

Refletindo sobre a Prática Pedagógica em Educação Pré-
Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico: dos
estereótipos de género à promoção da igualdade

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Carlota Ernestina Fiuza de Vasconcelos Soares de Oliveira

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Isabel Sofia Godinho da Silva Rebelo

Professor Dr. Luís Miguel Gonçalves de Oliveira

Leiria, abril 2016

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais e à minha família, por todo o apoio que me deram ao longo da minha formação académica, por me terem sempre incentivado a aprender e a refletir, pelo seu esforço contínuo para me proporcionarem, até ao limite das suas possibilidades, todas as condições propícias ao meu desenvolvimento e aprendizagem enquanto pessoa e enquanto aluna, por valorizarem as minhas opiniões e pelo valiosíssimo contributo que deram para que eu seja, hoje, uma cidadã interventiva, consciente dos seus direitos e deveres e do seu importante papel na sociedade.

Ao meu namorado, pelo apoio, compreensão e amor incondicionais, por ser o meu farol quanto me senti perdida, por ser um maravilhoso exemplo de pessoa, homem e cidadão.

À Professora Isabel Rebelo e ao Professor Miguel Oliveira, por me terem incentivado a dar sempre melhor o melhor de mim no desempenho da função docente e por me terem ajudado, através da partilha de conhecimentos e das reflexões constantes, a perceber como quero ser enquanto educadora e professora.

Ao Professor Pedro Silva, cujas aulas foram uma fonte de inspiração para a realização deste estudo.

Aos meus amigos e colegas, por me ajudarem na minha formação enquanto educadora e professora. À Carla, pela amizade que demonstrou ao longo deste percurso, nunca abalada pela distância. Ao Pedro, pelas longas horas de conversa e reflexão.

À Suse, por toda a paciência, compreensão, apoio e amizade demonstradas. Por ter enveredado neste magnífico percurso comigo, com confiança, vontade de aprender e determinação. Por ser uma excelente pessoa e uma fantástica colega.

Aos “meus” alunos, a todas as educadoras e professoras cooperantes e assistentes operacionais, por me terem acolhido tão bem nos contextos das Práticas Pedagógicas e por me terem ensinado tanto.

RESUMO

O presente relatório surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e encontra-se dividido em duas grandes partes.

Na primeira parte, correspondendo à dimensão reflexiva, dão-se a conhecer os contextos e os intervenientes das Práticas Pedagógicas realizadas e são elaboradas reflexões críticas e fundamentadas relativas a estas práticas, tendo como referentes as expectativas e os receios, as dificuldades iniciais e as aprendizagens significativas da mestranda ao longo do seu percurso de aprendizagem.

Na segunda parte, correspondendo à dimensão investigativa, apresenta-se um estudo de caso realizado em torno da temática da igualdade de género, no âmbito da Educação para a Cidadania e da Educação Sexual, com um grupo de quatro alunos integrados numa turma do 4.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Este estudo desenvolveu-se em torno da identificação e análise dos estereótipos de género exibidos pelos alunos, ao longo da implementação de uma intervenção pedagógica que visou promover a reflexão sobre os conteúdos dos estereótipos de traços e papéis de género. A monitorização dos estereótipos de género revelou que a desconstrução e relativização da maioria das ideias estereotipadas em função do género, manifestadas pelos alunos, foi promovida ao longo do tempo.

Palavras-chave

Género, Estereótipos de Género, Igualdade de Género, Educação para a Cidadania, Educação Sexual

ABSTRACT

The following report is an integral part of a Master's Degree in Education for Pre-School and 1st Cycle of Basic Education and is divided in two main parts.

In the first part, corresponding to the Reflexive Dimension, the contexts and actors of the elapsed Teaching Practices are presented and reasoned critical reflections relating to those practices, regarding the expectations and fears, initial difficulties and meaningful learning achieved by the graduate student along her learning path are presented.

In the second part, corresponding to the Investigative Dimension, we present a case study around the theme of gender equality in Citizenship Education and Sexual Education, carried out with a group of four students integrated in a 4th grade class of the 1st Cycle of Basic Education.

This study was developed around the identification and analysis of gender stereotypes shown by the students during the implementation of an educational intervention aimed to promote reflection on the contents of gender stereotype traits and gender roles. Monitoring of gender stereotypes revealed that the deconstruction and relativization of most of the gender stereotypical ideas expressed by the students was promoted, over time.

Keywords

Gender, Gender Stereotypes, Gender Equality, Citizenship Education, Sexual Education.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract.....	vii
Índice Geral	ix
Índice de Figuras	xiii
Índice de Tabelas	xv
Índice de Anexos	xvii
Abreviaturas.....	xix
Introdução.....	1
Parte I – Dimensão Reflexiva.....	3
1. Notas Introdutórias	3
2. O Educador de Infância e o Professor reflexivos e investigativos	3
3. Creche e Jardim de Infância	6
3.1. As minhas expectativas e os meus receios	6
3.2. Das dificuldades iniciais às aprendizagens significativas	7
4. 1.º Ciclo do Ensino Básico	20
4.1. As minhas expectativas e os meus receios	20
4.2. Das dificuldades iniciais às aprendizagens significativas	22
5. Considerações Finais	36
Parte II – Dimensão Investigativa	37
Capítulo 1 – Introdução	37
1.1. Motivação para a investigação.....	37
1.2. Problemática e Questões de investigação	39
1.3. Contexto, Relevância e Pertinência do Estudo	40
Capítulo 2 – Enquadramento Teórico.....	41

2.1. As Questões de Género: da história da desigualdade à promoção da igualdade .	42
2.1.1. Sexo e Género.....	44
2.1.2. Estereótipos de Género.....	46
2.2. O Papel da Escola: Educação para a Cidadania e Educação Sexual	52
2.2.1. Educação para a Cidadania.....	53
2.2.2. Educação Sexual.....	55
2.3. A Promoção da Igualdade de Género	57
2.3.1. Medidas e Planos estratégicos	57
2.3.2. A realidade em Estatísticas.....	59
2.3.3. Projetos e Propostas Educativas	61
Capítulo 3 – Metodologia.....	63
3.1. Objetivos de investigação.....	63
3.2. Seleção e caracterização dos participantes do estudo.....	64
3.3. Descrição do estudo.....	64
3.4. Técnicas e Instrumentos de recolha de dados.....	67
3.4.1. Técnicas de recolha de dados	68
3.4.2. Instrumentos de recolha de dados.....	69
3.4.3. Técnica de análise de dados.....	73
Capítulo 4 – Apresentação, análise e discussão dos resultados.....	74
4.1. Levantamento dos estereótipos de género manifestados pelos alunos – entrevistas semi-dirigidas 1 e 2	74
4.2. Implementação das atividades de intervenção pedagógica – monitorização das ideias estereotipadas	78
4.2.1. Atividade 1	78
4.2.2. Atividade 2	82
4.2.3. Atividade 3	85
4.2.4. Atividade 4	87

4.3. Levantamento da manifestação dos estereótipos de género na entrevista semi-dirigida 3 e sua comparação com os resultados obtidos nas fases anteriores.....	90
Capítulo 5 – Considerações finais	94
5.1. Principais conclusões	94
5.2. Limitações e recomendações	95
5.3. Reflexão final.....	96
Conclusão Geral do Relatório	99
Referências Bibliográficas.....	101
Anexos	107

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – O meu ciclo reflexivo	5
Figura 2 – Fases do estudo	65

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Objetivos educativos e investigativos de cada fase do estudo	66
Tabela 2 – Categorias e subcategorias de análise para as análises de conteúdo das entrevistas semi-dirigidas 1 e 3 e das atividades integradas na proposta de intervenção pedagógica	74
Tabela 3 – Estereótipos identificados entre os alunos na entrevista semi-dirigida 1 ...	75
Tabela 4 – Estereótipos identificados nos discursos e registros das fichas de trabalho dos alunos na Atividade 1	80
Tabela 5 – Estereótipos identificados na dramatização e discussão na Atividade 2	84
Tabela 6 – Estereótipos identificados nas fichas de trabalho e nos discursos dos alunos na Atividade 3	87
Tabela 7 – Estereótipos identificados nos discursos e ações dos alunos na Atividade 4	89
Tabela 8 – Estereótipos identificados entre os alunos na entrevista semi-dirigida 3 ...	92

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Reflexão crítica N.º 3 em contexto de Creche, de 26 de outubro de 2014	1
Anexo 2 – Reflexão crítica N.º 6 em contexto de Jardim de Infância, de 8 de dezembro de 2014	8
Anexo 3 – Planificação N.º 2 em contexto de 1.º CEB II, de 19 e 20 de outubro de 2015	11
Anexo 4 – Análise das medidas implementadas no âmbito do V PNI para a educação	23
Anexo 5 – Guião das entrevistas semi-dirigidas 1 e 3.....	25
Anexo 6 – Guião da entrevista semi-dirigida 2	26
Anexo 7 – Ficha de trabalho incluída na Atividade 1	28
Anexo 8 – Ficha de trabalho incluída na Atividade 3	29
Anexo 9 – Análise de conteúdo da entrevista semi-dirigida 1	30
Anexo 10 – Análise de conteúdo da entrevista semi-dirigida 2	32
Anexo 11 – Análise de conteúdo da Atividade 1	34
Anexo 12 – Análise de conteúdo da Atividade 2	36
Anexo 13 – Relatório da Atividade 3	38
Anexo 14 – Análise de conteúdo da Atividade 3	40
Anexo 15 – Fotografias exploradas na Atividade 4	42
Anexo 16 – Análise de conteúdo da Atividade 4	45
Anexo 17 – Relatório da Atividade 4	47
Anexo 18 – Análise de conteúdo da entrevista semi-dirigida 3	54

ABREVIATURAS

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

CEDAW - Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher

CIG – Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género

CPLP – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa

DGE – Direção-Geral da Educação

EC – Educação para a Cidadania

ES – Educação Sexual

ESECS – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

JI – Jardim de Infância

ME – Ministério da Educação

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

ODIHR – Office for Democratic Institutions and Human Rights

ONU – Organização das Nações Unidas

OSCE – Organização para a Segurança e Cooperação na Europa

PNI - Plano Nacional para a Igualdade de Género, Cidadania e Não Discriminação

PP – Prática Pedagógica Supervisionada

NEE – Necessidades Educativas Especiais

UE – União Europeia

INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), ministrado pela Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS) do Instituto Politécnico de Leiria. Este documento tem como objetivos ilustrar, de forma reflexiva, as vivências das Práticas Pedagógicas (PP) em Educação de Infância (nos contextos de Creche e Jardim de Infância) e 1.º CEB, assim como apresentar o desenvolvimento de um estudo de caso nas áreas da Educação para a Cidadania (EC) e da Educação Sexual (ES). Deste modo, o relatório apresenta-se dividido em duas grandes partes, a primeira referente à dimensão reflexiva e a segunda referente à dimensão investigativa.

A primeira parte é constituída pela apresentação de vários momentos vivenciados pela mestranda durante as PP. Nesta parte são realçados alguns aspetos que a mestranda entendeu serem cruciais para a sua aprendizagem enquanto educadora de infância e professora de 1.º CEB em formação, tais como a importância da reflexão crítica e da investigação para a formação continuada do profissional docente, os processos necessários à adequação do processo de ensino e aprendizagem às características, interesses e necessidades de desenvolvimento e aprendizagem das crianças e ainda aspetos relacionados com a relação estabelecida com as crianças e com a gestão do seu comportamento.

A segunda parte, referente à dimensão investigativa, tem por base um estudo de caso no âmbito da EC e da ES para a desconstrução e relativização dos estereótipos de género manifestados pelos alunos, realizado com um grupo de quatro alunos integrados numa turma de 4.º ano de escolaridade do 1.º CEB.

Esta parte encontra-se dividida em cinco capítulos. No Capítulo 1 apresenta-se uma introdução ao estudo investigativo, na qual são focados aspetos como a motivação para a investigação, a problemática e as questões de investigação e também o contexto, pertinência e relevância do estudo. No Capítulo 2 é elaborado o enquadramento teórico. No Capítulo 3 apresentam-se as opções metodológicas assumidas, bem como a definição das técnicas e instrumentos de recolha de dados e dos participantes no estudo. No Capítulo 4 procede-se à apresentação, análise e discussão dos dados recolhidos, a

qual serviu de base à elaboração do Capítulo 5, no qual são explicitadas as principais conclusões do estudo, limitações do mesmo e recomendações para futuros estudos, bem como uma reflexão final referente à dimensão investigativa.

Por último, será apresentada uma conclusão geral do presente Relatório.

PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA

1. NOTAS INTRODUTÓRIAS

Nesta primeira parte do presente Relatório apresento alguns aspetos que entendi serem cruciais para ilustrar o meu processo de aprendizagem enquanto educadora de infância e professora de 1.º CEB em formação, o qual resultou no melhoramento da minha prática educativa tendo em vista a promoção do desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Numa primeira parte procuro realçar a importância que os processos de reflexão crítica e de investigação têm para a formação contínua do educador de infância e do professor de 1.º CEB e a forma como estes processos contribuíram para a minha própria formação e para o melhoramento da minha prática pedagógica.

Nas segunda e terceira partes apresento alguns aspetos que contribuíram para a minha aprendizagem, desde as minhas expectativas e receios às dificuldades iniciais e aprendizagens significativas, no âmbito da PP em Educação de Infância e, em seguida, no âmbito das PP em 1.º CEB. Na quarta e última parte da dimensão reflexiva apresento algumas considerações finais deste percurso de aprendizagens.

É importante referir que, de modo a garantir a confidencialidade, todos os nomes que surgem associados às crianças com quem realizei as PP são nomes fictícios.

2. O EDUCADOR DE INFÂNCIA E O PROFESSOR REFLEXIVOS E INVESTIGATIVOS

A reflexão, definida por Alarcão (1996) como a “capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido” (p. 3), é um processo que deve estar na base de e permear toda a atividade docente do educador de infância e do professor. Esta conceção implica considerar o profissional docente como “(...) uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, actua de forma inteligente e flexível, situada e reactiva” (Alarcão, 2003, p. 41), procurando sempre melhorar os processos de ensino e aprendizagem e contribuindo para promover, entre os seus alunos, aprendizagens mais significativas e duradouras, mas contribuindo também para a sua própria aprendizagem numa perspetiva de formação contínua (Vieira, 2011).

Neste sentido, a reflexão apresenta-se como um poderoso meio para construir o saber e desenvolver a autonomia de quem aprende, pois através da adoção de uma permanente postura de questionamento, da curiosidade, da investigação e do desenvolvimento de capacidades que estão na base da capacidade reflexiva (observação, descrição, análise, interpretação e avaliação, entre outras) (Alarcão, 1996), o educador de infância/ professor reflexivo vai sendo capaz de atribuir significado quer à sua prática educativa quer a situações educativas que observa e vivencia no seu contexto de intervenção, “(...) com vista a um melhor conhecimento e uma melhor actuação” (ibidem, p. 8).

Alarcão (1996) afirma que

quando reflectimos sobre uma acção, uma atitude, um fenómeno, temos como objecto de reflexão a acção, a atitude, o fenómeno e queremos compreendê-los. Mas para os compreendermos precisamos de os analisar à luz de referentes que lhe dêem sentido. Estes referentes são os saberes que já possuímos, fruto da experiência ou da informação, ou os saberes à procura dos quais nos lançamos por imposição da necessidade de compreender a situação em estudo (p. 7).

Vieira (2011) sublinha a importância que a reflexão e a investigação têm para a formação contínua do educador de infância/ professor e para o melhoramento da sua acção educativa:

(...) há que pensar numa nova forma de fazer formação contínua, uma forma baseada essencialmente na investigação – na investigação por exemplo das histórias de vida dos alunos que se tem, da própria autobiografia do docente e dos colegas, para se saber quem se é, quem se quer ser e como e quem são os outros (...) uma formação contínua baseada também na reflexão. (...) a prática de pensar a própria aula, de conseguir ser actor da mesma e simultaneamente investigador, de conseguir estar assim dentro e fora, pode tornar o professor não só mais reflexivo e crítico de si mesmo como contribui também para evitar a rotina e os anacronismos que tantas vezes acompanham o quotidiano escolar (pp. 168 – 169).

Assim, ao longo da minha formação inicial na ESECS os meus professores procuraram continuamente promover o desenvolvimento das minhas capacidades de reflexão e investigação, encorajando-me a observar situações educativas e a refletir e investigar sobre elas, a refletir sobre a minha prática educativa, identificando aspetos que não correram tão bem e a encontrar possíveis razões que tivessem estado na base deste efeito, levando-me a refletir sobre os mais variados aspetos da PP, mas também ensinando-me a promover as capacidades de reflexão dos meus alunos, para que também eles pudessem recorrer à reflexão para desenvolver a sua aprendizagem, tomando consciência dela. Creio que esta reflexão, fundamentada nas obras e estudos realizados por autores de referência, foi o processo através do qual construí mais e

melhores aprendizagens. De facto, creio que o ter aprendido a refletir é a melhor aprendizagem que levo, da ESECS, para o meu futuro profissional, já que me proporcionou autonomia e independência na construção do meu próprio saber.

Voltando à relação, na reflexão, entre teoria e prática, Wallace (1991), citado por Alarcão (1996) chama a esta relação “ciclo reflexivo (prática/reflexão)”. Para explicitar o meu ciclo reflexivo no contexto da PP, elaborei o seguinte esquema (Figura 1):

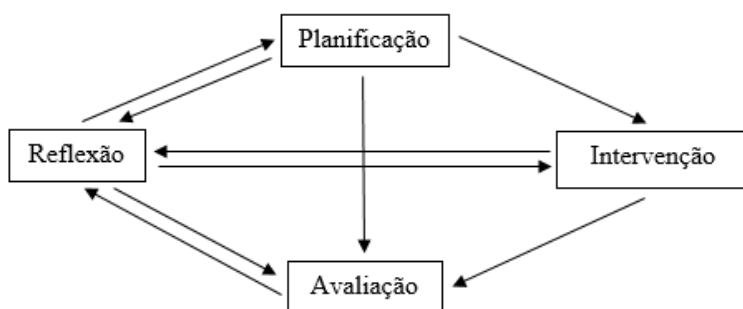


Figura 1 – O meu ciclo reflexivo

Este esquema ilustra o processo, cíclico, que trilhei para preparar a minha intervenção nos diferentes contextos da PP: a partir da minha reflexão sobre as características, interesses e necessidades de aprendizagem das crianças, elaborei a planificação das atividades, estabelecendo objetivos de aprendizagem, delineando atividades e estratégias para a condução dessas mesmas atividades considerando o tempo e espaços educativos, pensando e construindo materiais e prevendo modalidades, técnicas, instrumentos, focos e sujeitos de avaliação. Para a elaboração da planificação recorri continuamente à reflexão crítica fundamentada, procurando antecipar a eficácia das atividades e estratégias delineadas para a consecução dos objetivos educativos mas também pensando em possíveis dificuldades de aprendizagem dos alunos e em como poderia ajudá-los a ultrapassá-las. Durante a intervenção procurei tomar consciência do meu desempenho e observar o dos alunos, refletindo sobre a adequação das tarefas e dos materiais às suas aprendizagens mas também em formas alternativas de responder às suas dificuldades, no decorrer da intervenção. Na fase da avaliação, procurei refletir sobre o processo educativo e os seus produtos, de modo a numa futura planificação e intervenção assegurar que os aspetos que não correram tão bem eram corrigidos e melhorados. No final de cada ciclo desenvolvi aprendizagens nas quais me apoiei ao

entrar num novo ciclo, conseguindo assim continuamente melhorar a minha ação docente, aproximando-a às necessidades de cada contexto.

