem</i>	X				
<i>Jogos e Matemática</i>		X			
<i>Pintura</i>	X				“Eu consigo desenhar eu”
<i>Recorte e colagem</i>	X				
<i>Tenda</i>		X			
<i>Tecelagem</i>	X				

Criança B

Áreas da sala de atividades	Quanto gostas de estar na área...?				Observações
	“Gosto muito”	“Gosto”	“Gosto pouco”	“Não gosto nada”	
<i>Escrita</i>	X				
<i>Garagem</i>			X		
<i>Biblioteca</i>			X		
<i>Casinha</i>			X		
<i>Construções e Carpintaria</i>	X				
<i>Ciências</i>			X		
<i>Computador</i>				X	
<i>Desenho</i>	X				“Gosto muito de fazer desenhos para a mãe”
<i>Modelagem</i>				X	“Não gosto porque vou sujar as mãos”
<i>Jogos e Matemática</i>			X		
<i>Pintura</i>				X	
<i>Recorte e colagem</i>				X	
<i>Tenda</i>	X				
<i>Tecelagem</i>				X	

Criança C

Áreas da sala de atividades	Quanto gostas de estar na área...?				Observações
	“Gosto muito”	“Gosto”	“Gosto pouco”	“Não gosto nada”	
<i>Escrita</i>	X				
<i>Garagem</i>		X			
<i>Biblioteca</i>		X			“Eu sei contar histórias”
<i>Casinha</i>	X				
<i>Construções e Carpintaria</i>		X			
<i>Ciências</i>		X			
<i>Computador</i>			X		
<i>Desenho</i>	X				
<i>Modelagem</i>			X		
<i>Jogos e Matemática</i>		X			
<i>Pintura</i>			X		
<i>Recorte e colagem</i>				X	“Eu ainda não sei cortar bem”
<i>Tenda</i>	X				
<i>Tecelagem</i>			X		

Criança D

Áreas da sala de atividades	Quanto gostas de estar na área...?				Observações
	“Gosto muito”	“Gosto”	“Gosto pouco”	“Não gosto nada”	
<i>Escrita</i>	X				“Escrever o meu nome e porque para os projetos gosto muito!” “Construímos navios que levam animais e polícias e pessoas”
<i>Garagem</i>	X				
<i>Biblioteca</i>	X				“Porque podemos construir enormes casas”
<i>Casinha</i>	X				
<i>Construções e Carpintaria</i>	X				
<i>Ciências</i>	X				
<i>Computador</i>	X				
<i>Desenho</i>	X				
<i>Modelagem</i>	X				
<i>Jogos e Matemática</i>	X				
<i>Pintura</i>	X				
<i>Recorte e colagem</i>	X				
<i>Tenda</i>	X				
<i>Tecelagem</i>	X				

Criança E

Áreas da sala de atividades	Quanto gostas de estar na área...?				Observações
	“Gosto muito”	“Gosto”	“Gosto pouco”	“Não gosto nada”	
<i>Escrita</i>	X				
<i>Garagem</i>		X			“Porque há legos”
<i>Biblioteca</i>			X		
<i>Casinha</i>			X		
<i>Construções e Carpintaria</i>	X				
<i>Ciências</i>			X		
<i>Computador</i>	X				
<i>Desenho</i>			X		
<i>Modelagem</i>	X				
<i>Jogos e Matemática</i>	X				“Gosto de jogos”
<i>Pintura</i>				X	“Eu não gosto nada de desenhar”
<i>Recorte e colagem</i>			X		
<i>Tenda</i>	X				“Gosto de levar as coisas da casinha para lá e brincar”
<i>Tecelagem</i>				X	

Criança F

Áreas da sala de atividades	Quanto gostas de estar na área...?				Observações
	“Gosto muito”	“Gosto”	“Gosto pouco”	“Não gosto nada”	
<i>Escrita</i>	X				“Porque já sei escrever o meu nome”
<i>Garagem</i>	X				
<i>Biblioteca</i>			X		
<i>Casinha</i>	X				
<i>Construções e Carpintaria</i>	X				
<i>Ciências</i>	X				
<i>Computador</i>	X				“Porque adoro os jogos que está ali”
<i>Desenho</i>	X				
<i>Modelagem</i>	X				“Consigo fazer casas”
<i>Jogos e Matemática</i>	X				
<i>Pintura</i>	X				“Eu adoro”
<i>Recorte e colagem</i>		X			
<i>Tenda</i>	X				
<i>Tecelagem</i>		X			

Criança G

Áreas da sala de atividades	Quanto gostas de estar na área...?				Observações
	“Gosto muito”	“Gosto”	“Gosto pouco”	“Não gosto nada”	
<i>Escrita</i>	X				
<i>Garagem</i>			X		
<i>Biblioteca</i>	X				
<i>Casinha</i>		X			
<i>Construções e Carpintaria</i>	X				
<i>Ciências</i>	X				
<i>Computador</i>				X	
<i>Desenho</i>	X				
<i>Modelagem</i>		X			
<i>Matemática</i>		X			
<i>Pintura</i>				X	
<i>Recorte e colagem</i>			X		
<i>Tenda</i>			X		
<i>Tecelagem</i>			X		