3. CRECHE E JARDIM DE INFÂNCIA

A minha PP em Educação de Infância decorreu durante o 1.º semestre do 1.º ano do mestrado, entre setembro de 2014 e janeiro de 2015, tendo incidido inicialmente em contexto de creche e posteriormente em contexto de Jardim de Infância (JI). Esta PP foi desenvolvida numa Instituição Particular de Solidariedade Social do concelho de Leiria.

A PP em creche teve a duração de cinco semanas, envolvendo um grupo de dezasseis crianças, das quais onze eram do sexo feminino e cinco do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 10 meses e os 2 anos e três meses. Todas estas crianças, que apresentavam quadros de desenvolvimento muito heterogéneos em todos os domínios, tinham o Português como língua materna.

A PP em JI teve a duração de dez semanas, envolvendo um grupo de vinte e três crianças, das quais onze eram do sexo feminino e doze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 2 anos e 10 meses e os 3 anos e 10 meses. Todas estas crianças tinham o Português como língua materna.

3.1. AS MINHAS EXPECTATIVAS E OS MEUS RECEIOS

Quando entrei pela primeira vez no novo contexto da PP – a creche – sentia-me um pouco ansiosa e apreensiva, já que não estava tão familiarizada com o desenvolvimento e aprendizagem das crianças entre os 0 e os 3 anos de idade como estava com crianças em idade pré-escolar ou de 1.º CEB. O conhecimento que tinha da creche, enquanto instituição e enquanto prática, era reduzido. Se esse facto me deixava, por um lado, receosa, por outro preparou-me para observar o máximo possível sobre o contexto, de forma a aumentar substancialmente o meu conhecimento sobre as crianças e a atividade em creche, assumindo as minhas dúvidas e os meus erros, e sabendo que seria a partir deles e da reflexão posterior que conseguiria aprender. Deste modo, apesar dos meus receios devido à minha inexperiência neste contexto, estava entusiasmada pois sabia que teria pela frente diversas oportunidades para aprender.

Conversei com a educadora cooperante sobre os meus receios e necessidades e esta mostrou-se sempre disponível para me ajudar, respondendo às minhas dúvidas,

explicando, comentando e antecipando situações educativas no contexto mas também refletindo comigo sobre as minhas ações e as da minha colega durante a nossa intervenção. Este apoio, da parte da educadora, foi crucial para a minha aprendizagem neste contexto, contribuindo não só para aumentar a minha segurança e confiança nas minhas capacidades e conhecimentos, mas também porque me ajudou a colmatar as minhas fragilidades e a construir e dar significado à minha aprendizagem.

Após ter estado cinco semanas a observar e a intervir em creche, passei para um novo contexto: o JI. Uma vez que me mantive na mesma instituição, a adaptação a este novo espaço e grupo de crianças foi, para mim, mais fácil do que quando entrei em creche: se, por um lado, já me havia familiarizado com a instituição, os seus funcionários, espaços, rotinas e recursos, por outro lado já tinha contactado, mesmo que brevemente, com a educadora cooperante e com algumas crianças do grupo nos momentos de acolhimento e de refeição, o que facilitou a minha relação com elas quando entrei na nova sala. Algumas destas crianças, inclusive, já conheciam o meu nome, e partilharam-no com outras crianças mesmo antes de eu me apresentar ao grupo, o que contribuiu para a minha inclusão.

3.2. DAS DIFICULDADES INICIAIS ÀS APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS

3.2.1. Na observação

Para aumentar o meu conhecimento relativamente aos contextos de creche e de JI, conhecer as rotinas estabelecidas, o desenvolvimento, capacidades e necessidades de aprendizagem das crianças, bem como as estratégias de implementação das experiências educativas, optei pela recolha de dados através da observação participante, já que este tipo de observação, em que o observador tem um “envolvimento pessoal na vida da comunidade educacional” a qual pretende estudar, tal “como se fosse um dos seus elementos” (Sousa, 2009, p. 113) apresenta vantagens para o observador como “captar a situação vivencial que contextualiza os acontecimentos observados”, aceder rapidamente “a dados sobre situações do quotidiano” e permite “uma maior compreensão dos pensamentos e motivações dos sujeitos” (ibidem), vantagens essas que eu pretendia aproveitar para promover a minha aprendizagem, preparando-me para futuras intervenções.

Nas primeiras duas semanas de prática pedagógica, em ambos os contextos, foquei a minha observação nas crianças, nas rotinas e nas atividades direcionadas realizadas com as educadoras. De acordo com as OCEPE (ME, 1997):

observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades (p. 25).

Deste modo, ao conhecer a criança, o educador pode partir do que ela sabe, do que é capaz de fazer, do que a interessa e motiva, para estimular o seu desenvolvimento numa lógica de aprendizagem ativa e participativa que faça sentido e seja significativa para a criança, enquadrada na sua realidade (ibidem).

Tornou-se, assim, pertinente observar tanto as crianças como a forma como as educadoras trabalhavam com elas, a rotina estabelecida e os modos como as atividades eram introduzidas e conduzidas, por forma a, quando chegasse o meu momento de intervir, haver um *continuum* educativo entre o trabalho das educadoras e o meu trabalho com as crianças.

De entre os vários aspetos que chamaram a minha atenção e que foram significativos para a minha aprendizagem, na observação da ação educativa das educadoras, houve três que, para mim, se destacaram: em primeiro lugar, as educadoras criaram, continuamente, um ambiente de grande envolvimento nas atividades, motivando e estimulando o interesse e a participação de todas as crianças (pela forma como colocavam a voz, cantando e declamando poemas relacionados com a atividade, questionando as crianças e provocando o seu pensamento e reflexão, entre outras estratégias de motivação e promoção do envolvimento), em segundo lugar, procuraram integrar e articular harmoniosamente em cada atividade conteúdos de todas as áreas de conteúdo das OCEPE, o que é fundamental na educação pré-escolar já que “(...) a construção do saber processa-se de forma integrada” nas “diferentes áreas de conteúdo”, as quais não devem ser compartimentadas (ME, 1997, p. 48). Ainda, as educadoras pareceram também prever a possibilidade de as crianças fazerem propostas que modificassem a forma como as atividades estavam organizadas e garantir a sua flexibilidade face a contratempos ou situações inesperadas, preparando o material a utilizar em cada atividade de forma refletida e antecipada mas garantindo que as crianças podiam decidir sobre o que queriam fazer e explorar.

Outro aspeto que observei e que promoveu a minha aprendizagem relacionou-se com o quão singular cada criança de facto era, não só ao nível da sua personalidade, mas sobretudo no que se referia à sua aprendizagem e desenvolvimento. Por exemplo, o Matias costumava comer a refeição (sopa com carne ou peixe e fruta passadas) na sua totalidade, sem conflitos ou dificuldades, e a partir da terceira semana começou a rejeitar estes alimentos quando lhe eram oferecidos, mas não o pão. Quando conversei com a educadora sobre esta situação, ela afirmou que uma possível explicação para a mudança no comportamento do Matias seria o facto de este começar a desejar refeições sólidas. De facto, e de acordo com a educadora, quando trabalhamos com crianças pequenas, sobretudo com aquelas que ainda não dominam o uso língua para comunicar, é necessário que estejamos atentos a estas “subtilezas” na alteração do seu comportamento, uma vez que são formas que elas encontram para manifestar as suas necessidades e desejos, os quais devemos sempre ter em conta. É claro que só conseguiremos detetar este tipo de situações se conhecermos a criança com quem estamos a lidar (para mim, que só conhecia o Matias há duas semanas, aquele comportamento era de facto estranho - por ser diferente do que havia observado anteriormente - mas para a educadora, que tinha uma elevada experiência profissional e que já conhecia a criança há quase dois meses, tinha um significado específico, que implicaria uma mudança na rotina). Dias, Correia e Marcelino (2013) salientam a necessidade de conhecer a criança ao trabalhar em contexto de creche, afirmando que:

(...) o trabalho dos educadores de infância torna-se essencial na promoção de um desenvolvimento equilibrado da criança, permitindo-lhe o desencadear de todo o seu potencial enquanto ser humano. Assim sendo, faz sentido que os educadores de infância conheçam e estejam informados sobre as características do desenvolvimento da criança durante esta sua fase de vida (p. 10).

Uma vez que cada criança tem uma personalidade e um trajeto de desenvolvimento únicos, que são influenciados pelo meio que a rodeia e pelas relações que estabelece com outros (Fosnot, 1999), torna-se fundamental que o educador parta do conhecimento geral que tem sobre a criança em idade de creche para construir conhecimento sobre cada criança como indivíduo, com características, motivações, interesses e necessidades próprias. Apenas assim se pode garantir que cada criança encontra na educação pré-escolar um espaço de desenvolvimento integral, assente nas suas características singulares.

3.2.2. Na planificação, intervenção, avaliação e reflexão

Uma das primeiras dificuldades que tive na planificação em contexto de creche relacionou-se com o facto de o grupo com o qual atuava ser bastante heterogéneo em termos de desenvolvimento e aprendizagem. No domínio linguístico, a maioria das crianças não desenvolvera ainda a capacidade de fazer uso da língua para comunicar, embora três crianças já o fizessem, com níveis de capacidade distintos. No domínio físico-motor apenas cinco crianças não marchavam, dez crianças comiam refeições sólidas sem ajuda e as restantes crianças precisavam de ajuda para comer refeições passadas. No domínio psicossocial a maioria das crianças procurava comunicar, recorrendo a estratégias diferentes; nas relações entre as crianças, especialmente as mais velhas, surgiam ocasionalmente conflitos e agressões, sobretudo quando desejavam os mesmos brinquedos.

Segundo Papalia e Olds (2000) a partir do ano e meio de idade as crianças vão demonstrando maior interesse pelo que as outras crianças fazem e procuram compreender como lidar com elas, sendo o conflito um meio para “ajudar as crianças a aprender a negociar e resolver disputas” (p. 175). Assim, o conflito surge como um resultado natural do desenvolvimento das capacidades de socialização das crianças. As autoras afirmam ainda que, cerca dos dois anos de idade, as crianças envolvem-se em mais conflitos do que as crianças com um ano de idade, mas também os resolvem mais, partilhando brinquedos e revelando capacidades de cooperação. De facto, além das situações de conflito, pude também observar várias situações de cooperação entre as crianças, tanto nos momentos de atividades orientadas como de brincadeira livre e de rotina.

Outro aspeto que observei e que entendi, na altura, como uma dificuldade à planificação de atividades, foi que o ritmo de desenvolvimento de cada criança é bastante acelerado. Ao longo das cinco semanas da prática os quadros de desenvolvimento das crianças foram-se alterando significativamente, tanto ao nível motor (especialmente da marcha), como ao nível da linguagem (tanto no domínio da linguagem corporal/ gestual como no domínio da língua) e das relações que estabeleciam entre si e com os adultos. Assim, percebi que para planificar experiências educativas teria de estar muito atenta a todas estas alterações no desenvolvimento e aprendizagem, refletindo sobre elas, já que surgiam continuamente novas necessidades e interesses entre as crianças, aspetos que devem ser tidos em conta na definição das intencionalidades educativas e seleção de atividades em creche (Fonseca, Rodrigues e Dias, 2013). Por outro lado, não sabia como

poderia planificar atividades que respondessem às necessidades de todas as crianças, quando elas eram tão díspares.

Conversei com a educadora cooperante sobre estas questões e ela explicou-me que os recursos e espaços para realizar as atividades orientadas seriam os mesmos para cada criança, mas as intencionalidades educativas e estratégias seriam diferentes. Ao longo do período de observação fui percebendo como é que a educadora articulava esta diferenciação pedagógica e acabei por concluir que não era tão difícil como imaginara inicialmente. Implica, no entanto, muita reflexão sobre o quadro de desenvolvimento e aprendizagem atual de cada criança (ME, 1997), e também delinear atividades numa configuração que permita que cada criança encontre um desafio adequado que a leve a conseguir construir conhecimento e, portanto, aprender – nem demasiado difícil nem demasiado fácil. De acordo com as OCEPE (ME, 1997), cabe ao educador:

(...) planear situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e estimular cada criança, apoiando-a para que chegue a níveis de realização a que não chegaria por si só (...) (p. 26).

Para melhor ilustrar a forma como procurei articular a diferenciação pedagógica em contexto de creche, apresento um excerto da minha reflexão crítica referente às semanas 3, 4 e 5 da PP em contexto de creche (Anexo 1), incidindo sobre uma atividade de manipulação de massa de sal, a primeira que planifiquei neste contexto:

Primeiro deixei que [as crianças] explorassem o material livremente, depois fiz algumas sugestões: dividir a massa em porções mais reduzidas, rolar a massa com a mão, formar esferas, cortar com os utensílios da casinha, entre outras. Foi muito interessante para mim ver como as crianças iam, de formas diferentes, explorando o material a partir das minhas sugestões. O José, por exemplo, tentava fazer esferas com a massa, chamando-me para mostrar o que criava (“*oia a bola!*”). Já a Susana dividia sucessivamente a massa em porções mais pequenas, que pressionava contra a mesa. A Matilde rolava a massa com as mãos, criando cilindros aos quais chamámos “cobras”. (...) Fui chamando as restantes crianças para a mesa até chegar às mais novas, como o Sandro e o Tobias. Sentei-me numa das cadeiras e coloquei o Tobias ao meu colo, uma vez que ele não era ainda capaz de se manter na cadeira sozinho. Entreguei-lhe a massa às mãos, e a primeira coisa que ele fez foi pressioná-la com o dedo indicador. Depois, começou a retirar porções com os dedos, parecendo muito atento ao que estava a fazer, e olhava para mim, sorrindo, com a massa nos dedos. Ajudei-o a rolar a massa na mesa e a pressioná-la com a mão. Depois, fiz o mesmo com o Sandro. (Reflexão crítica N.º 3 de 26 de outubro de 2014)

Assim, através da observação, da reflexão individual e conjunta com a educadora e com a minha colega de PP, fui capaz de planificar atividades ricas e interessantes para as crianças, que contribuiriam para a sua aprendizagem. À medida que ia planificando mais atividades e acompanhando o seu desenvolvimento no contexto fui também melhorando a minha capacidade para antever os desempenhos e dificuldades das crianças e, deste

modo, fui-me tornando progressivamente mais capaz de diferenciar intencionalidades e estratégias educativas, consoante as suas diferentes necessidades de desenvolvimento e aprendizagem. No final da PP em creche sentia-me muito entusiasmada e feliz com a minha aprendizagem. Embora sentisse que tinha ainda muito a aprender sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e a planificação e avaliação em Educação de Infância sabia que teria oportunidade de continuar o desenvolvimento dessas aprendizagens no contexto de JI.

As primeiras dificuldades que senti na planificação em JI prenderam-se com os aspetos da gestão do currículo, organização do grupo de crianças, do tempo educativo e dos materiais e recursos durante as atividades, garantir a existência de um fio condutor entre as atividades e também definir estratégias que garantissem que as atividades seriam bem conseguidas e as intencionalidades educativas atingidas.

De acordo com as OCEPE (ME, 1997), “o tempo educativo contempla de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de atividade (...) e permite oportunidades de aprendizagem diversificadas, tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo” (p. 40), tratando-se de “prever e organizar um tempo simultaneamente estruturado e flexível em que os diferentes momentos tenham sentido para as crianças” (idem, *ibidem*). Assim, não basta integrar numa atividade conteúdos de áreas do conhecimento variadas, é preciso também que essas atividades se integrem e articulem de modo a fazerem sentido para a criança, promovendo a sua aprendizagem. A existência de um fio condutor entre as diferentes atividades, sejam elas de índole mais direcionada ou de rotina, surge como um fator fundamental para a aprendizagem das crianças em JI, já que estabelece uma continuidade lógica entre o que elas fazem e aprendem na instituição nos vários momentos em que estão lá, promovendo assim uma reflexão mais profunda e uma aprendizagem mais abrangente e integrada não só de conhecimentos mas, sobretudo, de competências, relacionando-se com e assentando na realidade que as rodeia (que não é, ela própria, estanque, mas sim contínua). Para procurar garantir esta continuidade entre as atividades senti a necessidade de refletir mais sobre cada atividade planificada e enquadrá-la na realidade das crianças, partindo dos seus interesses e necessidades para planificar.

Outra dificuldade com que me deparei relacionou-se com a organização dos momentos de transição entre as diferentes atividades e com a gestão do grupo. Nestes momentos,

em que mudámos de espaço ou precisámos de outros recursos educativos, as crianças estiveram por vezes sem orientação da minha parte, distraíndo-se ou criando conflitos e prejudicando assim a sua disponibilidade para a atividade. A verdade é que isso aconteceu por eu própria ficar um pouco desorientada, sem saber como coordenar o grupo face a uma mudança. A minha colega e eu conversámos com a educadora cooperante sobre este aspeto e ela aconselhou-nos a refletir mais sobre que função é que cada uma de nós assumia nestes momentos, já que devíamos agir como suporte uma da outra. Por exemplo, se a minha colega estivesse a ajudar as crianças a sentarem-se na mesa de trabalho, então eu deveria ficar com as crianças que ainda estavam na área da manta, garantindo que cada uma delas percebia o que era para fazer e para onde devia ir. Também os recursos que precisaríamos nas diferentes etapas da atividade deviam estar bem pensados e preparados, num local que facilitasse o seu transporte para a área de trabalho. Houve situações em que nos esquecemos de um ou outro material e essa falha criou uma quebra na atividade, dificultando a nossa intervenção e criando insegurança no nosso trabalho.

Outra dificuldade que senti inicialmente foi a de conseguir que todas as crianças estivessem interessadas e motivadas para as diferentes atividades. Muitas vezes, durante as atividades, as crianças dispersavam, ficando impacientes ou desmotivadas e deixando de estar disponíveis para a atividade. Inicialmente, procurei mudar a minha atitude, alterando aspetos como a minha voz ou o tipo de questionamento que realizava, mas após alguma reflexão percebi que a desmotivação das crianças se prendia menos com a minha atitude e mais com a forma como as atividades estavam pensadas e delineadas, não sendo suficientemente desafiantes e lúdicas para estimular a atenção das crianças e, conseqüentemente, a sua aprendizagem. A parte do desafio torna-se essencial: é muito mais fácil para todos, crianças ou adultos, concentrarem-se numa tarefa que implica esforço intelectual do que noutra tarefa que seja fácil e em que sentimos que estando envolvidos nela ou não aprendemos o mesmo.

Já a parte do entusiasmo, essa prende-se com a “magia”, com a surpresa, o *suspense* que podemos dar às nossas atividades inserindo, por exemplo, um elemento novo: um fantoche, uma dramatização, uma nova voz. De acordo com Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro e Gomes (2007), aos 3 anos de idade a criança é “dotada de um pensamento mágico, imaginativo e metafórico, expressando-o através das suas brincadeiras” (p. 62) e de acordo com as OCEPE (ME, 1997), “adoptar uma pedagogia organizada e

estruturada não significa introduzir na educação pré-escolar certas práticas “tradicionais” sem sentido para as crianças, nem menosprezar o carácter lúdico de que se revestem muitas aprendizagens, pois o prazer de aprender e de dominar determinadas competências exige também esforço, concentração e investimento pessoal” (p. 18). Creio que, inicialmente, fui demasiado séria na minha intervenção, adotando uma metodologia quase tradicional ou de escolarização, já que ao me preocupar tanto com o rigor científico esqueci o lado lúdico da aprendizagem, e ambos devem estar lado a lado nas atividades com as crianças. Errei ainda pelo facto de ter optado, na planificação, por momentos muito expositivos, os quais durante a intervenção, por ainda não conseguir gerir bem o tempo, prolonguei em demasia. Assim, as crianças acabaram por ficar aborrecidas, perdendo o interesse nas atividades.

Outra dificuldade sentida ao longo do período de intervenção, mas especialmente nas semanas iniciais, prendeu-se com a seleção das estratégias mais adequadas para as experiências educativas planeadas. Embora tanto a minha colega como eu refletíssemos sobre as intencionalidades educativas, as atividades e a sua avaliação durante a planificação, a verdade é que não estávamos consciencializadas para a importância de definir bem as estratégias que possibilitam que as atividades decorram de forma harmoniosa, adequada didaticamente e sem percalços nem quebras, o que é essencial para a aprendizagem ocorrer. Este facto levou a que houvesse momentos em que perdemos o controlo do grupo e do encadeamento das diferentes atividades, algo que prejudicou o seu sucesso e o envolvimento das crianças. Procurámos colmatar esta dificuldade refletindo mais profundamente, em conjunto, durante a planificação das atividades, procurando antecipar melhor tanto as ações das crianças como os efeitos da atividade na sua aprendizagem, interesses e motivação.

Ao longo do período de intervenção fui-me debatendo com estas e outras dificuldades que foram surgindo, o que me proporcionou várias oportunidades para refletir e estudar sobre algumas formas de as superar, contribuindo assim significativamente para a minha aprendizagem na PP e para o melhoramento da minha ação educativa. Para tal, destaco os papéis que a observação da ação educativa (minha, das educadoras e da minha colega de PP), do grupo de crianças (a qual me proporcionou conhecer melhor cada criança, tanto ao nível das suas personalidades como das suas necessidades de desenvolvimento e aprendizagem) e a reflexão crítica e fundamentada nos pressupostos teóricos que devem sustentar a planificação e a intervenção em contextos educativos

(Fonseca et al., 2013) tiveram na promoção da minha aprendizagem, levando-me a ser capaz de planificar experiências educativas adequadas ao grupo, tanto ao nível das intencionalidades educativas como das estratégias, atividades e recursos, e também a ser capaz de organizar o grupo e gerir o tempo educativo durante a intervenção, procurando o envolvimento de cada criança e a sua participação ativa durante as atividades e, portanto, promovendo o seu desenvolvimento e aprendizagem (ME, 1997). De modo a tornar mais evidente o meu processo de aprendizagem no período de intervenção, apresento um excerto da minha reflexão referente à sexta semana de PP em contexto de JI (Anexo 2):

Para mim o que foi mais significativo durante esta sexta semana de prática pedagógica foi finalmente sentir que as alterações que tenho vindo a fazer à minha intervenção, desde o planeamento das experiências educativas, o delineamento de estratégias adaptadas ao grupo e a relação com o grupo em si, têm funcionado e resultado num melhoramento e aprofundamento do processo de ensino aprendizagem. Por um lado, sinto que já consigo “agarrar” o grupo, seja durante as experiências educativas, nos momentos de transição ou na gestão de conflitos e, por outro lado, a forma como conduzi o processo e como a minha colega e eu planeámos estes momentos têm promovido o envolvimento das crianças. Se nas primeiras semanas criámos momentos em que as crianças se aborreciam, com demasiado tempo na manta, sem “magia” nem ludicidade, nesta semana senti que não houve um momento em que as crianças estivessem desmotivadas para o que estávamos a fazer. Também a planificação, que apesar de ser um instrumento flexível era alterada demasiadas vezes para fazer face a situações que não éramos capazes de antecipar foi, nesta semana, muito mais respeitada, o que evidencia uma evolução na nossa capacidade de prever as ações e necessidades do grupo, bem como na definição de estratégias mais eficazes para ele e na organização do espaço e dos recursos. (Reflexão crítica N.º 6, de 8 de dezembro de 2014).

Outro aspeto que também contribuiu para o melhoramento da minha ação educativa prendeu-se com a avaliação das atividades educativas. Para avaliar, a minha colega e eu optámos sobretudo por uma modalidade de avaliação formativa, já que nos interessava avaliar o processo educativo em detrimento dos produtos. De acordo com a Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2011),

a avaliação formativa é um processo integrado que implica o desenvolvimento de estratégias de intervenção adequadas às características de cada criança e do grupo, incide preferencialmente sobre os processos, entendidos numa perspetiva de construção progressiva das aprendizagens e de regulação da acção. Avaliar assenta na observação contínua dos progressos da criança, indispensável para a recolha de informação relevante, como forma de apoiar e sustentar a planificação e o reajustamento da acção educativa, tendo em vista a construção de novas aprendizagens. A avaliação formativa constitui-se, assim, como instrumento de apoio e de suporte da intervenção educativa, ao nível do planeamento e da tomada de decisões do educador (p. 1).

Devido à minha parca experiência com a avaliação, optei por selecionar apenas uma criança para ser objeto de avaliação formal. Inicialmente, observava esta criança durante

as atividades e, através de registos escritos e fotográficos procurava interpretar o seu desempenho na atividade, de modo a identificar tanto o desenvolvimento de aprendizagens como o surgimento de novas necessidades de aprendizagem. No entanto, acabei por perceber que estes focos de avaliação não eram suficientes para melhorar a minha prática, não só por resultar numa avaliação demasiado superficial e subjetiva como por não envolver de facto a criança, já que esta era apenas observada, e não escutada. De acordo com as OCEPE (ME, 1997) “avaliar o processo [educativo] e os efeitos, implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (p. 27). Esta função reguladora da avaliação não se prende apenas com o educador, mas deve também ser desenvolvida pelas e em colaboração com as crianças, já que “a avaliação realizada com as crianças é uma actividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador” (idem, ibidem).

Assim, senti a necessidade de me informar e refletir mais sobre a avaliação em contexto de Educação de Infância, o que me levou a diversificar as técnicas de avaliação e, em conjunto com a minha colega de PP, elaborar um instrumento – uma grelha de avaliação – que me permitisse observar, de forma mais objetiva, o desempenho das crianças e a adequação das atividades às suas necessidades de desenvolvimento e aprendizagem. Esta grelha contemplava “critérios” de avaliação: competências e capacidades que pretendíamos serem desenvolvidas pelas crianças, analisadas quantitativamente em torno de quatro escalas (1- “consegue sem ajuda”; 2- “consegue com ajuda”; 3 – “não consegue sem ajuda”; 4- “não consegue com ajuda”) e qualitativamente através do registo escrito/ fotográfico de evidências. Se por um lado esta grelha facilitou o processo de avaliação, por outro lado garantiu uma maior objetividade e, simultaneamente, que tanto a minha colega como eu avaliássemos as crianças tendo em conta os mesmos critérios. Na grelha surgia também um guião de entrevista, com questões para colocar às crianças avaliadas, a fim de perceber o seu interesse pelas atividades, aquilo de que tinham gostado mais e menos de fazer e porquê bem como qual entendiam ser a aprendizagem para si mais relevante. As suas respostas deram-me pistas muito importantes para adequar as propostas educativas aos seus interesses e motivações, o que resultou num melhoramento da minha prática e em atividades que promoveram um maior envolvimento das crianças.

3.2.3. Na relação com as crianças e na gestão do comportamento do grupo

Tanto no contexto de creche como no contexto de JI creio ter conseguido estabelecer uma boa relação com todas as crianças. Procurei inspirar segurança e confiança nas crianças e promover a sua autoestima, escutando-as, valorizando os seus sentimentos e emoções e fornecendo *feedbacks* positivos e construtivos para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Creio que esta relação – de afetividade mútua, já que também as crianças procuraram confortar-me quando parecia mais triste, exprimindo o seu afeto através de abraços, beijinhos, palavras, envolvendo-me nas suas brincadeiras, entre outros aspetos – foi benéfica para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, já que de acordo com as OCEPE (ME, 1997, pp. 52-53)

a relação que o educador estabelece com cada criança, a forma como a valoriza e respeita, estimula e encoraja os seus progressos, contribuem para a auto-estima da criança e constituem um exemplo para as relações que as crianças estabelecerão entre si.

Deste modo, a relação que o educador estabelece com as crianças é determinante para o seu desenvolvimento pessoal e social, assentando este na “(...) constituição de um ambiente relacional securizante, em que a criança é valorizada e escutada, o que contribui para o seu bem-estar e auto-estima” (idem, p. 52).

Porém, uma questão que me preocupava muito no início da minha intervenção, sobretudo no contexto de JI, relacionava-se com o comportamento das crianças durante as experiências educativas. Muitas vezes, e especialmente em atividades que envolviam pouca ação da sua parte, as crianças ficavam inquietas, faziam barulho, distraíam os colegas e eram, por vezes, verbal e fisicamente agressivas. Embora estes comportamentos se justificassem, em grande parte, pelo facto de as atividades que planeámos não serem suficientemente motivadoras, desafiantes, lúdicas ou bem organizadas, creio que outro fator contribuiu para este fenómeno: sentia que as crianças não nos reconheciam a autoridade associada à de uma educadora e, assim, não respeitavam as nossas recomendações e solicitações.

Foi na sexta semana de intervenção que comecei a sentir que o envolvimento do grupo nas atividades dinamizadas por nós, mestrandas, era adequado. Creio que tal só aconteceu porque as crianças nos respeitavam cada vez mais. Esta mudança de atitude evidenciava uma alteração na dinâmica de grupo que era necessária e que eu tinha vindo a desejar ao longo de todas estas semanas: se por um lado queria que as crianças percebessem que tinha carinho por elas e que gostava de brincar com elas, por outro lado queria que me respeitassem e me vissem como alguém que apesar de estar na sala e

no grupo tem, aí, um papel diferente do delas. Creio que esta dinâmica na relação entre o educador e as crianças é difícil de obter mas é essencial para o sucesso dos processos de ensino aprendizagem. De acordo com Estêvão (2014),

o educador é responsável por dois elementos fulcrais ao crescimento de cada criança – a disciplina e os afetos (...), deve criar laços de afeto com cada criança, deve criar vínculos afetivos para que a criança se sinta confortável e saiba que pode partilhar qualquer acontecimento que lhe seja importante ou que a perturbe. Porém (...), a criança deve conhecer os limites estabelecidos pelo adulto, de modo a que possa tomar comportamentos adequados e que vão de encontro ao bom funcionamento da sala em que está inserida (p. 14).

Assim, o educador deve relacionar-se afetivamente com todas as crianças mas também deve garantir que há regras na sala de atividades e que estas são cumpridas, contribuindo para um ambiente seguro em que todos se sentem incluídos, respeitados e valorizados e onde a aprendizagem pode ocorrer.

Quando passei para o contexto de JI, encontrei um grupo de crianças onde, a meu ver, o conflito com resposta agressiva física parecia estar na ordem do dia. Talvez por estar habituada ao contexto de creche, em que tal como referem Papalia e Olds (2000) os conflitos surgem ocasionalmente mas não são particularmente violentos, observar várias situações em que uma criança empurrava, pontapeava ou batia em outra foi algo que começou por me chocar, e não sabia ao certo qual seria a melhor resposta a dar a essas situações.

Papalia e Olds (2000) associam o fenómeno agressivo na segunda infância ao egocentrismo típico desta idade:

A maioria das crianças torna-se menos agressiva após a idade dos seis aos sete anos à medida que se tornam mais cooperadoras, menos egocêntricas e mais empáticas. Elas são então capazes de se colocar no lugar de alguém, podem compreender porque alguém está agindo de determinada maneira, e podem desenvolver maneiras mais positivas de lidar com essa pessoa (p. 238).

Deste modo, quando querem um determinado objeto que está a ser utilizado por outra criança, as crianças selecionam estratégias para o obter, sendo a agressão física apenas uma delas. À medida que vão desenvolvendo uma maior consciência do Outro e a noção das consequências dos seus atos, passam a selecionar opções menos violentas. Assim, a experiência com a agressão é parte integrante do desenvolvimento da criança na segunda infância. Neste sentido, Carmichael (1975) afirma que:

(...) o controle do comportamento agressivo coloca um problema fundamental de desenvolvimento para a criança, que deve aprender a inibir a sua cólera, a discriminar entre aquelas situações nas quais comportar-se agressivamente é apropriado ou não (...) e a ajustar a sua resposta agressiva ao grau de frustração ou provocação ao qual ela possa estar submetida (p. 262).

Depois de investigar sobre a agressão na infância e perceber que os atos agressivos que ocorriam, na sua grande maioria de índole instrumental (Carmichael, 1975), eram normais enquanto manifestações do desenvolvimento e maturação de uma criança que procura compreender o meio físico e social que a rodeia, procurei perceber qual devia, então, ser a minha atitude e resposta face à agressão física, já que é obrigação do educador de infância, como referido no seu perfil específico de desempenho profissional (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto), “criar e manter as necessárias condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças”, “fomentar a cooperação entre as crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo” e “promover o desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspectiva de educação para a cidadania”. Sendo assim, se por um lado é necessário impedir a violência descontrolada, por outro é também necessário garantir que a criança vai desenvolvendo outras estratégias de resolução de conflitos.

Uma vez que a criança é um ser pensante, com capacidade reflexiva, e que ao explicarmos que determinadas atitudes ou comportamentos têm certas consequências, ela é capaz de corrigir o seu comportamento conscientemente (Papalia e Olds, 2000), passei a procurar ajudar as crianças na resolução dos seus conflitos escutando os argumentos de cada criança e explicando à criança que havia cometido o ato agressivo que a agressividade não é um bom argumento nem uma boa resposta, já que apenas a afastaria dos outros. Ao mesmo tempo, procurei não me deixar afetar por estas situações, o que passou a ser fácil depois de todas as leituras que fiz no âmbito deste tema. A verdade é que ao fim de algumas semanas passei a observar menos situações deste género, o que me fez perceber que a alteração à minha intervenção tinha sido tão positiva para as crianças como para mim.

Todo este processo de aprendizagem foi complexo e demorado, mas extremamente enriquecedor e significativo para a minha formação, já que me fez perceber que não posso observar os fenómenos sociais superficialmente, tenho de investigar e refletir sobre eles em profundidade, pois só assim os poderei compreender.

4. 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

As minhas PP em 1.º CEB decorreram durante o 2.º semestre do 1.º ano do mestrado e o 1.º semestre do 2.º ano do mestrado, entre fevereiro de 2015 e janeiro de 2016. Ambas as práticas foram desenvolvidas em escolas básicas públicas do concelho de Leiria, pertencentes ao mesmo Agrupamento de Escolas.

A PP em 1.º CEB I decorreu numa escola básica da União de Freguesias de Leiria, Pousos, Barreira e Cortes e envolveu uma turma de 1.º e 2.º anos de escolaridade com quem era desenvolvido o currículo do 1.º ano de escolaridade. Inicialmente, esta turma era constituída por dezoito alunos, dos quais nove eram do sexo feminino e nove do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 6 e os 8 anos. Porém, no último mês do 3.º período letivo, foi transferido para esta turma um novo aluno, oriundo do Brasil. Esta turma tinha quatro alunos cuja língua materna era o Ucrâniano ou o Russo, sendo que apenas um destes alunos não utilizava o Português para comunicar. Dos dezoito alunos da turma, quinze tinham nacionalidade portuguesa, dois tinham nacionalidade ucraniana e um tinha nacionalidade brasileira.

A Prática Pedagógica em 1.º CEB II decorreu numa escola básica da União de Freguesias de Marrazes e Barosa e envolveu uma turma de 4.º ano de escolaridade. Esta turma era constituída por vinte e dois alunos, dos quais cinco eram do sexo feminino e dezassete do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos. Todos os alunos tinham o Português como língua materna. Nesta turma havia cinco alunos referenciados com NEE, sendo quatro alunos disléxicos e um apresentando défice cognitivo. Três alunos tinham um Plano de Apoio Individual e quatro alunos frequentavam adicionalmente o Apoio Educativo.

4.1. AS MINHAS EXPECTATIVAS E OS MEUS RECEIOS

Terminado o 1.º semestre do 1.º ano do mestrado, onde a PP decorreu nos contextos de creche e JI, iniciei no 2.º semestre a prática em 1.º CEB. Sabia que embora estivesse a iniciar um novo capítulo de aprendizagens, onde iria desempenhar um perfil profissional diferente – o de professora do 1.º CEB – as aprendizagens que desenvolvi na prática pedagógica em educação pré-escolar continuariam a ser determinantes para o meu desempenho e para a aprendizagem das crianças neste novo contexto: tal como na educação pré-escolar, as crianças em 1.º CEB devem estar no centro do processo

educativo; os processos de ensino e aprendizagem devem ter em conta as suas necessidades específicas e interesses e devem também ter por base os conhecimentos já adquiridos pelas crianças (Fosnot, 1999). O ensino no 1.º CEB deve ser motivante, por forma a promover o envolvimento e participação das crianças e, entre as várias atividades, deve haver um fio condutor que dê sentido às aprendizagens por elas realizadas. Deste modo, a inter e transdisciplinaridade continuam a ser essenciais neste contexto (Pombo, Guimarães e Levy, 1994; Vasconcelos et al., 2012).

Assim, sabendo que já havia desenvolvido aprendizagens importantes mas que tinha ainda muito para aprender, estava deveras entusiasmada para iniciar a minha PP em contexto de 1.º CEB.

Apesar de estar entusiasmada, tinha alguns receios: e se não conseguisse estabelecer uma boa relação com as crianças, de respeito mútuo, nem gerir as turmas e o seu comportamento durante a intervenção? Seria capaz de adequar as estratégias de ensino às suas necessidades e ritmos - possivelmente variados - de aprendizagem? Estaria preparada, ao nível dos meus conhecimentos conceptuais, pedagógicos, didáticos e metodológicos para lecionar nos contextos de 1.º e 4.º anos de escolaridade do 1.º CEB, especialmente com alunos com NEE e, genericamente, com dificuldades de aprendizagem? E ainda, sabendo que no 3.º período letivo os alunos do 4.º ano realizariam exames nacionais, seria capaz de os preparar para responderem adequadamente a este desafio?

Em particular, com a turma de 1.º ano, um aspeto que me suscitou alguns receios foi o facto de aí haver um aluno que chegara a Portugal vindo de Donetsk, Ucrânia, há apenas dois meses, e que não era ainda capaz de comunicar em Português.