Criança H

Áreas da sala de atividades	Quanto gostas de estar na área...?				Observações
	“Gosto muito”	“Gosto”	“Gosto pouco”	“Não gosto nada”	
<i>Escrita</i>				X	
<i>Garagem</i>	X				
<i>Biblioteca</i>				X	
<i>Casinha</i>	X				“Eu gosto de brincar com os bebês”
<i>Construções e Carpintaria</i>	X				“Eu sei montar a pista do comboio”
<i>Ciências</i>		X			
<i>Computador</i>	X				
<i>Desenho</i>	X				
<i>Modelagem</i>			X		
<i>Matemática</i>			X		
<i>Pintura</i>			X		
<i>Recorte e colagem</i>	X				
<i>Tenda</i>	X				
<i>Tecelagem</i>			X		

Apêndice E: Guiões de entrevista, individuais, para as crianças em relação ao instrumento “Qual destas duas áreas preferes?” e seleção das crianças

Criança A

Pares de áreas	Preferência (1 – A primeira área a aparecer; 2 – A segunda área a aparecer)	Observações
Escrita/Biblioteca	1	
Garagem/Casinha	2	
Construções e Carpintaria/Computador	2	
Ciências/Matemática	1	
Desenho/Tenda	1	
Modelagem/Pintura	1	
Recorte e colagem/Tecelagem	1	

Criança B

Pares de áreas	Preferência (1 – A primeira área a aparecer; 2 – A segunda área a aparecer)	Observações
Escrita/Construções e Carpintaria	2	
Garagem/Casinha	2	
Biblioteca/Ciências	1	
Computador/Modelagem	1	
Desenho/Tenda	1	
Jogos e Matemática/Tecelagem	2	
Pintura/Recorte e colagem	1	

Criança C

Pares de áreas	Preferência (1 – A primeira área a aparecer; 2 – A segunda área a aparecer)	Observações
Escrita/Desenho	2	
Garagem/Biblioteca	1	
Casinha/Tenda	1	
Construções e Carpintaria/Ciências	1	
Computador/Jogos e Matemática	1	
Modelagem/Pintura	1	
Recorte e colagem/Tecelagem	1	

Criança D

Pares de áreas	Preferência (1 – A primeira área a aparecer; 2 – A segunda área a aparecer)	Observações
Escrita/Biblioteca	2	
Garagem/Casinha	1	
Construções e Carpintaria/Desenho	1	
Modelagem/Pintura	1	
Jogos e Matemática/Recorte e colagem	2	
Tecelagem/Tenda	1	
Ciências/Computador	1	

Criança E

Pares de áreas	Preferência (1 – A primeira área a aparecer; 2 – A segunda área a aparecer)	Observações
Escrita/Construções e Carpintaria	1	
Garagem/Computador	2	
Biblioteca/Casinha	1	
Ciências/Desenho	2	
Modelagem/Jogos e Matemática	1	
Pintura/Tecelagem	1	
Recorte e colagem/Tenda	2	

Criança F

Pares de áreas	Preferência (1 – A primeira área a aparecer; 2 – A segunda área a aparecer)	Observações
Construções e Carpintaria/Escrita	1	
Computador/Biblioteca	1	
Desenho/Recorte e colagem	1	
Pintura/Modelagem	2	
Tenda/Casinha	1	
Garagem/Jogos e Matemática	2	
Tecelagem/Ciências	2	

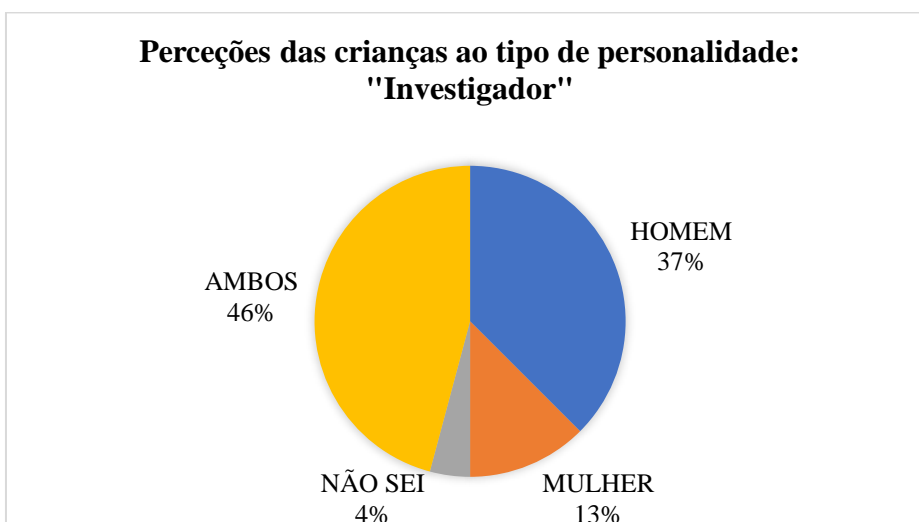
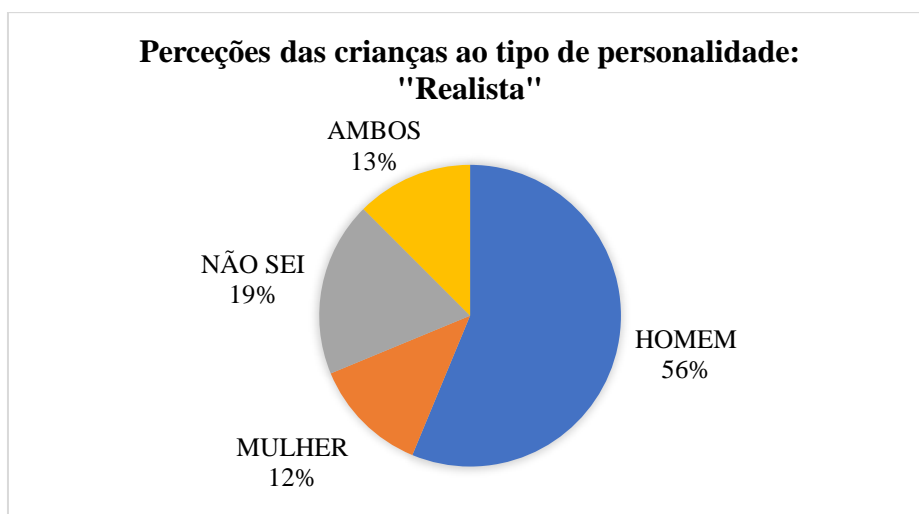
Criança G