Quando conversei com a professora cooperante sobre os meus receios e lhe perguntei como é que comunicava com este aluno, planificava e conduzia o ensino com ele, ela explicou-me que o aluno compreendia muito mais do que era capaz de expressar, e também que através da linguagem corporal e gestual era geralmente capaz de se fazer compreender. Caso fosse necessário, poderíamos também pedir a outros alunos que dominavam a língua russa para atuarem como tradutores (nesta turma havia dois alunos que o poderiam fazer, mas caso não se recordassem dos vocábulos havia ainda outro aluno, da turma de 4.º ano da mesma instituição, cujo domínio da língua russa era

superior e que em último caso poderíamos chamar à nossa sala para nos auxiliar na comunicação, o que aliás fizemos por várias vezes).

Quanto à planificação de atividades educativas na área curricular do Português este aluno aprendia a leitura e a escrita através do método das 28 Palavras, pelo que devíamos preparar os materiais e estruturar o ensino para este aluno seguindo este método. Na Matemática tinha um desempenho muitas vezes superior ao dos colegas, já que a linguagem matemática é universal e ele facilmente a compreendia. Ainda assim, este aluno carecia sempre de um apoio mais individualizado durante todo o dia, tanto para garantir que compreendia as tarefas, as rotinas e as regras da instituição como para promover a sua inclusão na comunidade educativa (Silva, 2009).

Relativamente à turma do 4.º ano, um aspeto que me preocupou em particular foi o facto de haver, aí, cinco alunos referenciados com NEE, quatro com dislexia e um com défice cognitivo, já que o ensino para estes alunos teria de ser necessariamente diferenciado (Lima, 2008). Na altura, eu sentia que a minha experiência com a diferenciação do ensino era reduzida, pois embora já a tivesse realizado na turma de 1.º ano de escolaridade com os alunos com dificuldades de aprendizagem e com o aluno que não comunicava em Português, fi-lo de forma espontânea, não planeada e pouco refletida. Neste novo contexto, para dar resposta às necessidades específicas dos alunos com NEE, a diferenciação pedagógica teria necessariamente de ser intencional, pensada e planificada.

Nesta turma havia ainda alguns alunos com problemas de comportamento, um dos quais estava referenciado por distúrbio de comportamento associado a atitudes de desafio, que pude observar durante o período de observação da PP. A professora cooperante explicou-nos que ao lidarmos com este aluno devíamos ter o cuidado de ignorar algumas atitudes, já que se insistíssemos em chamá-lo à atenção, conversar com ele ou repreendê-lo estas atitudes poderiam tornar-se mais intensas e frequentes.

4.2. DAS DIFICULDADES INICIAIS ÀS APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS

4.2.1. Na observação

Tal como na Prática Pedagógica em Educação Pré-escolar, optei pela observação participante como método principal para a recolha de dados durante os períodos de observação, uma vez que para obter determinados dados dialoguei com e inquiri tanto as

professoras cooperantes como os alunos e as assistentes operacionais das comunidades escolares. Registei os dados recolhidos em diários de bordo, já que era importante, para mim, ter um instrumento que pudesse consultar mais tarde caso esquecesse aspetos observados que seria importante reter. Nesse sentido, realizei também registos fotográficos e audiovisuais.

Tanto na PP em 1.º CEB I como na PP em 1.º CEB II esperava observar o melhor possível os contextos, conhecer as instituições, os seus espaços, recursos e potencialidades educativas bem como as salas de aula e os materiais didáticos existentes, de modo a perceber as possibilidades e limitações aos processos de ensino e aprendizagem, à condução do ensino e à planificação de atividades educativas. Sobretudo, pretendia conhecer as turmas, as rotinas estabelecidas, compreender e adaptar-me aos métodos e aos ritmos de ensino das professoras orientadoras, bem como à forma como estas geriam o currículo, desenhavam as atividades e conduziam o ensino.

Em ambos os contextos as professoras cooperantes disponibilizaram as suas planificações mensais, estando os outros documentos relativos à gestão do currículo (como o Projeto Educativo, o Projeto Curricular e o Plano Anual de Atividades) disponíveis para consulta nos sítios *on-line* do Agrupamento de Escolas. As professoras cooperantes permitiram também que consultássemos os *dossiers* pessoais dos alunos, de onde pudemos retirar dados relativos ao seu contexto familiar e socioeconómico, percurso e aproveitamento escolar, bem como aos seus interesses e necessidades de aprendizagem. Estes aspetos foram muito importantes para mim, já que me permitiram conhecer melhor os alunos, o trabalho formativo desenvolvido ao nível do agrupamento, das escolas e das turmas, fornecendo-me pistas sobre como planificar e estruturar um ensino mais adequado a cada aluno numa futura intervenção. Ambas as professoras cooperantes estiveram sempre disponíveis para responder às dúvidas e questões que fui levantando ao longo das PP e para me ajudarem a aprofundar a minha reflexão relativamente a situações educativas que fui observando nos contextos, tendo assim dado um contributo valioso para a minha aprendizagem.

Durante os períodos de observação pude observar e refletir sobre várias situações que inicialmente me suscitaram alguns receios ou que não tinha compreendido. Aproveitei estes momentos para registar o mais fielmente possível aspetos como rotinas estabelecidas pelas professoras cooperantes e pelos alunos durante as aulas e recreio,

estrutura das sequências didáticas e, no geral, métodos e estratégias de ensino das professoras em todas as áreas curriculares, bem como a sua diferenciação quando esta era utilizada, estratégias de gestão dos ritmos de trabalho e do comportamento dos alunos, dificuldades de aprendizagem evidenciadas pelos alunos (registando as questões que colocavam, copiando para o meu diário de bordo os seus registos no quadro ou nos próprios cadernos diários). De modo a conhecer melhor as crianças aproveitei também os momentos de recreio para brincar e conversar com elas, procurando inserir-me no grupo e conhecer as suas personalidades, interesses, preferências e motivações bem como as dinâmicas que estabeleciam com os colegas de turma e com os adultos da instituição, mas também para me dar a conhecer e aumentar a sua cumplicidade para comigo. Em ambos os contextos as crianças ajudaram-me a atingir os meus objetivos de observação, tendo sido o motor para a minha integração nas escolas.

Entre os aspetos que observei em ambas as PP, destaco a capacidade que as professoras demonstraram em gerir os diferentes ritmos de trabalho das crianças. Percebi que as professoras conseguiam que todas as crianças estivessem ocupadas durante a maior parte do tempo letivo. Embora tivessem ritmos de aprendizagem diferentes, tanto no contexto do 1.º ano como no contexto do 4.º ano de escolaridade, foram raros os momentos em que as crianças tiveram oportunidade de se distrair ou desmotivar por ausência de atividade. As professoras tinham sempre alguma tarefa destinada para os alunos que terminassem as tarefas mais cedo, continuando ainda assim a acompanhar e apoiar aqueles que estavam atrás na sequência de atividades. A um certo ponto, parecia impossível que houvesse apenas uma professora na sala, já que estas se desdobravam em múltiplas tarefas e objetivos, continuando ainda assim a ser capazes de gerir o comportamento do grupo e garantir a sua aprendizagem. No entanto, este esforço era visivelmente mais acentuado no contexto do 1.º ano de escolaridade, já que as crianças desta turma, devido por um lado ao seu baixo nível de maturação e, por outro lado, ao facto de terem iniciado apenas há 3 meses o seu percurso no ensino básico, não estando tão habituadas às rotinas, entre outros aspetos, eram menos autónomas do que as crianças do 4.º ano de escolaridade. Enquanto as primeiras, quando terminavam as tarefas planificadas, sentiam-se um pouco “perdidas”, sem saber o que fazer, distraíndo os colegas e criando ruído, as crianças do 4.º ano sabiam que podiam aproveitar o tempo que sobrava para realizar outras tarefas, como terminar fichas, fazer desenhos ou ler um livro da área da biblioteca, e faziam-no autonomamente sem perturbar os colegas.

Quando conversei com as professoras cooperantes sobre os aspetos da gestão do grupo, elas afirmaram que era sempre necessário pensar em atividades e materiais de recurso, já que havia de facto diferenças nos ritmos de trabalho dos alunos, em cada turma. A professora da turma do 1.º ano acrescentou ainda que “um professor tem que ter sempre mais alguma coisa na manga” precisamente para garantir que todos os alunos trabalham e que ninguém prejudica o processo de ensino e aprendizagem do outro. Afirmou também que as atividades têm de ser motivadoras e desafiantes para potenciar o envolvimento e participação das crianças, contrariando o tédio e impedindo a distração. Alertou-me para o cuidado que devo ter ao planificar as atividades e definir as estratégias de ensino, já que se algo estiver desadequado posso facilmente perder a atenção do grupo e, assim, prejudicar a sua aprendizagem.

Outro aspeto muito importante que observei, especialmente na turma de 4.º ano de escolaridade, foi que a turma era muito heterogénea ao nível de conhecimentos, capacidades e dificuldades, em todas as áreas curriculares. Observei também que os alunos desta turma eram muito participativos, pelo que a vontade de participação dos alunos seria outro aspeto que teria de aprender a gerir. A turma de 1.º ano de escolaridade era mais homogénea e também bastante participativa.

Tanto numa turma como na outra as professoras cooperantes identificaram a Matemática como a área curricular em que os alunos, no geral, demonstravam maiores dificuldades, especialmente no âmbito da resolução de problemas. Assim, percebi que seria fundamental, para mim, aprofundar o meu estudo sobre a resolução de problemas de modo a promover a aprendizagem dos alunos neste domínio.

4.2.2. Na planificação, intervenção, avaliação e reflexão

Uma das primeiras dificuldades que senti na planificação prendeu-se com a extensão das atividades planificadas. Durante as primeiras semanas de intervenção planifiquei atividades demasiado extensas e estabeleci demasiados objetivos de aprendizagem, cujo cumprimento integral não era realista. Creio que na base desta dificuldade estiveram os factos de não ter muita experiência com a planificação e a condução do ensino em contexto de 1.º CEB e de não conhecer profundamente os ritmos de trabalho e dificuldades de aprendizagem das crianças da turma de 1.º ano de escolaridade. Assim, à medida que fui refletindo sobre estes aspetos, melhorando as minhas capacidades de gestão do tempo educativo e tomando conhecimento dos diferentes ritmos de trabalho

das crianças, consoante os tipos de tarefas propostas, fui sendo capaz de adaptar a minha planificação às capacidades dos alunos, promovendo a consecução dos objetivos definidos para cada atividade.

Outra dificuldade que senti no âmbito da planificação prendeu-se com a definição de estratégias e recursos para o ensino de conteúdos de diferentes áreas curriculares. Enquanto na turma de 1.º ano de escolaridade a professora cooperante sugeria métodos e estratégias para trabalhar os conteúdos a abordar nessa semana, na turma de 4.º ano de escolaridade a professora cooperante esperava que partisse de nós a iniciativa de investigar e definir estratégias para abordar e desenvolver os conteúdos. Ambas as situações foram enriquecedoras para a minha aprendizagem: no primeiro caso, tive a oportunidade de experimentar o modelo de ensino da professora, sabendo à partida que as estratégias iriam funcionar e resultar em aprendizagem. Foi no segundo caso, no entanto, que creio ter desenvolvido maiores aprendizagens, já que recaía sobre mim a responsabilidade de investigar estratégias e metodologias de ensino e atividades de aprendizagem bem como avaliar a sua eficácia, não só no que toca ao processo educativo como aos seus efeitos na aprendizagem das crianças. Assim, neste contexto tive a oportunidade de experimentar o processo de aprendizagem pelo qual, presumo, passam os docentes em exercício, que tem por base a investigação-ação: o professor planifica ações que se sucedem no tempo, procede à avaliação, com a finalidade de perceber se a evolução das ações ocorre em conformidade com o previsto ou se há necessidade de efetuar ajustes e reformulações (Sousa, 2009). Caso haja essa necessidade, o professor reformula a ação, volta a aplicá-la e a avaliá-la e torna, se necessário, a reformulá-la, num ciclo que tem em vista o melhoramento do processo educativo e a promoção de aprendizagens significativas e duradouras entre os alunos.

Neste sentido, creio que uma das aprendizagens mais relevantes que desenvolvi ao longo das PP em 1.º CEB se centrou na seleção de estratégias de ensino e materiais didáticos estruturadas numa lógica de abertura, desenvolvimento e conclusão da atividade, tendo em conta os objetivos planificados para cada área curricular. O meu processo de aprendizagem passou, em primeiro lugar, pela definição dos objetivos de aprendizagem, ou seja, pelos conhecimentos conceptuais, procedimentais e/ou atitudinais que pretendia que os alunos aprendessem (tendo por base os programas e metas curriculares para o 1.º CEB); seguidamente, passava para uma etapa de revisão da literatura sobre esses mesmos conhecimentos em obras de autores de referência, onde

procurava estratégias e métodos de ensino bem como referentes para a elaboração de materiais didáticos (ou então utilizava materiais já construídos por esses mesmos autores, tendo também requisitado diversos materiais disponíveis na ESECS). Depois delineava e estruturava as estratégias de ensino: na abertura da atividade, começava por apresentar um novo tema/ conteúdo a tratar e sondava os alunos sobre os conhecimentos que já tinham adquirido sobre esse tema/ conteúdo; normalmente este momento servia também para motivar os alunos para as tarefas seguintes, pelo que procurava levar para a sala de aula algum material que suscitasse a curiosidade e interesse dos alunos, procurando promover o seu envolvimento na aula; na fase do desenvolvimento da atividade aplicava diversas estratégias (variavam muito consoante o conteúdo abordado e os objetivos de aprendizagem estabelecidos), tentando que os alunos tivessem um papel ativo na sua aprendizagem e procurando estimular a sua reflexão e pensamento crítico tanto através do questionamento como através da planificação de situações de debate e de autoavaliação, numa tentativa de levar os alunos a tomarem consciência das suas dificuldades e da sua aprendizagem. No momento de conclusão da atividade procurava que os alunos consolidassem as aprendizagens ocorridas, através de tarefas que integrassem todos os conteúdos trabalhados, as quais me davam dados também para pensar a avaliação.

Procurei sempre estabelecer um encadeamento natural entre as diversas atividades planificadas já que, como havia aprendido na PP em contexto de educação de infância, é muito importante, para ajudar as crianças a atribuírem sentido à sua aprendizagem, que haja um fio condutor entre as atividades, procurando combater a “crescente especialização e fragmentação do conhecimento científico” a que se assiste atualmente, onde as disciplinas surgem “desligadas entre si”, desintegrando “a unidade interna do saber” (Pombo et al., 1994, pp. 14-15). Para tal, procurei sempre desenvolver a interdisciplinaridade nas planificações que elaborei, algo que creio ter tido bons resultados na aprendizagem dos alunos, pois foi possível aprofundar a exploração dos diferentes temas independentemente das áreas curriculares a partir das quais eram suscitados. Também permitiu, face à elevada densidade do currículo, gerir melhor o tempo educativo e simultaneamente garantir que todas as competências e conhecimentos a desenvolver, semanal e mensalmente, eram trabalhados em contexto de sala de aula.

Por exemplo, com a turma de 4.º ano, ao abordar, na quinta semana de PP, o tema “A Pele” (ver Anexo 3 – Planificação N.º 2), inserido no programa de Estudo do Meio (ME, 2004) defini como objetivos de aprendizagem que os alunos identificassem, no seu corpo, a pele; que reconhecessem a pele como um órgão do corpo humano; que identificassem as funções da pele e elementos da sua estrutura e, por último, que identificassem alguns cuidados a ter com a exposição solar associados à saúde da pele. De modo a promover a consecução de todos estes objetivos planeei várias atividades integradas não só no âmbito da área curricular de Estudo do Meio mas também do Português, onde foi explorado um texto informativo sobre os efeitos da excessiva exposição solar na saúde da pele bem como alguns cuidados a ter para evitar doenças da pele e o seu envelhecimento precoce, e da Expressão Plástica, numa atividade em que os alunos tiveram que identificar alimentos benéficos para a saúde do corpo humano e elaborar uma composição colando recortes dos alimentos para representar uma refeição saudável. Deste modo, todos os conteúdos planificados para a exploração deste tema foram abordados, tendo a interdisciplinaridade promovido aprendizagens significativas no âmbito de todos os objetivos delineados, algo que se tornou evidente nas semanas seguintes aquando da revisão dos conteúdos associados a este órgão do corpo humano, em que os alunos revelaram ter atingido os objetivos educativos planificados.

Uma das dificuldades que fui sentindo ao longo da minha intervenção no 1.º CEB relacionou-se com a minha capacidade para perspetivar os momentos, modalidades, técnicas e instrumentos de avaliação. Se é verdade que ao longo das PP fui interligando reflexão e avaliação informal para decidir sobre a necessidade de e os caminhos a seguir para alterar a minha prática educativa de modo a melhor adequá-la às capacidades, interesses e necessidades de aprendizagem das crianças, também é verdade que a minha experiência com a avaliação formal era, ao entrar no contexto do 1.º CEB, bastante reduzida.

De acordo com Peralta (2002) a avaliação diz respeito à “(...) recolha sistemática de informação sobre a qual se possa formular um juízo de valor que facilite a tomada de decisões” (p. 27), sendo por isso necessário, para avaliar, definir as funções da avaliação (as razões que estão na sua base), as técnicas e os instrumentos de avaliação, os critérios de avaliação e o sujeito e objeto de avaliação. À medida que me fui informando sobre este tema, refletindo sobre a avaliação que realizava em sala de aula e verificando o seu impacto na minha capacidade para melhor adequar o meu ensino às necessidades de

aprendizagem dos alunos, procurei então diversificar os tipos de avaliação (além da avaliação formativa, procurei aplicar uma avaliação diagnóstica a cada vez que introduzia um tema ou conteúdo que ainda não havia observado os alunos a trabalhar, por forma a perceber que conhecimentos já haviam desenvolvido nesse âmbito), as técnicas (em vez de simplesmente observar passei também a inquirir intencionalmente os alunos e a proceder a registos fotográficos e audiovisuais das aulas) e instrumentos (elaborei grelhas de avaliação da leitura e da escrita, entre outros). Refleti também sobre os critérios de avaliação, tendo em conta os objetivos planejados e, finalmente, procurei diversificar os sujeitos de avaliação (o aluno, individualmente; um grupo de alunos; o grupo turma, ou a minha própria intervenção). Assim, aprender a avaliar foi uma das maiores aprendizagens que desenvolvi nas PP do 1.º CEB.

Outra aprendizagem que desenvolvi neste contexto relaciona-se com a capacidade para flexibilizar a planificação face a situações imprevistas, como o surgimento, entre os alunos, de dificuldades que não antecipei ao planificar. Por vezes, ao planificar as atividades julguei que o desafio colocado pelas propostas educativas era adequado, o que no entanto não se verificou na realidade da sala de aula, surgindo entre os alunos dúvidas e dificuldades no decorrer das tarefas. Nesses momentos não podia simplesmente seguir com o meu plano, já que era necessário garantir que todos os alunos tinham a possibilidade de ultrapassar as suas dificuldades e construir conhecimento. Assim, nos momentos em que surgiram estas situações tive de desenvolver a capacidade de pensar em outras estratégias para responder às dúvidas e dificuldades dos alunos. Inicialmente, contei com o apoio das professoras cooperantes para pensar em novas estratégias mas, ao longo da minha aprendizagem, fui começando a ser capaz de, no momento da planificação, por um lado antecipar melhor as dificuldades dos alunos face a determinada tarefa e, por outro lado, pensar em estratégias de ensino alternativas como o recurso a materiais didáticos concretizadores, o ensino dirigido ao grande grupo, entre outras.

Face à heterogeneidade ao nível de conhecimentos e dificuldades de aprendizagem encontrada em ambas as turmas, mas sobretudo na turma de 4.º ano de escolaridade, senti necessidade de me informar sobre a diferenciação do ensino. Vieira (2013) afirma que face às diferenças de rendimento escolar entre os alunos “(...) deve-se utilizar a diferenciação intencional, em benefício dos alunos, fazendo discriminações positivas com a finalidade de atenuar as desigualdades e criar alternativas para ajudar os alunos

com menos rendimento escolar”, e isso implica “(...) orientar as actividades para que o aluno use situações didáticas o mais significativas possível para o seu background cultural. (...) Trata-se de flexibilizar, curricularmente, de forma que o mesmo currículo possa fazer sentido para cada aluno.” (pp. 77-78).

De acordo com Perrenoud (2008), citado por Vieira (2013), “diferenciar é organizar as interações e as actividades, de modo a que cada aluno seja confrontado constantemente, ou ao menos com bastante frequência, com as situações didáticas mais fecundas para ele” (p.78). Ou seja, uma pedagogia diferenciada tem por base o mesmo currículo para todos os alunos, mas trabalhado de formas diferentes consoante as dificuldades e necessidades de cada aluno, o que implica seleccionar estratégias de ensino diferentes específicas para cada um.

No caso da turma de 4.º ano de escolaridade, onde havia cinco alunos com NEE, vários alunos com dificuldades de aprendizagem e ainda alguns alunos com competências e conhecimentos superiores ao que é de esperar neste ano de escolaridade, senti uma efetiva necessidade de diferenciar o ensino para garantir que todos os alunos encontravam, nas propostas educativas planificadas, um desafio propício ao desenvolvimento da sua aprendizagem. Esta diferenciação, que se deve servir da “(...) diversidade dos instrumentos, dos diferentes modos de intervenção do professor, das modalidades de agrupamento dos alunos” (Duarte, 2004, p. 36), passou por aspetos como proporcionar, sobretudo aos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, um apoio mais individualizado durante a realização das tarefas, pela organização da turma em grupos heterogéneos ao nível do conhecimento, pela diferenciação dos materiais utilizados pelos alunos, tanto no caso das fichas como de materiais didáticos e pela diferenciação de estratégias promotoras da aprendizagem como o questionamento que realizei no decorrer das aulas (Vieira e Vieira, 2005).

Ao refletir sobre a diferenciação do ensino percebi que devia procurar informar-me e refletir mais aprofundadamente sobre o questionamento, já que era uma estratégia à qual recorria com elevada frequência em contexto de sala de aula. De acordo com Gall (1987), citado por Vieira e Vieira (2005) a importância do questionamento tem por base pelo menos cinco razões:

(...) pode motivar e logo manter os alunos envolvidos nas tarefas; pode focar a atenção do aluno no que deve ser aprendido; pode promover capacidades de pensamento dos alunos; pode activar processos metacognitivos; logo, o aluno torna-se consciente sobre

como domina os assuntos curriculares e do que necessita de estudar no futuro; pode eliciar práticas futuras e avaliação de conteúdos curriculares (p. 56).

Assim, o professor pode utilizar a pergunta como meio para: estimular ou solicitar a participação dos alunos (pergunta *circular* e pergunta dirigida), mas também manter os alunos atentos e acautelar situações de indisciplina (especialmente quando colocamos a pergunta mas não referimos de antemão o destinatário – nesta situação há uma tendência para que todos os alunos procurem ativar o seu conhecimento e pensar numa resposta adequada, pois qualquer um pode ser chamado a responder, reduzindo-se assim a distração e, conseqüentemente, a indisciplina); orientar o aluno para o assunto que está a ser trabalhado, pois os alunos treinam a sua capacidade para compreender questões e retirar, a partir da sua enunciação (sobretudo quando identificam palavras-chave) evidências sobre os conteúdos que estão a ser explorados; levar o aluno a identificar perdas de compreensão (*o que não compreendi*), ativando processos de metacognição, a natureza dessas perdas (*por que não compreendi*) e possíveis estratégias para as solucionar (*como posso compreender*); auxiliar o professor a avaliar e melhorar a sua prática educativa tendo em conta as respostas dos alunos.

Apesar da reconhecida importância que a pergunta utilizada pelo professor tem para a promoção do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, e embora seja a estratégia mais utilizada pelos professores em todos os níveis de ensino (Clegg, 1987, citado por Vieira e Vieira, 2005), Ainley (1988, citada por Menezes, 1996) concluiu que esta estratégia não é sempre bem utilizada pelos professores, sobretudo quando estes não refletem sobre a sua utilização. A autora sublinha assim a necessidade, para o profissional docente, de “(...) aprender como perguntar, mas também sobre as finalidades do questionamento na sala de aula” (ibidem, p. 3).

De modo a diversificar os tipos de questões produzidas em sala de aula e, portanto, os processos cognitivos a realizar pelos alunos para obter uma resposta (Vieira e Vieira, 2005), é importante ter em conta um sistema de classificação de questões, que as categoriza consoante os seus objetivos educacionais.

Embora haja vários sistemas de classificação de questões, vários autores apontam a taxonomia de Bloom como “(...) o mais conhecido e usado sistema de classificação de objetivos educacionais, bem como de questões em sala de aula”, constituindo “(...) uma forma útil de pensar sobre o questionamento na sala de aula, seguindo os seus

níveis taxonômicos” (Vieira e Vieira, 2005, p. 63). A taxonomia de Bloom é constituída por seis níveis que hierarquizam processos cognitivos mobilizados a cada nível, ao qual corresponde um tipo de questões. Assim, o primeiro nível, “memorização/ aquisição”, requer apenas que o aluno “(...) relembre ou reconheça informação previamente apresentada”; o segundo nível, “compreensão”, requer que o aluno “(...) traduza a informação recebida noutra forma de linguagem e que compare a informação”; o terceiro nível, “aplicação”, requer que o aluno recorde, selecione ideias, princípios e generalizações adequadas à situação proposta; o quarto nível, “análise”, requer que o aluno identifique “(...) os elementos que constituem um problema, tornando claras as relações existentes entre eles”; o quinto nível, a “síntese”, requer que o aluno reúna “(...) elementos, de modo a que passem a constituir uma estrutura (que não era clara anteriormente), tendo de fazer previsões, produzir comunicações originais e resolver problemas”; o sexto e último nível, a “avaliação”, requer que o aluno produza “(...) uma opinião ou um juízo, quantitativo ou qualitativo, tendo em conta um padrão ou critério” (idem, pp. 63-64).

Assim, interessada em avaliar a forma como utilizava o questionamento durante a minha intervenção, procurando saber o tipo de perguntas que colocava e o número de vezes que as colocava de modo a perceber como poderia melhorar a minha atuação neste âmbito, segui a sugestão da minha professora supervisora e pesquisei instrumentos de avaliação do questionamento elaborados para esse fim. De entre os vários que encontrei, adaptei uma grelha de observação do tipo e frequência das perguntas formuladas pelos professores (elaborada por Reis, 2011), a qual apliquei numa aula de Matemática.

Deste modo, pedi à minha colega de prática para realizar o registo audiovisual desta aula, pois antecipei desde logo a dificuldade que teria em registar na grelha de observação o tipo e frequência das perguntas que ia realizando, dificuldade esta que confirmei assim que fiz as primeiras tentativas de registo durante a aula.

Nos 50 minutos e 34 segundos de gravação formulei 124 perguntas, um número que me surpreendeu por me parecer extremamente elevado. No entanto, este número vai ao encontro das conclusões dos estudos referidos por Vieira e Vieira (2005), onde se afirma que o questionamento é, de longe, a estratégia de ensino mais utilizada a todos os níveis de ensino, passando os professores 70% a 80% do tempo de aula a formular

perguntas. Destas 124 perguntas, 44 corresponderam ao nível cognitivo do conhecimento/ memorização, 34 ao nível da compreensão, 13 ao nível da aplicação, 11 ao nível da análise, 2 ao nível da síntese e 2 ao nível da avaliação. Doze perguntas que coloquei foram do tipo retórico, ou seja, a minha intenção ao colocá-las não era obter uma resposta da parte dos alunos mas sim orientá-los para os conteúdos trabalhados e/ ou recordá-los de aprendizagens realizadas anteriormente. Produzi ainda 6 perguntas com o intuito de gerir o comportamento de alguns alunos e acautelar situações de indisciplina.

O facto de o tipo de perguntas com maior frequência corresponder ao nível cognitivo do conhecimento vai ao encontro dos estudos realizados na década de 60 do século passado, citados por Menezes (1996), em que se concluiu que a maioria das perguntas colocadas pelo professor remetem para processos de memorização e de recuperação do conhecimento previamente adquirido. Assim, este aspeto não me surpreendeu tanto, especialmente porque a maioria dos conteúdos trabalhados durante esta aula implicavam a revisão de aprendizagens realizadas pelos alunos no 3.º ano de escolaridade. Também não me surpreendeu que as perguntas de síntese e avaliação tivessem uma frequência tão reduzida, pois ainda era difícil, para mim, formular perguntas que correspondessem a estes níveis cognitivos. Assim, concluí que necessitava de mais experiência ao nível do questionamento mas também de continuar atenta a possíveis oportunidades para colocar este tipo de perguntas no decorrer da aula.

4.2.3. Na relação com as crianças e na gestão do comportamento do grupo

Como já referi, em ambas as PP do 1.º CEB, apoiando-me nas aprendizagens que desenvolvi no âmbito da gestão do grupo na PP em Educação de Infância, consegui estabelecer uma boa relação com todas as crianças, promovendo laços afetivos mas garantindo que as crianças respeitavam a minha autoridade na sala de aula, algo que como já afirmei anteriormente é essencial para que o processo educativo decorra adequadamente.

Entre os aspetos que observei durante as PP em 1.º CEB destaco as estratégias utilizadas pelas professoras cooperantes para gerir o comportamento dos alunos da turma. Percebi que a gestão do grupo é mais difícil do que imaginava, no sentido de exigir, da parte das professoras, uma atenção constante e reparos consistentes a atitudes comportamentais menos corretas da parte dos alunos. Isto, concluí, é fundamental para garantir a sua

aprendizagem, já que os conflitos e o ruído que surgiam ocasionalmente prejudicavam a atenção e concentração das crianças, o que dificultava a sua aprendizagem e criava quebras na atividade. As professoras esforçavam-se também para imprimir um ritmo de trabalho adequado entre os alunos, garantindo que estes estavam sempre ocupados e concentrados nas tarefas a realizar, o que também contribuía para reduzir os problemas de comportamento. Este aspeto preocupava-me bastante, já que não sabia se seria capaz de desenvolver a mesma consistência e assertividade que as professoras demonstraram ao longo do tempo na gestão do comportamento do grupo.

A professora cooperante da turma de 1.º ano de escolaridade explicou-me que uma das estratégias para gerir o comportamento do grupo e também o seu ritmo de trabalho relaciona-se com a mobilidade do professor na sala de aula e a dinâmica de trabalho que estabelece com os alunos. No início da minha intervenção eu movia-me pela sala de aula como quem “passeia”, ou seja, sem ter uma intenção específica com o meu deslocamento. A professora cooperante ajudou-me a perceber que devia alterar esta atitude e, assim, ao longo das primeiras semanas de intervenção fui sendo capaz de me deslocar na sala com intenção, atenta ao trabalho dos alunos e impedindo situações de distração e conflito. A professora aconselhou-me a interagir com os alunos enquanto me deslocava produzindo *feedbacks* diversos, de modo a que percebessem que apesar de não estar sempre próxima deles estava atenta ao que cada um fazia. Ao final de algumas semanas tornou-se visível o efeito que esta alteração à minha dinâmica na sala de aula produziu na postura e envolvimento dos alunos nas atividades: os alunos aumentaram o seu ritmo de trabalho e concentração na realização das tarefas, as situações de mau comportamento diminuíram e o respeito e confiança dos alunos para comigo aumentaram, já que quando tinham dúvidas passaram a recorrer menos à professora cooperante e mais a mim nos momentos em que conduzia o ensino. Passaram também a contar comigo para os ajudar a resolver conflitos com os colegas, o que também é evidência desse aumento de confiança.

Outra estratégia de gestão do comportamento do grupo prende-se com o quadro de comportamento. Para trabalhar a questão da disciplina e comportamento em sala de aula a turma do 4.º ano, em conjunto com a Professora, acordou no estabelecimento de um quadro de comportamento, de acordo com o seguinte sistema: quando o aluno era chamado à atenção três vezes via o seu nome registado no quadro; após este registo, a cada chamada de atenção era acrescentado um ponto ao seu nome; um ponto

correspondia a amarelo no quadro do comportamento e dois pontos correspondiam a vermelho, o que implicava um recado na caderneta do aluno. Os alunos tinham também oportunidade para, no final do dia, refletir sobre e autoavaliar o seu comportamento. Franco (2014) afirma que

(...) o aluno, ao autoavaliar as suas competências sociais, refletindo de forma crítica sobre os seus comportamentos (...), vai desenvolvendo competências necessárias para regular o seu comportamento, realizando assim aprendizagens nesse sentido. Daí decorre, pois, a importância da autoavaliação das competências sociais, visto que através desta autoavaliação, os alunos alteram os comportamentos que identificam ser necessário alterar (p. 19).

Quando iniciei a minha intervenção na turma de 4.º ano de escolaridade estava já consciente da importância da minha postura e mobilidade na sala de aula para a gestão do comportamento dos alunos. Porém, nesta turma havia alguns alunos mais problemáticos ao nível do comportamento, o que dificultava, para mim, essa gestão. Muitas vezes, quando chegávamos ao final da manhã, estes alunos já tinham vermelho no quadro do comportamento, o que levava a que não sentissem necessidade de ajustar o seu comportamento ao longo do dia. Conversei com a professora cooperante sobre esta situação e perguntei-lhe se poderia alterar a dinâmica do registo do comportamento da seguinte forma: após terem os seus nomes registados no quadro os alunos teriam até ao final de cada aula para melhorar o seu comportamento e, se o fizessem, eu apagaria o seu nome (ou um ponto associado ao seu nome) do quadro. Deste modo os alunos teriam várias oportunidades para corrigir o seu comportamento ao longo do dia. A professora concordou, explicando-me que uma vez que o estabelecimento do quadro do comportamento e das regras a ele associadas decorriam de um consenso estabelecido entre a professora e os alunos, devia também conversar com eles antes de proceder a esta alteração, e eu assim o fiz. Os alunos concordaram com esta nova regra e ao longo das semanas seguintes percebi que esta foi uma alteração positiva, já que os alunos mais problemáticos começaram a procurar melhorar o seu comportamento ao longo das aulas, tendo o número de vermelhos ao final do dia diminuído significativamente.

Quanto à situação do aluno com distúrbio de comportamento associado a atitudes de desafio, que inicialmente me preocupava bastante, percebi que ao seguir as sugestões da professora cooperante, de procurar ignorar algumas das suas atitudes dando-lhe maior liberdade na sala de aula e de garantir que este aluno tinha constantemente tarefas desafiantes e interessantes para realizar, os maus comportamentos deste aluno não

foram tão problemáticos como receei inicialmente. Este aluno era, na realidade, muito curioso e participativo, pelo que procurei sempre responder às suas questões, investigar mais sobre os temas abordados para lhe dar resposta e sugerido que ele próprio procedesse a essa investigação, fornecendo-lhe fontes onde se basear para essa investigação. Creio assim ter conseguido desenvolver uma boa relação com este aluno, de afeto e respeito, a qual foi muito importante para o seu desenvolvimento e aprendizagem em contexto de sala de aula.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do meu percurso nas diferentes PP tive a oportunidade de ser confrontada com várias situações desafiantes, a partir das quais, através da observação, da reflexão crítica fundamentada e da investigação, consegui realizar aprendizagens significativas que contribuíram para a minha formação enquanto educadora de infância e professora do 1.º CEB. Se inicialmente senti diversas dificuldades para o desenvolvimento da minha prática educativa, tanto no âmbito da planificação como na condução das atividades/ do ensino e na avaliação, ao longo do meu percurso fui sendo capaz aumentar o meu conhecimento e de melhorar o meu desempenho e, conseqüentemente, aperfeiçoar a minha prática tendo em vista a promoção do desenvolvimento integral e da aprendizagem significativa das crianças, com base nas suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Neste momento, sinto-me preparada para desenvolver a minha atividade docente nos contextos de Educação de Infância e 1.º CEB e estou plenamente consciente da importância que a experiência e a formação contínua têm para o melhoramento da minha prática educativa. Assim, sei que ao longo da minha futura carreira estarei sempre interessada em atualizar os meus conhecimentos, em partilhar experiências com colegas, em frequentar ações de formação, entre outros tipos de atividades que promovam a minha formação contínua e que contribuam, deste modo, para o aumento do meu conhecimento, sempre no sentido de melhorar a minha prática educativa.

PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA

Nesta segunda parte do presente Relatório apresenta-se um estudo de caso realizado em torno da temática da igualdade de género, no âmbito da Educação para a Cidadania (EC) e da Educação Sexual (ES) do 1.º CEB. Este estudo desenvolveu-se em torno da identificação e análise dos estereótipos de género exibidos pelos alunos, ao longo da implementação de uma intervenção pedagógica que visou promover a reflexão sobre os conteúdos dos estereótipos de traços e papéis de género, pretendendo a desconstrução e relativização das ideias estereotipadas em função do género manifestadas pelos alunos, ao longo do tempo. Os participantes deste estudo foram um grupo de quatro alunos da turma de 4.º ano de escolaridade em que a investigadora realizou a PP em 1.º CEB II.

Esta parte encontra-se dividida em cinco capítulos. No Capítulo 1 apresenta-se uma introdução ao estudo investigativo, na qual são focados aspetos como a motivação para a investigação, a problemática e questões de investigação e também o contexto, pertinência e relevância do estudo. No Capítulo 2 é elaborado o enquadramento teórico que serve de base à realização do presente estudo. No Capítulo 3 apresentam-se as opções metodológicas assumidas, bem como a definição das técnicas e instrumentos de recolha de dados, da técnica de análise de dados e, ainda, a seleção e caracterização dos participantes no estudo. No Capítulo 4 procede-se à apresentação, análise e discussão dos dados recolhidos, a qual serve de base para a elaboração do Capítulo 5, no qual são explicitadas as principais conclusões do estudo, limitações do mesmo e recomendações para futuros estudos, bem como uma reflexão final referente à dimensão investigativa.

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO

Ao longo deste capítulo pretende-se clarificar a motivação para a investigação, a problemática e as questões de investigação, o contexto do estudo, a sua relevância e pertinência.

1.1. MOTIVAÇÃO PARA A INVESTIGAÇÃO

As questões de género constituem uma temática que sempre me suscitou um elevado interesse pessoal, decorrente de situações que fui vivenciando ao longo da minha vida.