Pares de áreas	Preferência (1 – A primeira área a aparecer; 2 – A segunda área a aparecer)	Observações
Escrita/Biblioteca	2	
Garagem/Tenda	1	
Casinha/Modelagem	1	
Construções e Carpintaria/Ciências	1	
Computador/Pintura	1	
Desenho/Jogos e Matemática	1	
Recorte e colagem/Tecelagem	2	

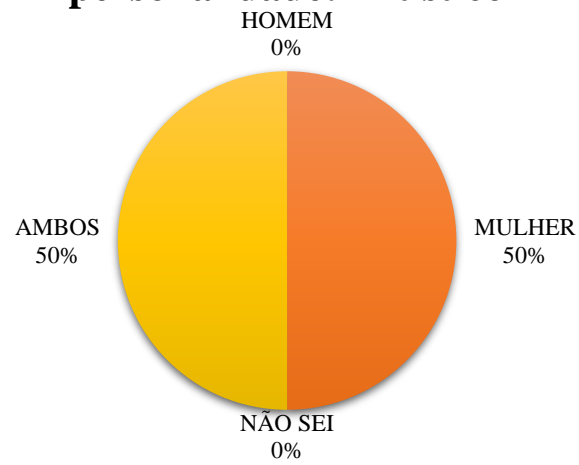
Criança H

Pares de áreas	Preferência (1 – A primeira área a aparecer; 2 – A segunda área a aparecer)	Observações
Escrita/Biblioteca	1	
Garagem/Casinha	2	
Construções e Carpintaria/Computador	2	
Ciências/Modelagem	2	
Desenho/Recorte e colagem	1	
Jogos e Matemática/Tecelagem	1	
Pintura/Tenda	2	

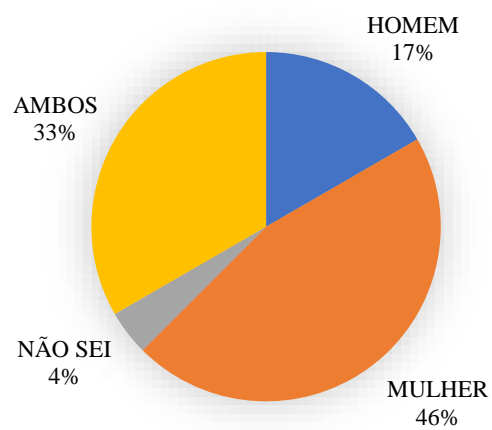
Apêndice F: Gráficos das percepções das crianças relativamente aos tipos de personalidade defendidos por Holland



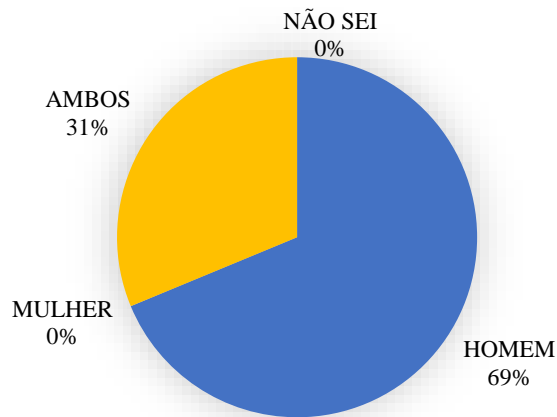
Perceções das crianças ao tipo de personalidade: Artístico



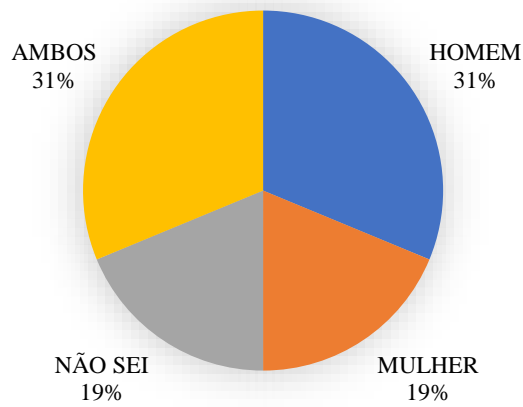
Perceções das crianças ao tipo de personalidade: "Social"



**Perceções das crianças ao tipo de personalidade:
"Empreendedor"**



**Perceções das crianças ao tipo de personalidade:
"Convencional"**



Apêndice G: Média aritmética, individual, obtida através das respostas dadas pelos(as) participantes do estudo ao questionário ICA-R, adaptação portuguesa.