Desde criança, sempre percebi que havia diferenças entre meninos e meninas: mais do que a diferença nos órgãos sexuais externos, os meninos tendiam a usar o cabelo mais curto do que as meninas, as meninas vestiam por vezes saias e vestidos e os meninos vestiam apenas calças e calções e, finalmente, as meninas demonstravam maior interesse em brincar com bonecas, as quais os meninos, normalmente, rejeitavam. No entanto, eu tanto usava cabelo comprido como curto, preferia vestir calças a usar saias e gostava mais de brincar aos super-heróis e de jogar *Gameboy* do que brincar com bonecas, o que levava a que brincasse mais vezes com os meninos do que com as meninas. Na altura, estes “factos” não me incomodavam particularmente: era criança, brincava àquilo que queria brincar e era feliz assim.

A primeira vez em que senti que o género poderia limitar a minha vida e as minhas escolhas prendeu-se com uma situação que ocorreu no meu 2.º ano de escolaridade, durante o intervalo de almoço. Um menino do 4.º ano, que passava os tempos de recreio a brincar às bonecas com as minhas colegas, foi chamado ao gabinete da diretora. Quanto regressou ao recreio, chorava muito enquanto dizia que não o deixavam voltar a brincar com bonecas, já que era uma *brincadeira de meninas*. Na altura, senti que esta proibição era extremamente injusta: por que não poderia o meu colega brincar àquilo que queria? Não consegui compreender esta situação e senti imensa pena do meu colega, mas também algum alívio por eu própria ser menina e, sendo menina, podia fazer aquilo que quisesse. Creio que esta foi a situação que me levou a passar a estar mais alerta para a forma como o género podia influenciar as nossas vidas.

Quando passei para o 5.º ano de escolaridade, entrei numa escola nova: um colégio católico. Aí, tive de me cingir a uma série de regras que me causaram, novamente, incompreensão. Por ser menina, não podia usar alças nem camisolas decotadas, não podia usar saias ou calções que expusessem os meus joelhos, não podia mostrar a barriga. Além disso, não devia envolver-me em brincadeiras nas quais me pudesse sujar, devia ser mais organizada, devia evitar ser a única menina entre rapazes, devia procurar ser mais delicada e mais calma. Paralelamente, os meninos deviam evitar envolver-se nas “brincadeiras das meninas”, deviam ser corajosos, fortes, e até procurar correr alguns riscos. Deviam também evitar chorar pois, como ouvi tantas vezes, “os homens não choram”. Estas ideias, sobre o que eu e os meus colegas devíamos alterar para sermos “mais meninas” ou “mais meninos”, eram difundidas tanto por adultos como por muitos dos meus próprios colegas. Além dos aspetos como a aparência, o

comportamento e as brincadeiras, apercebi-me que o género me (nos) poderia limitar em outros aspetos, como as tarefas realizadas em casa: seria responsabilidade das mulheres cuidar das lides domésticas, embora os homens devessem procurar ajudar; já os homens seriam responsáveis pela manutenção dos materiais domésticos, responsabilizando-se por atividades de bricolagem e mecânica.

À medida que ia contactando com estes *estereótipos*, fui-me apercebendo de que a sociedade em que me inseria não considerava homens e mulheres como seres iguais, mas quase como duas espécies diferentes, com características muitas vezes opostas e que não tinham correspondência com a realidade que observava no dia-a-dia. Quando cheguei ao ensino secundário, senti a necessidade de discutir estes estereótipos com os meus colegas e amigos, e percebi que todos eles tinham mais do que uma história para contar em que, tal como eu, sentiram na sua infância a sua ação limitada e os seus sentimentos afetados apenas por serem do sexo masculino ou feminino.

Numa outra fase da minha vida, já enquanto educadora em formação, presenciei várias situações de conflito entre crianças tendo novamente por base os estereótipos de género. Perante estas situações, que no extremo podem levar a atos de *bullying*, referidos com bastante regularidade nos meios de comunicação social, procurei perceber qual poderia ser o papel da escola para minorar estes atos e, portanto, para promover o desenvolvimento de uma cidadania consciente, na qual subjazem valores como a tolerância, o respeito e a empatia, segundo o princípio da igualdade.

Assim, ao debruçar-me mais afincadamente sobre as temáticas do género e da cidadania na educação, encontrei neste trabalho de investigação uma oportunidade para aprofundar os meus conhecimentos para a minha intervenção futura, enquanto docente, no âmbito destas temáticas.

1.2. PROBLEMÁTICA E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

O presente trabalho de investigação, que se enquadra na temática das questões de género na educação, visa contribuir para desenvolver a seguinte problemática: perceber como é que a Educação Sexual e a Educação para a Cidadania podem contribuir para desconstruir e relativizar os estereótipos de traços e papéis de género manifestados pelos alunos, visando a promoção da igualdade de género desde o 1.º CEB. Para tal, formularam-se as seguintes questões de investigação:

- 1) Que critérios é que os alunos utilizam para diferenciar *meninas* e *meninos*, nos seus traços e papéis de género?
- 2) Quais são os conteúdos dos estereótipos de traços e papéis de género manifestados pelos alunos ao longo do tempo, atribuídos a *meninas* e *meninos*?
- 3) Como evoluem as ideias estereotipadas dos alunos, em torno dos traços e papéis de género de *meninas* e *meninos*, ao longo do período em que decorre uma intervenção pedagógica no âmbito da Educação para a Cidadania e da Educação Sexual?

1.3. CONTEXTO, RELEVÂNCIA E PERTINÊNCIA DO ESTUDO

Na sequência do enquadramento feito no ponto 1, ao realizar a sua PP em 1.º CEB II, a investigadora identificou, entre os alunos, a manifestação de alguns estereótipos de género, que, inclusivamente, estiveram frequentemente na base de situações de conflito entre os alunos, influenciando negativamente a sua convivência, o seu trajeto de desenvolvimento (Neto, et al. 2000; Re, 2007; Cardona et al., 2011) e a construção da sua cidadania (Bettencourt, Campos e Fragateiro, 2000).

Tendo em conta que a escola se constitui como um dos principais agentes de socialização das crianças (Neto et al., 2000), sendo o espaço público privilegiado para difundir valores como a tolerância e o respeito pelas diversidades encontradas na sociedade, devendo assim ter um papel ativo na construção da cidadania dos alunos, na qual, segundo os ideais democráticos estabelecidos pela Constituição da República Portuguesa (Lei Constitucional n.º 1/2005 de 12 de agosto), o princípio da igualdade deve ser assumido como um dos principais pilares, toda a comunidade educativa deve estar atenta aos comportamentos discriminatórios em função do género existentes na instituição escolar e ter um papel ativo e transformador na educação para a igualdade de género (Lei n.º 60/2009 de 6 de agosto; Portaria n.º 196-A/2010 de 9 de abril; Direção-Geral da Educação (DGE), 2013), promovendo o diálogo e a reflexão das crianças com o objetivo de desconstruir e relativizar as ideias estereotipadas que se encontram não só na escola, mas também na sociedade em geral (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro; Bettencourt et al., 2000; Re, 2007; DGE, 2013).

CAPÍTULO 2 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Ao longo deste capítulo elabora-se o enquadramento teórico que legitima e serve de base ao desenvolvimento do presente estudo.

Numa parte inicial, apresenta-se uma abordagem histórica em torno das questões de género, ao nível das conceções de homem e mulher e das relações de poder estabelecidas entre estes dois grupos sociais, bem como das teorias e vozes que levantaram a necessidade da promoção e luta, nas sociedades ocidentais, pela paridade e pela igualdade de género. Em seguida procede-se à desambiguação dos termos sexo e género e explica-se como é que o género, analisado enquanto categoria social, pode influenciar a cognição social e promover discriminações em torno das diferenças de género identificadas pelas sociedades. Seguidamente são explorados os principais conteúdos dos estereótipos de género, os processos sociais e cognitivos através dos quais estes se desenvolvem, alguns dos fatores psicossociais que concorrem para a sua formação e a influência que estes estereótipos têm nas mentalidades, atitudes e comportamentos dos indivíduos que os manifestam. Dado que este estudo se realizou com um grupo de crianças, é colocado particular enfoque na forma como se adquirem os estereótipos de género na infância e como estes estereótipos influenciam o desenvolvimento das crianças.

Numa segunda parte apresenta-se o papel que a escola, enquanto instituição educativa e enquanto comunidade de socialização, pode ter para a desconstrução e relativização dos estereótipos de género manifestados pelas crianças e para a promoção da igualdade de género, nomeadamente através das áreas não disciplinares da Educação para a Cidadania e da Educação Sexual.

Numa última parte do capítulo são exploradas iniciativas promotoras da igualdade de género ao nível dos planos estratégicos e de medidas acordadas em instâncias internacionais e nacionais. A partir da interpretação de recentes dados estatísticos, é sinteticamente apresentada a realidade da (des)igualdade de género em Portugal aos níveis do sistema de ensino, da formação académica, do sistema político e do emprego. Por último, são apresentadas as principais conclusões de dois estudos visando a promoção da igualdade de género realizados em duas instituições de educação de infância.

2.1. AS QUESTÕES DE GÉNERO: DA HISTÓRIA DA DESIGUALDADE À PROMOÇÃO DA IGUALDADE

*This is a man's world, this is a man's world
But it would be nothing, nothing without a woman or a girl*

James Brown/ Betty Jean Newsome¹

Ao longo da história das sociedades ocidentais, as diferenças entre os sexos determinaram modos diferenciados de ser e de agir para homens e mulheres, os quais se foram alterando, apresentando características diferentes consoante as épocas históricas e as culturas de origem dos indivíduos.

De facto, segundo Neto et al. (2000)

As diferenças entre mulheres e homens (tal como as diferenças entre raças, culturas etc.), que à partida deveriam ser positivas e enriquecedoras, pela sua diversidade, tornaram-se diferenças de igualdade de oportunidades, assentes numa multiplicidade de estereótipos sociais e culturais que, ao longo dos séculos, têm legitimado a supremacia dos homens face às mulheres, nos mais diversos domínios da vida social (p. 8).

No período histórico da Antiguidade Clássica, na Grécia Antiga, a tarefa da mulher era a de “perpetuar a raça” (Re, 2007, p. 16). Já na Roma Antiga as mulheres – *dominas*² - relegavam a educação dos seus filhos aos escravos e vivia-se uma época de luxúria masculina e feminina (ibidem). O surgimento do Cristianismo veio impor normas restritivas no que concerne ao sexo: surge a monogamia, o matrimónio indissolúvel e a proibição de estabelecer relações extraconjugais (ibidem). Enaltecendo-se a castidade feminina como o paradigma de pureza, o prazer sexual, mesmo dentro do matrimónio, era considerado pecado. Deste modo, “a mulher é vista como símbolo de tentação impura” (ibidem, p. 17).

No século VIII os muçulmanos invadem a Península Ibérica, convertendo os seus habitantes ao Islão. A mulher é relegada para um papel de servidão, devendo ocupar-se das tarefas domésticas, da educação dos filhos e encontrando-se ao serviço do seu marido. Ao longo da Idade Média assiste-se a uma grande variabilidade “(...) nos costumes e práticas amorosas, desde as mais restritivas às mais permissivas” (idem,

¹ Excerto da letra da música “It’s a man’s man’s man’s world”, do álbum de título homónimo, publicado em 1966 por James Brown.

² É importante esclarecer que se refere, aqui, apenas a situação das *dominas* - as esposas, senhoras da casa - e não às realidades de outras mulheres, servas ou escravas, que não beneficiavam dos mesmos direitos das primeiras.

ibidem). Nos séculos XII e XIII as mulheres começam a usar cintos de castidade, inicialmente para impedir violações, mas que se tornam, mais tarde, em instrumentos de controlo social. Nesta fase, Acioly-Regnier, Filiod e Morin (1999) afirmam que a mulher era pensada como tendo “(...) natureza idêntica à do homem: a mulher é um homem, apenas menos «perfeito»” (p. 6).

No século XVIII, com o início da Revolução Industrial, novos paradigmas familiares impõem-se sobre as sociedades industrializadas. A mulher, que, até aqui, encontrava no lar o seu espaço exclusivo de ação, é incorporada no mundo do trabalho assalariado, o que produz modificações profundas na organização familiar (Re, 2007). Porém, sobre a mulher continua a recair a responsabilidade de cuidar das lides domésticas e de educar os filhos, o que levou a que as mulheres assumissem dois trabalhos, dentro e fora do lar.

Na segunda metade do século XVIII, com a Declaração de Virgínia que estabelece em 1776 a independência dos Estados Unidos da América e, em 1789, com a Revolução Francesa, consolida-se no Ocidente a consciência sobre os direitos humanos (ibidem). Embora as mulheres tenham, durante estas revoluções, assumido papéis-chave (Re, 2007), o lema de “liberdade, igualdade, fraternidade” que inspirou a Revolução Francesa não incluiu as mulheres, apenas os “homens (varões, brancos, urbanos, proletários, etc)” (ibidem, p. 35). De facto, nesta altura, “(...) não se tolerava socialmente que as mulheres opinassem sobre assuntos de política, ao ponto de se considerar como um delito levantar a voz para lutar pelos seus próprios direitos e dos seus filhos” (idem, p. 36).

Ao longo do século XIX e na primeira metade do século XX as mulheres viram muito restringidas as suas possibilidades de serem tidas como sujeitos de direitos, já que eram vistas como seres incapazes (Re, 2007), sendo necessário “(...) estabelecer uma autoridade masculina como figura interposta no exercício dos direitos, o que se formalizou juridicamente através do poder paternal (controlo dos filhos) e do poder marital (controlo das esposas)” (ibidem, p. 38).

É apenas no século XX que se começa a falar da promoção dos direitos da mulher, “por insistência desta” (Acioly-Regnier et al., 1999, p. 6) e, com as correntes socialista e marxista, a contestar a desigualdade social entre homens e mulheres. Ao afirmar que “a mulher é o proletário do homem” (ibidem) Marx lança as bases para a definição das

mulheres enquanto grupo social, promovendo a análise das relações de poder entre os dois grupos sociais que são o conjunto dos homens e o conjunto das mulheres. Após as duas guerras de alcance mundial (1914-1918, 1939-1945), durante as quais muitas mulheres desempenharam funções tipicamente assumidas pelos homens, é suscitada uma nova reflexão sobre os papéis das mulheres na sociedade. A partir da década de 60, com os movimentos juvenis e feministas e contextos políticos mais favoráveis, produzem-se importantes avanços no que respeita aos direitos humanos das mulheres (Re, 2007).

É no século XX que se assiste à emergência dos estudos sobre a desigualdade social entre homens e mulheres. Procura-se diferenciar os conceitos de sexo e género e explorar os estereótipos de género manifestados pelas sociedades ocidentais, visando a promoção da igualdade entre os géneros nas dimensões social, cultural, política, económica e científica.

2.1.1. *SEXO E GÉNERO*

Não nascemos mulher, tornamo-nos mulher.

Simone de Beauvoir³

De acordo com Cardona et al. (2011) o sexo de uma criança é, indubitavelmente, um fator de elevada importância para o seu desenvolvimento. As autoras afirmam que “não é por acaso que uma das primeiras perguntas que se faz às mães e aos pais quando uma criança acaba de nascer é se é menina ou menino” (p. 10). Assim, ainda que nos primeiros meses de idade crianças de sexos diferentes apresentem características físicas muito semelhantes,

(...) a mãe e o pai começam logo a construir o sexo do bebé: dão-lhe um nome, vestem-no/a de cores diferentes e criam um espaço físico de tal forma distintivo que é fácil para um/a observador/a externo/a adivinhar se o/a bebé em questão é do sexo masculino ou do sexo feminino (idem, ibidem).

Deste modo, pode-se afirmar que o sexo é, além de um fator biológico, um fator social e cultural, já que as pessoas demonstram uma tendência para reagir de formas diferentes consoante se encontrem na presença de uma criança do sexo masculino ou do sexo feminino. Estas reações diferem não só ao nível da oferta de brinquedos mas também aos níveis “(...) da formação de expectativas de desempenho, da expressão de elogios e

³ Beauvoir (1949), citada por Acioly-Régner, Filiod e Morin (1999, p. 6).

encorajamentos, do estabelecimento de interações verbais e não-verbais e da linguagem utilizada” (idem, ibidem).

Interessa, contudo, distinguir entre sexo e género. De acordo com Neto et al. (2000, p. 11), o termo **sexo** refere-se “(...) às características biológicas associadas a cada uma das categorias sexuais”, sendo usado para distinguir os indivíduos de acordo com a sua pertença a uma das categorias biológicas (sexo feminino ou sexo masculino) (Cardona et al., 2011). Já o termo **género** alude “(...) às características psicossociais (traços de personalidade, atitudes, comportamentos, etc.) que são frequentemente associadas àquelas categorias biológicas” (Neto et al., 2000, p. 11).

Assim, enquanto o sexo é uma condição biológica, o género é uma construção social e cultural (Amâncio, 1994; Neto et al., 2000; Re, 2007), a qual se expressa “(...) nas normas, nas instituições, nos símbolos, na organização social e em todas as esferas da vida pública e privada das pessoas” (Re, 2007, p. 52), tratando-se então de “(...) uma relação (estrutura) social, construída culturalmente sobre uma distinção biológica primária” (González; Sánchez et al., citados por Re, 2007, ibidem), baseada nas diferenças anatómicas e fisiológicas dos sexos (Cardona et al., 2011).

É neste sentido que Amâncio (1994) e Neto et al. (2000) afirmam que o género é analisado como uma categoria social, na qual “(...) os sujeitos baseiam os seus julgamentos, avaliações, expectativas de comportamento e explicações do desempenho”, devendo portanto ser considerado como “(...) um importante factor no processo de cognição social” (Neto et al., 2000, p. 11).

Re (2007) afirma que, em teoria, as diferenças de género não deveriam implicar desigualdade. Porém, de acordo com Cardona et al. (2011) a relevância da problemática das questões de género justifica-se pelo facto de essa diferença, em vez de sinónimo de diversidade, ter vindo a ser sinónimo de desigualdade, evidente quando percebemos que homens e mulheres não gozam de igualdade no “(...) acesso aos bens, recursos e posições sociais” (Re, 2007, p. 53), já que os traços e papéis atribuídos ao género masculino são mais valorizados e gozam de maior prestígio do que os atribuídos ao género feminino (Amâncio, 1994; Re, 2007). Ainda, o grupo social das mulheres, no seu conjunto, não participa de igual modo nos círculos de decisão política, científica e económica (Bettencourt et al., 2000; Re, 2007).

Segundo Cardona et al. (2011) a caracterização dos géneros feminino e masculino, baseada nas diferenças entre os sexos,

(...) abriu caminho a raciocínios simplistas de explicação dos comportamentos individuais, à crença na estabilidade dos atributos individuais e à ideia de que seria «normal» que os seres masculinos tivessem certas características psicológicas e os seres femininos evidenciassem outras, distintas (p. 10).

Estes raciocínios simplistas, os quais, segundo as autoras, não têm qualquer fundamento científico, estruturaram-se em torno de um subtipo de estereótipos sociais – os *estereótipos de género* – que resultaram numa visão dicotómica e errónea sobre os sexos, promovendo a desigualdade.