Análise Questionário ICA-R						
	Realista	Investigador	Artístico	Social	Empreendedor	Convencional
Criança A (Menina)	1,80	3,20	4,40	3,80	3,60	2,80
Criança B (Menina)	4,00	4,20	5,00	4,20	4,00	4,00
Criança C (Menino)	2,20	1,40	2,40	2,60	3,00	3,60
Criança D (Menino)	4,60	3,80	3,40	2,80	4,20	3,20
Criança E (Menina)	3,00	3,40	4,20	4,00	4,20	1,80
Criança F (Menina)	2,80	3,40	3,60	3,00	2,80	2,80
Criança G (Menino)	2,00	2,60	3,00	4,00	3,40	3,60
Criança H (Menina)	2,40	2,60	5,00	5,00	5,00	3,80

Apêndice H: Tabela de triangulação entre as observações das áreas da sala de atividades, o questionário ICA-R e a 1ª estratégia desenvolvida

	Observações áreas	Questionário ICA-R	Preferências por áreas da sala de atividades (Recurso ao instrumento da 1ª intervenção)
Criança A (Menina)	As áreas da sala de atividades onde contabilizou maior número de frequências foram a da “Casinha” e a da “Modelagem”. Todos os outros espaços contabilizaram uma ou nenhuma frequência por parte da criança.	Interesses mais direcionados para o tipo de personalidade “Artístico” e menos para o “Realista”.	Admitiu gostar mais das áreas da “Casinha”, do “Computador”, da “Modelagem”, e do “Recorte e colagem”. Pelo contrário, a área que avaliou como a que menos gosta de estar foi a do “Desenho”.
Criança B (Menina)	As áreas do “Desenho” e do “Recorte e colagem” foram as áreas onde a criança esteve mais, durante os cinco dias de observação. Com apenas uma frequência contabilizou-se as áreas da “Casinha”, da “Pintura” e da “Modelagem”. As restantes áreas não obtiveram frequências.	Interesses mais direcionados para o tipo de personalidade “Artístico” e menos para os “Realista”, “Empreendedor” e “Convencional”.	As áreas que avaliou como sendo aquelas onde gosta mais de estar foram as da “Escrita”, das “Construções e Carpintaria”, do “Desenho” e da “Tenda”. Por sua vez, as áreas do “Computador”, da “Modelagem”, da “Pintura”, do “Recorte e colagem” e da “Tecelagem” foram as que referiu gostar menos.
Criança C (Menino)	O maior número de frequências foi observado na área da “Garagem”, seguindo-se a área do “Computador”. As áreas da “Biblioteca” e das “Construções”, também, obtiveram algumas frequências por parte da criança. Os “Jogos e Matemática”, a “Escrita” e a “Modelagem” contabilizaram uma frequência e todas as outras nenhuma.	Interesses mais direcionados para o tipo de personalidade “Convencional” e menos para o “Investigador”.	Considerou as áreas da “Escrita”, da “Casinha”, do “Desenho” e da “Tenda” como aquelas onde gosta mais de estar. Por oposição, selecionou as áreas do “Computador”, dos “Jogos e Matemática”, do “Recorte e colagem” e da “Tecelagem” como as suas menos preferidas.

Criança D (Menino)	A área das “Construções e Carpintaria” foi a mais frequentada nos dias das observações. Para além disso, também obtiveram algumas frequências, as áreas da “Garagem”, dos “Jogos e Matemática” e do “Computador”. Com apenas uma visita surgiu a área das “Ciências”. As restantes áreas não tiveram qualquer frequência.	Interesses mais direcionados para o tipo de personalidade “Realista” e menos para o “Social”.	As áreas que elegeu como as suas preferidas foram as da “Garagem”, da “Biblioteca”, das “Construções e Carpintaria”, da “Modelagem”, do “Recorte e colagem” e da “Tecelagem”. Não avaliou qualquer área da sala de atividades como um espaço onde não gostasse de estar.
Criança E (Menina)	As áreas da “Biblioteca”, da “Garagem” e da “Casinha” foram as mais frequentadas. Posteriormente, também, os “Jogos e Matemática”, o “Computador”, o “Recorte e colagem”, o “Desenho”, a “Escrita” e a “Tenda” contabilizaram uma frequência.	Interesses mais direcionados para o tipo de personalidade “Empreendedor” e menos para o “Convencional”.	A “Escrita”, as “Construções e Carpintaria”, o “Computador”, a “Modelagem”, os “Jogos e Matemática” e a “Tenda” foram as áreas que avaliou como aquelas que gosta mais de estar. Contrariamente, a “Pintura” e a “Tecelagem” foram as que admitiu gostar menos.
Criança F (Menina)	Neste caso foram as áreas da “Garagem” e das “Construções e Carpintaria” que registaram maior número de visitas. Para além destas, também foram contabilizadas as áreas do “Computador” e da “Escrita”. Com apenas um registo de frequência apresentaram-se as áreas dos “Jogos e Matemática”, da “Modelagem”, do “Recorte e colagem”, do “Desenho” e da “Tenda”.	Interesses mais direcionados para o tipo de personalidade “Artístico” e menos para os “Realista”, “Empreendedor” e “Convencional”.	As áreas das “Construções e Carpintaria”, das “Ciências”, do “Computador”, da “Modelagem”, dos “Jogos e Matemática” e da “Tenda” foram aquelas que considerou como as suas preferidas. No entanto, a área da “Biblioteca” foi a sua menos preferida.
Criança G (Menino)	A área da “Garagem” foi a mais visitada pela criança. Seguidamente surgiu a área do “Computador”. Por último e com apenas uma	Interesses mais direcionados para o tipo de personalidade “Social” e menos para o “Realista”.	Avaliou as áreas da “Escrita”, da “Biblioteca”, das “Construções e Carpintaria”, das “Ciências” e do “Desenho” como as suas

	<p>frequência, surgem as áreas das “Construções e Carpintaria”, da “Pintura”, dos “Jogos e Matemática” e da “Biblioteca”.</p>	<p>preferidas. Pelo inverso, as áreas do “Computador” e da “Pintura” foram as suas menos preferidas.</p>
<p>Criança H (Menina)</p>	<p>A “Casinha” e o “Desenho” foram as áreas mais frequentadas pela criança, seguindo-se a área da “Biblioteca”. Com apenas um registo de frequência encontram-se as áreas das “Ciências”, da “Modelagem”, da “Escrita” e da “Tenda”.</p>	<p>Interesses mais direcionados para os tipos de personalidade “Artístico”, “Social” e “Empreendedor” e menos para o “Realista”. As áreas que escolheu como sendo as suas preferidas foram as da “Casinha”, do “Computador”, do “Desenho” e da “Tenda”. As áreas que selecionou como as suas menos preferidas foram as da “Escrita” e da “Biblioteca”.</p>

Anexos

Anexo A: Plano de trabalho

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

<h3>PLANO DE TRABALHO</h3>

NOME: ANA CAROLINA CARMO

N.º: 51813

IDENTIFICAÇÃO DA ESTUDANTE

NOME: ANA CAROLINA PACHECO DO CARMO

ENDEREÇO: BECO DO MISTRAL, SESMARIAS, JOINAL, 8200-401, ALBUFEIRA

TELEMÓVEL: 918141568

EMAIL: A51813@UALG.PT; ANACCARMO96@GMAIL.COM

IDENTIFICAÇÃO DA/O(S) ORIENTADORA(S/ES)

NOME: CÁTIA SOFIA MARTINS

ENDEREÇO INSTITUCIONAL: DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO,
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

CAMPUS DE GAMBELAS, FARO

TELEMÓVEL: 91 295 63 51

E-MAIL: CSMARTINS@UALG.PT

TEMA DO RELATÓRIO

A FAMÍLIA E A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DA CRIANÇA: OS (PRE)CONCEITOS ASSOCIADOS AO GÊNERO E O DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL

BREVE DESCRIÇÃO DO PLANO DE TRABALHO

O TEMA DO RELATÓRIO QUE PROponho desenvolver irá ao encontro de diversos conceitos como a identidade, o gênero e as escolhas vocacionais.

A construção da identidade é uma área que há muito me desperta curiosidade, contudo foi no decorrer da minha prática de ensino supervisionada, no primeiro ano do mestrado em educação pré-escolar, que me suscitou mais interesse. Nesta prática estive presente na valência de creche, onde a minha intervenção foi realizada com crianças entre o primeiro e o segundo ano de vida, ou seja, onde acontecem os primeiros passos para a construção da identidade.

A construção da identidade passa pelo reconhecimento das características individuais e pela compreensão das capacidades e dificuldades próprias de cada um, quaisquer que estas sejam. Nas crianças em idade pré-escolar, a noção do eu está ainda em construção e é influenciada positiva ou negativamente pelo modo como os adultos significativos e as outras crianças a reconhecem. (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 34).

A educação de infância é crucial para o desenvolvimento da identidade da criança, visto que é o primeiro contexto educativo formal do ser humano, acompanhando-o desde os quatro meses até aos seis anos de idade, e acreditando que estará sempre presente na vida do(a) futuro(a) adulto(a).

Apostar na educação como principal fator de desenvolvimento humano e social significa acreditar que não há fase da vida em que a educação não seja crucial. O adulto plenamente capaz para um exercício de cidadania ativa é o que se mantém desperto para preencher as suas necessidades de formação e de enriquecimento cultural. Esta atitude de permanente disponibilidade para a educação cultiva-se desde o início da vida, com uma educação rica e geradora de indivíduos equipados com ferramentas para aprender e querer aprender. (Lopes da Silva et al., 2016, p. 4).