É importante acrescentar que, no que concerne às diferenças de género, estudos sugerem que as únicas áreas em que parece haver diferenças referem-se à superioridade do sexo feminino em capacidades verbais e à superioridade do sexo masculino em capacidade visuo-espacial e matemática, bem como no comportamento agressivo (Maccoby e Jacklin, 1974, citados por Amâncio, 1994). Porém, esta diferenciação não é linear, já que existe um grande grau de variabilidade “(...) dentro de cada grupo de género, em função do contexto e da situação social” (Neto et al., 2000, p. 14).

2.1.2. ESTEREÓTIPOS DE GÉNERO

The world outside and the pictures in our heads.

Walter Lippmann⁴

De modo a possibilitar uma intervenção educativa consciente e organizada visando a promoção da igualdade de género, torna-se fundamental conhecer os conteúdos mais significativos dos estereótipos de género, os processos sociais e cognitivos através dos quais estes se desenvolvem e, ainda, alguns dos fatores psicossociais que concorrem para a sua formação (Neto et al., 2000).

2.1.2.1. Conceito, conteúdos e influências sobre o comportamento

De acordo com Neto et al. (2000), o **estereótipo** é “(...) uma construção sociocognitiva «neutra» (...) e uma forma de conhecimento aceitável e prático, embora não muito preciso, que frequentemente se substitui ao conhecimento real” (p. 10). Os conteúdos

⁴ Lippmann (1922/29, p. 3), citado por Amâncio (1994, p. 35).

dos estereótipos variam em grau, de acordo com a cultura e a época histórica, mas também consoante os indivíduos, os quais, enquanto “(...) entidades singulares, com perceções e representações originais de si e de tudo o que os envolve, diferem entre si no grau de conformidade a estas expectativas sociais” (Maccoby, 1988, citado por Neto et al., 2000, p. 12). Neto et al. (2000) afirmam que, uma vez formados, os estereótipos tendem a resistir à mudança, já que o processo de estereotipia é geralmente inconsciente, sendo dificilmente reconhecido pelos indivíduos que os exibem.

Enquanto subtipo dos estereótipos sociais, os **estereótipos de género** dizem respeito ao “(...) conjunto das crenças acerca dos comportamentos e características particulares do homem e a da mulher” (ibidem, p. 11), realizando-se a dois níveis: estereótipos de *papéis de género* e estereótipos de *traços/ atributos de género*. Os estereótipos de papéis de género dizem respeito às crenças sobre as atividades adequadas a homens e a mulheres (o que *devem* e *não devem fazer*), enquanto os estereótipos de traços/ atributos de género dizem respeito às características psicológicas que, de forma diferenciada, se atribuem a cada um destes grupos (o que *devem* e *não devem ser*) (idem, ibidem). Amâncio (1994) constatou que há um elevado consenso intercultural e inter sexos no que concerne aos conteúdos dos estereótipos de género e, no que respeita às conotações valorativas, que o estereótipo feminino apresenta mais defeitos do que qualidades, ao contrário do estereótipo masculino.

Os estereótipos de *papéis de género* dizem respeito às expectativas culturais relativamente aos comportamentos e atitudes que os indivíduos de cada sexo devem adotar (ou evitar), ao nível das tarefas e atividades desenvolvidas, das profissões e carreiras assumidas e, no caso particular das crianças, também das brincadeiras em que se envolvem (Neto et al., 2000). Segundo esta diferenciação estereotipada dos papéis de género, ao homem cabe assegurar a subsistência da família, através do trabalho no exterior da casa, e à mulher cabe garantir o bem-estar familiar (Amâncio, 1994).

Quanto aos estereótipos relativos aos *traços ou atributos de género*, associam-se às características físicas (entre as quais se inclui a aparência física, como sugerido por Deaux e Lewis, 1984, citados por Neto et al., 2000 e outros aspetos relacionados com capacidades físico-motoras como a força, orientação espacial, etc.), psicológicas e relacionais atribuídas a cada sexo. Segundo Cardona et al. (2011), de um modo geral, “(...) os homens tendem a ser vistos como sendo mais fortes, ativos, competitivos e

agressivos do que as mulheres, tendo ainda maiores necessidades de realização, de dominação e de autonomia do que elas”; já as mulheres são caracterizadas “(...) como necessitando, sobretudo, de estabelecer ligações afetivas com as outras pessoas” (ibidem, idem), como sendo mais vaidosas, verbalmente expressivas (Trigueiros et al., 1999), tímidas, ansiosas (Amâncio, 1994), “(...) carinhosas e aptas a prestar cuidados, como possuindo uma autoestima mais baixa e (...) mais propensas a prestar auxílio em situações difíceis” (Cardona et al., 2011, p. 29). Trigueiros et al. (1999) afirmam que enquanto a “debilidade, fragilidade, passividade” se associam ao estereótipo feminino, “a força, actividade, racionalidade, pensamento, grandeza e intelecto” associam-se ao estereótipo masculino (p. 12).

A partir de estudos sobre os padrões de comportamento exibidos por homens e mulheres, Amâncio (1994) concluiu que os padrões relativos ao género são influenciados diferencialmente pelos estereótipos de género, “(...) manifestando os indivíduos percepções, preferências, atitudes e comportamentos concordantes com as expectativas sociais” (Neto et al., 2000, p. 14) mas, quando homens e mulheres são colocados em contextos em que os respetivos universos simbólicos são igualmente valorizados, verificou-se que “(...) os homens adoptam comportamentos femininos e as mulheres comportamentos masculinos” (Amâncio, 1994, p. 177). Deaux, (1984, p. 110), citado por Neto et al. (2000, p. 14), resume a influência dos estereótipos de género sobre os indivíduos com a seguinte frase: *“a forma como as pessoas pensam que homens e mulheres diferem é mais importante do que a forma como elas realmente diferem”*.

Archer (1984), citado por Neto et al. (2000), sublinha o facto de o estereótipo do papel masculino ser “(...) mais rígido e mais claramente definido, quer no que diz respeito às actividades, quer aos comportamentos” (p. 22). De acordo com este autor, os rapazes são mais pressionados pela sociedade a mostrar atitudes e comportamentos conformes com o estereótipo masculino do que as raparigas em relação ao estereótipo feminino. Estas são também menos criticadas do que os rapazes quando manifestam comportamentos relacionados com a masculinidade.

Deste modo, no contexto do presente estudo, torna-se pertinente perceber como os estereótipos de género são adquiridos e construídos pelas crianças, ao longo do seu desenvolvimento e aprendizagem na sociedade.

2.1.2.2. A aquisição e construção dos estereótipos de género pelas crianças

Segundo Neto et al. (2000), o processo de socialização que envolve a criança reproduz os conteúdos simbólicos, relacionados com cada uma das categorias sexuais, que foram criados pelo sistema social, “(...) permitindo explicar como se constrói a identidade de género e como se adquirem as características típicas de género” (p. 22). Assim, à medida que se vai desenvolvendo, a criança é influenciada pelos modelos estereotipados disponíveis na sociedade, e “(...) encorajada a empenhar-se no comportamento convencional associado ao género” (idem, ibidem).

Regressando à questão da oferta de brinquedos de tipos diferenciados, consoante o recetor se trate de uma menina ou um menino, Block (1984), citada por Cardona et al. (2011, p. 10) afirma que se acredita que os brinquedos oferecidos às meninas (conjuntos de cozinha, bonecas e bonecos, estojos de cabeleireira, etc.), por terem “uma finalidade habitualmente prevista”, estimulam nelas uma menor criatividade do que os brinquedos oferecidos aos meninos (legos, construções, bolas, etc.) os quais, por não terem uma finalidade tão definida, tendem a fomentar uma maior criatividade e até “uma maior ocupação do espaço circundante”. A autora afirma que

(...) esta desigualdade na estimulação cognitiva despoletada pelos brinquedos poderá refletir-se, mais tarde, de forma diferente em ambos os sexos, em aspetos tão diversos como a capacidade de resolução de problemas, a apetência para enfrentar desafios, a autoconfiança para a exploração autónoma do espaço, etc (ibidem, idem).

De acordo com Cardona et al. (2011), à medida que vão compreendendo que a sua pertença a uma categoria de sexo (masculino ou feminino) é imutável – isto é, à medida que vão consolidando a *estabilidade de género* – as crianças sentem-se motivadas a informar-se sobre os comportamentos considerados adequados à sua categoria de pertença, observando e imitando os outros (na família, no grupo de pares, na comunicação social, na escola), os quais funcionam como modelos. A criança imita estes modelos exibindo, preferencialmente, comportamentos típicos de género, já que estes são considerados os mais adequados pela sociedade, sendo normalmente os mais aprovados pelas outras pessoas. Assim, “(...) a vontade da criança de agir em conformidade com as normas adequadas ao seu sexo precede o próprio comportamento, em virtude da sua compreensão da realidade” (ibidem, p. 25). Neste processo de categorização cognitiva, o qual parece ser indispensável à construção e consolidação da sua identidade de género, promove-se a apropriação, da parte da criança, de “(...)

normas comportamentais rígidas, ou de estereótipias” as quais poderão influenciar negativamente a sua trajetória de desenvolvimento individual.

De facto, entre os três e os sete/ oito anos de idade, as crianças não só sabem quais são os estereótipos culturalmente associados a homens e a mulheres, como também acreditam na veracidade das ideias veiculadas pelos mesmos (Cardona et al., 2011). É por volta dos sete anos de idade que o ponto máximo do processo de estereotipia é atingido, sendo o período dos cinco aos oito anos de idade considerado o mais sexista, no ciclo de vida do indivíduo (idem, ibidem). Porém, a partir dos oito anos de idade, com o progressivo desenvolvimento cognitivo a lado com uma maior consciência e conhecimento sobre os estereótipos de género, a criança começa a demonstrar a capacidade para “(...) encarar de forma flexível a diversidade de papéis, de atividades e de características da personalidade que cada um dos sexos é suscetível de exibir em diferentes situações” (ibidem, p. 31) e também para perceber que as atividades e comportamentos estipulados pelos estereótipos de género não são determinantes para que um indivíduo possa ser considerado do sexo masculino ou feminino. Isto é, um homem pode desempenhar uma profissão tipicamente atribuída às mulheres, pode não saber trocar o pneu de um carro e não gostar de desporto, mas não é por isso que será *menos homem*.

No entanto, segundo Cardona et al. (2011), estudos sugerem que a flexibilidade com que são utilizados os estereótipos parece variar de acordo com o sexo, assumindo os rapazes visões mais estereotipadas das características dos indivíduos em função do género do que as raparigas. Embora haja uma tendência para, à medida que aumenta o seu conhecimento sobre os estereótipos de género, as crianças acreditarem cada vez mais que estes estereótipos não deviam existir (especialmente entre as raparigas) há uma “(...) maior tendência dos rapazes para se revelarem menos flexíveis do que as raparigas na aceitação e utilização dos estereótipos” (p. 32). De facto, Neto et al. (2000) afirmam que tanto na preferência por brinquedos e atividades como no empenhamento nas atividades os rapazes vão sendo cada vez mais estereotipados, empenhando-se em atividades mais estereotipadas segundo o género do que as raparigas.

Segundo Neto et al. (2000), as influências dos diferentes agentes de socialização (família, grupo de pares, meios de comunicação social, escola) complementam-se. De acordo com os autores, no que concerne à família – o primeiro e um dos principais

agentes de socialização ao longo da infância – estudos revelam que os pais tendem a reforçar e recompensar comportamentos apropriados ao género (idem, ibidem), através da seleção dos brinquedos com os quais os seus filhos podem brincar, interagindo diferencialmente com os filhos rapazes ou raparigas, pressionando-os para agirem de acordo com as expectativas sociais no âmbito dos papéis de género e sancionando comportamentos desadequados aos estereótipos, principalmente com os filhos rapazes. No grupo de pares, os comportamentos inapropriados ao género são repreendidos, sendo este comportamento mais evidente no grupo dos rapazes do que no grupo das raparigas. Quanto aos meios de comunicação social, estes são considerados uma “fonte de aprendizagem privilegiada dos estereótipos de género”, onde abundam “imagens normalmente estereotipadas e distorcidas em relação à realidade actual”, tanto ao nível dos traços/atributos como ao nível dos papéis de género (ibidem, p. 24).

Por último, no que concerne à escola, esta é tida, a par com a família, como um dos mais importantes agentes de socialização, já que a criança permanece, aí, um período significativo do seu dia. Segundo Neto et al. (2000, p. 25), a transmissão dos estereótipos de género na escola é “mais subtil e menos directa que na família ou no grupo de pares”, realizando-se através de processos como

- (a) atitudes diferenciais dos professores para com os rapazes e raparigas; (b) desigualdade na utilização de vários tipos de material e no acesso a determinadas actividades; (c) estratégias utilizadas para a formação de grupos de trabalho; (d) representação diferenciada dos rapazes e raparigas nos livros e materiais escolares; (e) organização diferenciada do sistema escolar quanto aos papéis dos docentes masculinos e femininos, nos vários níveis de ensino e (f) a própria organização do espaço escolar.

O próprio professor, pelo seu papel na sala de aula, “(...) encontra-se numa posição privilegiada para reforçar, punir ou modelar comportamentos apropriados ao género da criança” (idem, ibidem). As expectativas diferenciadas do professor em relação a rapazes e raparigas, considerando-se ainda a relevância, comprovada, do efeito de Pigmaleão no ensino (segundo o qual os alunos tendem a comportar-se de acordo com aquilo que o professor espera deles, o que pode levar a que adotem comportamentos e expectativas diferenciadas consoante o seu género), podem influenciar “(...) as auto-percepções dos alunos e, conseqüentemente, as suas motivações, o seu empenhamento e as suas expectativas de sucesso nas várias actividades e tarefas da aula” (Martinek, Crowe & Rejeski, 1982, citados por Neto et al., 2000, p. 26).

Deste modo, Neto et al. (2000) afirmam que

(...) se a escola tem ajudado a desenvolver os estereótipos tradicionais dos papéis de género, também será possível, com a participação activa dos vários agentes educativos, promover o desenvolvimento de modelos alternativos mais adaptados à sociedade actual e às reais necessidades das crianças e dos jovens (p. 27).

Torna-se assim pertinente perceber que papel deve desempenhar a escola para promover a desconstrução (entendida como a decomposição dos discursos com os quais se opera, revelando os seus pressupostos, as suas ambiguidades, as suas contradições e, deste modo, definindo e ampliando os seus limites) e a relativização (o ato de retirar o carácter absoluto) dos estereótipos de género, visando a igualdade de género para uma cidadania mais igualitária, justa e tolerante, em que todos os cidadãos gozem dos mesmos direitos e deveres, independentemente do seu sexo de pertença ou do género com ou qual se identificam.

2.2. O PAPEL DA ESCOLA: EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA E EDUCAÇÃO SEXUAL

De acordo com Bettencourt et al. (2000, p. 24), “a escola é o espaço público por excelência para a implementação do princípio de igualdade e para a promoção da participação na vida pública e política dos cidadãos”. Segundo as autoras, a cultura escolar portuguesa continua a ser uma cultura de “passividade”, em que os bons alunos podem terminar com boas classificações, mas apresentam “(...) uma razoável indiferença sobre o que se passa no mundo, sem se encontrarem preparados para participar num debate ou gerir um projecto de intervenção” (ibidem, pp. 24-25). Salientando que o desenvolvimento das competências necessárias para o exercício da cidadania se aprendem, as autoras afirmam que “a escola, numa sociedade democrática, tem de assumir um papel activo na educação para a cidadania” (ibidem, p. 25).

No mesmo sentido, Re (2007) afirma que a sala de aula se constitui como “(...) um campo privilegiado para difundir valores de integração social e de tolerância face às diversidades que se manifestam na população” (p. 44). O papel da escola na promoção de uma cidadania tolerante, justa e equitativa torna-se particularmente importante quando percebemos que muitas famílias “(...) podem não cumprir adequadamente o seu papel”, devendo assim os docentes “(...) estar preparados para enfrentar as carências dos seus alunos” (ibidem, p. 74).

De acordo com Cardona et al. (2011, p. 47)

Partindo da certeza de que o respeito pela liberdade e pela igualdade constituem valores fundamentais que sempre acompanharam a evolução do conceito de cidadania (...), torna-se imperioso transformar a abstração que os caracteriza em estratégias educativas concretas. Esta forma geral de atuação, que poderá assumir modalidades diversas, terá como objetivo principal dotar todos e todas das competências necessárias à participação cívica e política, à convivência mútua em sociedade, ao reconhecimento da diferença, ao respeito pela alteridade e à edificação de um futuro comum, firme do ponto de vista ético e indubitavelmente feliz.

Para tal, segundo as autoras, é necessário que todas as entidades com responsabilidades educativas sobre as gerações mais novas, e também que estas últimas, procedam a uma transformação de “olhares que não sejam niveladores das diferenças, mas profundamente respeitadores das opções de vida das pessoas, mulheres e homens” (Cruz, 2009, p. 9, citada por Cardona et al., 2011, p. 47).

Assim sendo, cabe à escola, como um dos principais agentes educativos e de socialização das crianças, não só garantir que estas desenvolvem as competências necessárias ao exercício de uma verdadeira cidadania, mas também promover o desenvolvimento de valores como a tolerância e a empatia, de modo a impedir a discriminação em torno das diferenças, combatendo a desigualdade e assumindo um ideal de multiculturalismo crítico (Re, 2007) e os princípios da igualdade e da justiça social, no pressuposto de que todos os cidadãos são respeitados e valorizados, independentemente do seu sexo, etnia ou cultura de origem.

2.2.1. EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

A República Portuguesa estabelece, nos termos da sua Constituição (Lei Constitucional n.º 1/2005 de 12 de agosto), o princípio da igualdade (Artigo 13.º):

1. Todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei;
2. Ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica, condição social ou orientação sexual.

Na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro) reforça-se a importância do princípio da igualdade estabelecido pela Constituição Portuguesa, mas também o objetivo de, através da educação, formar cidadãos reflexivos e interventivos, tolerantes e respeitadores da diferença, contribuindo para o desenvolvimento do espírito e prática democráticos dos alunos. É necessário, assim, que a escola assuma a

responsabilidade de formar os alunos e educá-los para a cidadania numa perspetiva de educação para a igualdade.

Segundo Neto et al. (2000, pp. 5-6)

Educar para a igualdade não é anular as diferenças, mas reconhecer a flexibilidade e plasticidade dos papéis. Não é tratar todos da mesma forma, o que, embora possa parecer paradoxal, só faz aumentar a desigualdade, mas a cada um de forma única, não encerrando ninguém em estereótipos rígidos.

No sistema educativo português surgem duas áreas não disciplinares nas quais a educação para a igualdade de género deve ser abordada: a Educação para a Cidadania (EC) e a Educação Sexual (ES). Os conteúdos destas áreas foram sendo alterados ao longo da história da organização do sistema educativo, acompanhando a evolução das sociedades e como resposta aos novos desafios que foram surgindo e se impondo ao exercício de uma cidadania cada vez mais globalizada, em que o respeito pelos direitos e deveres dos cidadãos, consagrados na Declaração Universal dos Direitos do Homem e reafirmados subsequentemente nas diversas instâncias internacionais, se quer cada vez mais (e melhor) praticado.