Apesar de as minhas motivações para o tema do relatório terem mais foco, inicialmente, nas questões de gênero, após a primeira reunião com a orientadora da minha investigação fui alertada para a possibilidade de interligarmos a construção da

IDENTIDADE COM O DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL.

OS ESTUDOS NO ÂMBITO DO DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL NA INFÂNCIA AFIGURAM-SE ESCASSOS (ARAÚJO, 2009), NOMEADAMENTE EM PORTUGAL. (. . .) PORÉM, É NESTE PERÍODO QUE, DE ACORDO COM ALGUNS AUTORES (SUPER, 1990; FARIA & MACEDO, 2004; PEIXOTO, 2003) OS AUTOCONCEITOS SE DESENVOLVEM, ATRAVÉS DE PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO, E É TAMBÉM NA INFÂNCIA QUE A FANTASIA E A IMAGINAÇÃO CUMPREM UM IMPORTANTE PAPEL PARA ESTA VERTENTE DO DESENVOLVIMENTO. (Caldeira, Maia, Moreira, & Santos, 2014, p. 1).

DEPOIS DE ALGUMAS PESQUISAS INICIAIS QUE REALIZEI, O MEU PENSAMENTO LEVOU-ME PARA UMA QUESTÃO “ATÉ QUE PONTO É QUE O AMBIENTE DA SALA DE ATIVIDADES NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA E AS EXPERIÊNCIAS/VIVÊNCIAS POTENCIARÃO O DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL NA CRIANÇA?”. ISTO É, CONSIDERANDO AS OPORTUNIDADES DIFERENCIADAS, QUE FREQUENTEMENTE SÃO PROPORCIONADAS ÀS CRIANÇAS EM SALA DE ATIVIDADES, ATRAVÉS DE ATIVIDADES E DE VIVÊNCIAS/EXPERIÊNCIAS, PODERÃO POTENCIAR MAIOR DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL? QUAL SERÁ O SEU CONTRIBUTO PARA AS SUAS ESCOLHAS VOCACIONAIS NO FUTURO?

NOS QUATRO PRIMEIROS ANOS DA ESCOLARIDADE FORMAL, A FANTASIA E A IMAGINAÇÃO SÃO DUAS DAS PRINCIPAIS TAREFAS COM QUE AS CRIANÇAS SE CONFRONTAM, PROPORCIONANDO O SEU ENVOLVIMENTO NO JOGO SIMBÓLICO E EM COMPORTAMENTOS LÚDICOS; A DESCOBERTA E O INVESTIMENTO EM ATIVIDADES DE QUE GOSTAM E PELAS QUAIS OBTÊM SATISFAÇÃO SÃO OUTRAS TAREFAS BÁSICAS. TODAS ESTAS TAREFAS, ANTECEDIDAS PELA CURIOSIDADE, CONDUZEM À IDENTIFICAÇÃO DE FIGURAS-CHAVE E A SENTIMENTOS DE CONTROLO PESSOAL QUE DEVERÃO SER REALISTAS PARA A IDADE DA CRIANÇA (OLIVEIRA, 2012 CITADO POR CALDEIRA ET AL., 2014, p. 1).

SABEMOS QUE O AMBIENTE EDUCATIVO DEVERÁ SER DESAFIADOR, FACILITADOR DE NOVAS APRENDIZAGENS, PROPÍCIO A NOVAS DESCOBERTAS/CURIOSIDADES, ACOLHEDOR E FAMILIAR. DEVERÁ IR AO ENCONTRO DOS INTERESSES E NECESSIDADES DO GRUPO QUE O EXPLORA DIARIAMENTE.

(. . .) O DESENVOLVIMENTO HUMANO CONSTITUI UM PROCESSO DINÂMICO DE RELAÇÃO COM O MEIO, EM QUE O INDIVÍDUO É INFLUENCIADO, MAS TAMBÉM INFLUENCIA O MEIO EM QUE VIVE. (. . .) OS ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR PODEM SER DIVERSOS, MAS O TIPO DE EQUIPAMENTO, OS MATERIAIS EXISTENTES E A SUA ORGANIZAÇÃO CONDICIONAM O MODO COMO ESSES ESPAÇOS E MATERIAIS SÃO UTILIZADOS ENQUANTO RECURSOS PARA O DESENVOLVIMENTO DAS APRENDIZAGENS. A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO DA SALA É EXPRESSÃO DAS INTENÇÕES DO/A EDUCADOR/A E DA DINÂMICA DO GRUPO, SENDO INDISPENSÁVEL QUE ESTE/A SE INTERROGUE SOBRE A SUA FUNÇÃO, FINALIDADES E UTILIZAÇÃO, DE MODO A PLANEAR E FUNDAMENTAR AS RAZÕES DESSA ORGANIZAÇÃO. (LOPES DA SILVA ET AL., 2016, PP. 21-26).

A FAMÍLIA É O AGENTE DE SOCIALIZAÇÃO PRIMÁRIO NA VIDA DE UMA CRIANÇA. A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA E A FAMÍLIA SÃO DOIS GRANDES INFLUENCIADORES NESTA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE.

DESTE MODO, E APÓS ALGUMAS PESQUISAS E LEITURAS, A TEORIA SOCIOCOGNITIVA DA CARREIRA (TSCC) PARECE ESTABELECE ALGUNS PONTOS-CHAVE QUE SE ENCONTRAM EVIDENTES NOS PRIMEIROS ANOS DE VIDA DO SER HUMANO NUM CONTEXTO EDUCATIVO FORMAL. ESTA TEORIA INCIDE SOBRE TRÊS VALÊNCIAS, SENDO ELAS, “. . .) A AUTOEFICÁCIA, AS EXPETATIVAS DE RESULTADOS E OS OBJETIVOS (. . .)” (LENT, HACKETT, & BROWN, 2000, P. 36). PORÉM, PARA ALÉM DESTES TRÊS ASPETOS QUE TÊM IMPORTÂNCIA NOS INTERESSES VOCACIONAIS DOS SERES HUMANOS, NÃO SE PODE DESCURAR O AMBIENTE ENVOLVENTE DA CRIANÇA, ONDE ESTA SE DESENVOLVE, QUE TAMBÉM PODERÁ TER UM CONTRIBUTO IMPORTANTE NAS SUAS ESCOLHA FUTURAS OU DE FUTURO.

(. . .) A TSCC ENFATIZA O PAPEL DA APRENDIZAGEM NO DESENVOLVIMENTO DE INTERESSES, ASSUMINDO A IMPORTÂNCIA DOS FACTORES COGNITIVOS E SOCIAIS NOS PROCESSOS DO DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL. A TSCC DESTACA A IMPORTÂNCIA DOS AMBIENTES PESSOAIS NA PROMOÇÃO DE ACTIVIDADES RELEVANTES PARA O DESENVOLVIMENTO DO COMPORTAMENTO VOCACIONAL DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES. (MATA, 2015, P. 37).

CONSIDERANDO O ATRÁS EXPOSTO, OS OBJETIVOS DO RELATÓRIO SÃO:

- PROMOVER MAIOR CONHECIMENTO RELATIVAMENTE ÀS ÁREAS PROFISSIONAIS DE MAIOR INTERESSE DAS CRAINÇAS;

- ANALISAR A CONGRUÊNCIA ENTRE AS ÁREAS MAIS SELECIONADAS PELAS CRIANÇAS E OS SEUS NÍVEIS DE AUTOEFICÁCIA;

- PROMOVER A AUTOAVALIAÇÃO POR PARTE DA CRIANÇA RELATIVAMENTE AOS SEUS INTERESSES E ESCOLHAS;

- PERCEBER A IMPORTÂNCIA DE SE PROPORCIONAR À CRIANÇA EXPERIÊNCIAS, NOMEADAMENTE ATRAVÉS DA ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO DA SALA DE ATIVIDADES, AO NÍVEL DO SEU DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL;

- REDUZIR E/OU ALERTAR PARA POSSÍVEIS ESTEREÓTIPOS DE GÉNERO ASSOCIADOS ÀS ÁREAS PROFISSIONAIS;

- PROMOVER UM CONTACTO COM AS ÁREAS STEM (*SCIENCE, TECHNOLOGY, ENGINEERING AND MATHEMATICS*), DISSOCIADO DO PAPEL DE GÉNERO.

COM O INTUITO DE EXPLORAR E CONCRETIZAR TODOS OS OBJETIVOS MENCIONADOS ACIMA, NO DECORRER DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA, DO PRESENTE ANO LETIVO, QUE SE REALIZA NUMA SALA DE JARDIM DE INFÂNCIA, COMEÇAREI POR OBSERVAR E REALIZAR REGISTOS – NOTAS DE CAMPO – EM RELAÇÃO À FREQUÊNCIA DAS CRIANÇAS NAS DIFERENTES ÁREAS DA SALA DE

ATIVIDADES. ESTE REGISTO É REALIZADO PARA CADA CRIANÇA, INDIVIDUALMENTE.

POSTERIORMENTE A ESTA OBSERVAÇÃO ORGANIZAREI OS DADOS OBTIDOS E IREI CONSTRUIR UM GUIÃO DE ENTREVISTA PARA CADA CRIANÇA, COMPOSTO POR PEQUENAS FRASES ACERCA DA SUA FREQUÊNCIA NAS ÁREAS DE CONHECIMENTO, PREFERÊNCIA, INTERESSES, ENTRE OUTROS, NO QUAL A CRIANÇA SE AUTOAVALIARÁ, NUMA ESCALA CONSTRUÍDA POR MIM REPRESENTADA ATRAVÉS DE EMOÇÕES – MUITO TRISTE, TRISTE, NEM TRISTE NEM FELIZ, FELIZ E MUITO FELIZ. NESTA ENTREVISTA PERGUNTAREI, TAMBÉM, QUAL A ÁREA PREFERIDA DA SALA E O QUAL A PROFISSÃO QUE A CRIANÇA QUER TER QUANDO ADULTA.

PROCEDEREMOS À ADAPTAÇÃO DA ESCALA DE ICA – R (INVENTORY OF CHILDREN’S ACTIVITIES- REVISED, TRACEY & WARD, 1998; VERSÃO PORTUGUESA DE DAVID, 2007; DAVID, PAIXÃO, & SILVA, 2009), COMPOSTA POR DUAS SEÇÕES: (1) AS COISAS QUE EU GOSTO DE FAZER; (2) AS COISAS QUE SOU BOM A FAZER.

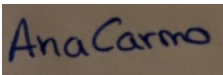
O TERCEIRO PASSO SERÁ ANALISAR TODOS OS RESULTADOS OBTIDOS DESSAS ENTREVISTAS E ORGANIZÁ-LOS, DE FORMA A CONSEGUIR RECOLHER AS PRIMEIRAS CONCLUSÕES.


DE SEGUIDA, PRETENDEREI SUGERIR DESENVOLVER ALGUMAS ATIVIDADES NAS ÁREAS *SCIENCE, TECHNOLOGY, ENGINEERING AND MATHEMATICS (STEM)*, TRABALHANDO, POR UM LADO, UMA MAIOR CONSCIÊNCIA POR PARTE DA EDUCADORA, BEM COMO PROPORCIONANDO EXPERIÊNCIAS ÀS CRIANÇAS MAIS DISSOCIADAS DO PAPEL QUE O GÊNERO PODERÁ TER NA SUA ESCOLHA OU DESEMPENHO. ESTE TRABALHO SERÁ TAMBÉM SUGERIDO AOS PAIS.

CALENDARIZAÇÃO DE ATIVIDADES:

ETAPAS DO TRABALHO	MOMENTOS DE REALIZAÇÃO
LEITURAS E PESQUISAS	MAIO DE 2018 ATÉ SETEMBRO 2019
ESCOLHA DO TEMA	JUNHO 2018
PRIMEIRA REUNIÃO COM ORIENTADORA	JULHO 2018
SEGUNDA REUNIÃO COM ORIENTADORA (DELINEAÇÃO DE QUESTÕES-PROBLEMA, DEBATE DE OBJETIVOS DE ESTUDO, REFLEXÃO SOBRE ALGUMAS POSSÍVEIS ATIVIDADES)	AGOSTO 2018 A OUTUBRO 2018

CALENDARIZAÇÃO DE ATIVIDADES (CONT.)	
CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO	SETEMBRO 2018
OBSERVAÇÕES PARA IDENTIFICAÇÃO DE FREQUÊNCIA NAS ÁREAS DA SALA DE ATIVIDADES	SETEMBRO E OUTUBRO 2018
ELABORAÇÃO DE ESCALA DE ESCOLHAS/PREFERÊNCIAS INDIVIDUAIS DE CADA CRIANÇA	OUTUBRO E NOVEMBRO 2018
AUTOAVALIAÇÃO DA CRIANÇA NAS PREFERÊNCIAS	NOVEMBRO 2018
ORGANIZAÇÃO DOS RESULTADOS E INTERPRETAÇÃO DOS MESMOS	NOVEMBRO 2018
ATIVIDADES COM ÁREAS STEM	NOVEMBRO E DEZEMBRO 2018
<p>BIBLIOGRAFIA:</p> <p>Caldeira, S. N., Maia, P. A., Moreira, J., & Santos, E. (2014). <i>Brincando às profissões: Intervenção em desenvolvimento vocacional no 1º Ciclo</i>. Obtido em 26 de outubro de 2018, de Repositório da Universidade dos Açores: https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/3724/1/Brincando_as_profissoes_Intervencao_em_d.pdf</p> <p>Lent, R. W., Hackett, G., & Brown, S. D. (2000). <i>Contextual Supports and Barriers to Career Choice: A Social Cognitive Analysis</i>. Obtido de P.I.E.: Persistence In Engineering - Theoretical Framework: http://nsgengineerstudy.org/webdocs/scct.pdf</p> <p>Lopes da Silva, I. (Coord.), Marques, L. Mata, L. & Rosa, M. (2016). <i>Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar</i>. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.</p> <p>Mata, P. (julho de 2015). <i>Desenvolvimento Vocacional na Infância: Interesses e competências percebidas numa amostra de alunos do ensino básico</i> (Dissertação de Mestrado). Obtido em 27 de outubro de 2018, de Estudo Geral da Universidade de Coimbra: https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/35753/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Patr%C3%ADcia%20Mata%20-%202015.pdf</p>	

ASSINATURA DA ESTUDANTE: 
DATA: 31 DE OUTUBRO DE 2018

ACEITAÇÃO DE ORIENTAÇÃO	
DECLARAÇÃO	
<p>De acordo com o solicitado pela direção de curso do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve, declaro ter aceitado orientar o Relatório de Prática de Ensino Supervisionada da estudante <u>Ana Carolina Pacheco do Carmo</u>, manifestando a minha concordância com o plano de trabalho por ela proposto.</p>	
Data: 31 de outubro de 2018	
O/A Orientador/a	O/A Orientador/a
 _____	
(Cátia Martins)	(Nome do/a Orientador/a)