Deste modo, no Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho enuncia-se, como princípio orientador subjacente à organização e gestão do currículo dos ensinos básico e secundário, o “reforço do carácter transversal da educação para a cidadania, estabelecendo conteúdos e orientações programáticas, mas não a autonomizando como disciplina de oferta obrigatória” (Artigo 3.º) e o dever, da parte das escolas, do desenvolvimento de projetos e atividades que contribuam para a formação pessoal e social dos alunos, designadamente nos âmbitos da educação cívica e da educação para a saúde (Artigo 15.º). No 1.º CEB, a EC surge como uma área não disciplinar que deve ser desenvolvida em articulação com as áreas disciplinares de frequência obrigatória, devendo constar explicitamente no plano de turma (ibidem, p. 3484). No Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho acrescenta-se às componentes curriculares do 1.º CEB a Oferta Complementar, que designa um conjunto de “atividades a desenvolver em articulação, integrando ações que promovam, de forma transversal, a educação para a cidadania (...)” (p. 4015), devendo esta componente beneficiar de uma hora da carga horária semanal do 1.º CEB.

Em 2012 e 2013, a DGE estabeleceu um conjunto de linhas orientadoras para a EC, salientando novamente os contributos desta área para a “(...) formação de pessoas

responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo” (DGE, 2013, p. 1). Entre as várias dimensões da EC, a DGE estabelece a educação para a igualdade de género como uma importante dimensão da cidadania.

Segundo a DGE (2013) a educação para a igualdade de género

(...) visa a promoção da igualdade de direitos e deveres das alunas e dos alunos, através de uma educação livre de preconceitos e de estereótipos de género, de forma a garantir as mesmas oportunidades educativas e opções profissionais e sociais. Este processo configura-se a partir de uma progressiva tomada de consciência da realidade vivida por alunas e alunos, tendo em conta a sua evolução histórica, na perspetiva de uma alteração de atitudes e comportamentos (p. 3).

Justifica-se deste modo a realização de atividades e projetos que, a partir das capacidades reflexivas dos alunos, da problematização, do questionamento (Neto et al., 2000), do diálogo e do contacto com outras realidades, visem o desenvolvimento de atitudes que tenham subjacentes a assunção da igualdade de género, já que a educação para a igualdade de género é parte integrante da formação do aluno na sua cidadania. No entanto, não recai apenas sobre a EC a necessidade de fomentar a promoção da igualdade de género, mas também sobre a ES, uma vez que a igualdade de género e a não discriminação em função do género se constituem, nesta área educativa, como uma das principais dimensões a promover entre os alunos.

2.2.2. EDUCAÇÃO SEXUAL

Em 1984 estabeleceu-se pela primeira vez a obrigatoriedade de integrar, nos Projetos Educativos das escolas, a ES, visando, entre outros objetivos, “(...) contribuir para a superação das discriminações em razão do sexo e da divisão tradicional de funções entre mulher e homem” (Decreto-Lei n.º 3/84 de 24 de março). Atualmente vigora a Lei n.º 60/2009, regulamentada pela Portaria n.º 196-A/2010, que estabelece o regime de aplicação da ES em meio escolar nos estabelecimentos do ensino básico e do ensino secundário. Neste decreto, referem-se como finalidades da ES, entre outras, “(c) a melhoria dos relacionamentos afectivo-sexuais dos jovens”; “(f) o respeito pela diferença entre as pessoas e pelas diferentes orientações sexuais”; “(h) a promoção da igualdade entre os sexos”; “(i) o reconhecimento da importância de participação no processo educativo de encarregados de educação, alunos, professores e técnicos de saúde” e ainda “(l) a eliminação de comportamentos baseados na discriminação sexual ou na violência em função do sexo ou orientação sexual”.

No ensino básico, a ES integra-se no âmbito da educação para a saúde, nas áreas curriculares não-disciplinares, devendo a sua abordagem ser transversal às disciplinas dos *curricula* dos diferentes anos (Lei n.º 60/ 2009, Artigo 3.º). A carga horária dedicada à ES não deve ser inferior a 6 horas anuais no 1.º CEB, as quais devem ser distribuídas de forma equilibrada pelos três períodos letivos.

Na análise global do impacto da Lei n.º 60/2009, realizada por Matos et al. (2013), foi possível concluir que a implementação da mesma foi, em geral, classificada de Boa/Muito Boa pelos intervenientes no processo educativo. Porém, apontam-se como fraquezas o facto de os professores não terem disponibilidade horária para trabalhar a ES com os alunos e, quando o fazem, o seu esforço não ser reconhecido, nem pelos colegas nem pelo próprio ME, existindo um número reduzido de professores motivados para realizar atividades no âmbito da ES; também o facto de em vez de o trabalho no âmbito da ES se assumir como um “processo natural, sustentável e interno” de cada Unidade Orgânica, constitui-se como um conjunto de atividades específicas (como “o dia da contraceção”, “semana da prevenção VIH/SIDA”, etc.), o que não se revela eficaz, não promove o desenvolvimento de capacidades nem a transformação da cultura escolar, “dificultando a sustentabilidade do processo”. Outra fraqueza apontada relaciona-se com a falta de formação dos novos professores, o desgaste dos mais velhos e ainda o facto de a ES estar excessivamente centrada na contraceção e prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, o que aumenta a desmotivação dos alunos, “(...) que referem a necessidade de falar de outros temas, tais como afectos/ sentimentos (...) e questões de assertividade” (Matos et al., 2013, pp. 80-81).

Decorre daqui a pertinência, então, de trabalhar a ES não apenas numa perspetiva biológica/ higienista (Re, 2007), mas também numa perspetiva sociocultural (ibidem), articulando-a com a EC, considerando a importância da transversalidade destas áreas a todo o trabalho realizado na escola mas não descurando oportunidades concretas para responder a desafios colocados pelos alunos, suscitados por conflitos entre eles ou decorrentes dos seus interesses e necessidades particulares, já que estas são as situações em que os alunos poderão estar mais motivados para trabalhar a ES e a EC em contexto formal. O trabalho desenvolvido nestas áreas deve partir da problematização, do questionamento, da reflexão crítica e do diálogo em torno de situações concretas, pois através destes processos os alunos poderão aprender e contruir a sua cidadania (Bettencourt et al., 2000; Neto et al., 2000; Cardona et al., 2011).

2.3. A PROMOÇÃO DA IGUALDADE DE GÉNERO

2.3.1. MEDIDAS E PLANOS ESTRATÉGICOS

Em 1979, a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) aprovou a Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher (CEDAW), a qual entrou em vigor, em Portugal, no ano seguinte. Nos trinta artigos da CEDAW,

(...) os Estados parte assumem o compromisso de incluir nas suas respetivas legislações o princípio da igualdade entre mulheres e homens; de eliminar todas as formas de discriminação, legais ou outras, contra as mulheres; de garantir seu total desenvolvimento em todas as áreas, principalmente, política, civil, económica, social e cultural, de modo a assegurar-lhes o exercício dos direitos humanos e das liberdades fundamentais, tendo acordado ainda promover por todos os meios e sem demora uma política para a realização da igualdade de facto entre mulheres e homens como princípio de Direitos Humanos (Governo de Portugal, 2016).

Deste modo, Bettencourt et al. (2000) afirmam que há muitos países em que “(...) será difícil ou mesmo impossível encontrar factores legais de discriminação entre mulheres e homens”. Porém, de acordo com as autoras, esta discriminação subsiste nas práticas sociais: “dir-se-ia que deixou de se ver nas leis mas ainda se reflecte nas estatísticas. Deixou de estar escrita mas ainda é vivida” (ibidem, pp. 5-6). Esta realidade justificou, assim, a elaboração nas diversas instâncias internacionais de planos estratégicos com vista à efetiva promoção da igualdade de género, definindo-se vários objetivos que visaram a elaboração de medidas concretas para a transformação das práticas sociais, de modo a que mulheres e homens beneficiem da igualdade de direitos e de participação na prática da sua cidadania.

No Plano de Estratégia para a Igualdade de Género (2014-2017) do Conselho Europeu reconhece-se que embora o estatuto legal das mulheres europeias tenha melhorado nas últimas décadas, a igualdade efetiva está longe de ser alcançada. Neste documento, diagnosticou-se que embora se tenha conseguido algum progresso na promoção da igualdade de género (em domínios como o sucesso escolar/ académico, participação no mercado de trabalho e representação política), as desigualdades de género persistem em muitas áreas (no emprego, na ciência, na política, entre outras), onde os homens mantêm os seus papéis tradicionais e as mulheres encontram dificuldades em afirmar os seus direitos fundamentais e o seu estatuto. Assumindo a igualdade de género como um dos pilares centrais para a defesa dos direitos humanos, para o funcionamento da

democracia, para o respeito pela lei, para o crescimento económico e para a competitividade, este plano enuncia cinco objetivos estratégicos a alcançar pelos países membros da União Europeia (UE) para a promoção da igualdade de género: (1) combater os estereótipos de género e o sexismo; (2) prevenir e combater a violência contra as mulheres; (3) garantir o acesso igualitário das mulheres à justiça; (4) atingir a paridade entre mulheres e homens na participação na tomada de decisão política e pública e (5) incorporar a perspetiva da igualdade de género em todas as medidas políticas nas diversas áreas de governação e da cidadania (Conselho Europeu, 2014).

Para promover a consecução dos objetivos estabelecidos ao nível da UE e da ONU, em Portugal foi elaborado o V Plano Nacional para a Igualdade de Género, Cidadania e Não Discriminação (PNI) 2014-2017, assumido pelo XIX Governo Constitucional e coordenado pela Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (CIG). Este plano enquadra-se, assim, nos compromissos internacionais assumidos por Portugal, nomeadamente no âmbito da ONU, do Conselho Europeu, da UE e da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). Visando a promoção da igualdade de género, este programa pretende reforçar a intervenção em vários domínios, entre os quais a educação, a saúde e o mercado de trabalho, por se considerar que estas áreas merecem um maior aprofundamento das medidas estipuladas no PNI. De acordo com a Resolução do Conselho de Ministros n.º 103/2013:

A igualdade entre mulheres e homens é um objetivo social em si mesmo, essencial a uma vivência plena da cidadania, constituindo um pré-requisito para se alcançar uma sociedade mais moderna, justa e equitativa. A prossecução de políticas ativas de igualdade entre mulheres e homens é um dever inequívoco de qualquer governo e uma obrigação de todos aqueles e aquelas que asseguram o serviço público em geral. A dimensão da igualdade de género deve, por isso, ser tida em consideração em todos os aspetos da tomada de decisão pública e política (p. 7036).

No relatório intercalar de execução do V PNI elaborado pela CIG e publicado em março de 2015 considerou-se que a execução do plano, no primeiro ano de vigência, foi bastante positiva, com 98,3% das medidas promulgadas já executadas ou em execução (CIG, 2015) (Anexo 4)⁵.

⁵ Para obter uma análise mais detalhada sobre a execução das medidas do V PNI no âmbito da educação, recomenda-se a leitura do Anexo 4 - “Análise das medidas implementadas no âmbito do V PNI para a educação”.

No relatório da Organização para a Segurança e Cooperação na Europa (OSCE) é reconhecido o esforço de Portugal no âmbito da promoção da igualdade de género, sendo este um dos 17 estados que cumpriram o objetivo estabelecido pelo Conselho Económico e Social da União Europeia de 30% de taxa de participação das mulheres nos centros de decisão política e pública (OSCE/ODIHR, 2016).

No Portal para a Igualdade (Governo de Portugal, 2016) referem-se ainda várias ações realizadas no terreno como exemplos de boas práticas no âmbito da promoção da igualdade de género em Portugal. Destas ações, destacam-se as campanhas que visaram a sensibilização das populações para a problemática da violência doméstica e da violência no namoro exercida, principalmente, por homens sobre mulheres; a campanha para a “Eliminação de todas as formas de Violência contra as mulheres”, assumida em 2013 por todos os países da CPLP, onde se reafirmaram os compromissos assumidos internacionalmente relativos à promoção e respeito pelos direitos humanos das mulheres; campanhas contra o *bullying* homofóbico, contra o tráfico humano, e ainda de sensibilização sobre a desigualdade salarial de mulheres e homens. Estabeleceram-se também várias parcerias e protocolos, com organizações governamentais e não-governamentais e com municípios, para colaborarem e auxiliarem na promoção da igualdade de género, tendo em conta os compromissos internacionais assumidos. Foram atribuídos prémios a pessoas, empresas e municípios que se distinguiram pelo trabalho desenvolvido na promoção da igualdade de género e ainda levados a cabo vários programas com vista ao desenvolvimento e qualificação das populações, sensibilizando-as para as questões de género.

2.3.2. A REALIDADE EM ESTATÍSTICAS

Segundo o relatório da UNESCO (2012) sobre a igualdade de género na educação, nas últimas décadas observou-se uma evolução significativa no acesso à educação pelos indivíduos do sexo feminino em todo o mundo, tanto ao nível da educação pré-escolar como nos ensinos básico, secundário e superior. Este fenómeno terá resultado de uma maior preocupação, por parte dos diferentes países, com as questões de género, mas também dos compromissos estabelecidos ao nível das instâncias internacionais e da implementação de medidas concretas para promover a igualdade ente os géneros nas diferentes áreas da governação e da cidadania, entre as quais se inclui a educação.

Atualmente, não só há mais pessoas do sexo feminino do que do sexo masculino a frequentar os diferentes subsistemas de ensino, como também as taxas de retenção são inferiores e as taxas de sucesso escolar superiores no caso do sexo feminino (UNESCO, 2012). Estas tendências verificam-se também no caso português (CIG, 2014), havendo quase paridade no ensino básico (segundo a CIG, 2013, 2014, verificou-se uma ligeira redução na percentagem de crianças do sexo feminino matriculadas no ensino básico, de 2012 para 2013, a qual poderá ser explicada por haver um menor número de raparigas do que de rapazes nesta faixa etária), mas mais indivíduos do sexo feminino do que do sexo masculino a frequentar o ensino secundário e o ensino superior (UNESCO, 2012; CIG, 2014), com menores taxas de retenção e de abandono e maiores taxas de sucesso escolar (e classificações finais superiores) (CIG, 2014).

De acordo com a UNESCO (2012), no ensino superior a área da educação é a mais popular entre as mulheres, já a engenharia, manufatura e construção são as áreas dominadas pelo sexo masculino. Ainda ao nível do ensino superior, a investigação científica é desenvolvida maioritariamente por homens, sendo que na UE é em países como a Espanha, a Suécia e a Inglaterra que se encontra a maior percentagem de mulheres a realizar investigação a este nível (entre 35% e 45%). Quanto aos doutoramentos, em 2013, 54,1% do total de doutoramentos realizados ou reconhecidos pelas universidades portuguesas foram desenvolvidos por mulheres (CIG, 2014).

A UNESCO (2012) sublinha que, embora haja mais mulheres do que homens no ensino superior e que as mulheres tendam a obter melhores classificações do que os homens neste nível de ensino, esta “sobre-representação” das mulheres não se verifica ainda no mercado de trabalho, especialmente nas carreiras de liderança e tomada de decisão. As mulheres enfrentam mais obstáculos do que os homens para aceder às mesmas profissões e recebem um ordenado inferior ao destes quando desempenham as mesmas funções. De acordo com o Governo de Portugal (2016), a taxa de desigualdade salarial entre homens e mulheres encontra-se atualmente nos 18%. A taxa de atividade feminina, que se encontrava, em 2013, nos 47,2%, é inferior à taxa de atividade masculina, de 55,8% (CIG, 2014); porém, a taxa de desemprego feminina é inferior à taxa de desemprego masculina o que, de acordo com a CIG (2013), se deve ao facto de haver mais pessoas reformadas (já que a longevidade feminina é superior) e domésticas do sexo feminino do que do sexo masculino (400 mil do sexo feminino e 4400 do sexo masculino).

De acordo com a CIG (2014), desde 2008 a taxa de emprego feminina tem vindo a decrescer em toda a UE, afetada pela crise económica. Porém, em todos os países, sem exceção, a taxa de mulheres com emprego em tempo parcial é superior à dos homens, sendo que “(...) a feminização desta modalidade se explica a partir da persistência de representações sociais tradicionais da assimetria na partilha de responsabilidades e tarefas entre homens e mulheres” (CIG, 2014, p. 113). Além da desigualdade no emprego, há uma desigualdade na representação política entre homens e mulheres. No caso português, por exemplo, em 2015 apenas 33% dos deputados eleitos para a Assembleia da República eram do sexo feminino (PORDATA, 2015). Esta taxa é assim uma evidência clara da disparidade entre mulheres e homens no acesso ao poder, representação e visibilidade políticas, especialmente considerando que o conjunto dos indivíduos do sexo feminino representa a maioria dos cidadãos portugueses (em 2013, 52,5% da população portuguesa era do sexo feminino) (CIG, 2014).

Ao nível das carreiras, a grande maioria dos docentes em Portugal é do sexo feminino (CIG, 2014). Porém, esta tendência inverte-se aos níveis do ensino superior e das escolas profissionais, com mais professores do sexo masculino do que do sexo feminino (ibidem). Quanto à estrutura do emprego segundo a profissão principal verifica-se, de acordo com a CIG (2014), que a taxa de feminização é superior nas profissões envolvendo trabalhadores não qualificados (71,2%), pessoal dos serviços sociais, proteção e segurança e vendedores (62,2%), pessoal administrativo (62,3%) e especialistas das profissões intelectuais e científicas (59,2%). Esta taxa é particularmente baixa em profissões das forças armadas (7,2%), trabalhadores qualificados da indústria, construção e artificiais (15,5%) e representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes, diretores e gestores executivos (33,4%), um número que é sintomático da desigualdade entre mulheres e homens no acesso a lugares de direção.

2.3.3. PROJETOS E PROPOSTAS EDUCATIVAS

Como já foi referido, com a implementação da Lei n.º 60/2009 regulamentada pela Portaria n.º 196-A/2010 e com a execução do V PNI realizaram-se diversas atividades e projetos nas escolas portuguesas visando a promoção da igualdade de género. Tendo-se verificado que, no âmbito da ES, foi colocado maior ênfase nos aspetos anatómicos e fisiológicos dos sexos, na contraceção e na prevenção de doenças sexualmente

transmissíveis (Matos et al., 2013), no âmbito da EC, com a elaboração das linhas orientadoras, promoveu-se a educação em torno das diversas dimensões da cidadania, entre as quais a educação para a igualdade de género. Em seguida apresentam-se as principais conclusões de dois estudos realizados no âmbito do género e da cidadania.

Marchão (2012) e Prates (2014) realizaram estudos visando a promoção da igualdade de género com dois grupos de crianças em contexto de pré-escolar. No seu estudo, Marchão verificou que “(...) os estereótipos veiculados pela sociedade exercem algum peso na forma como (...) [as encarregadas de educação] encaram as questões de género” (p. 6), afirmando estas que os seus filhos *meninos* ou *meninas* não poderiam apresentar uma determinada aparência física (cabelo comprido, no caso dos meninos), usar determinadas cores de roupa (cor-de-rosa, para os meninos), brincar com certos brinquedos (bonecas e bijuteria, para os meninos) ou envolver-se em certas atividades (ir ao café com o pai ou jogar futebol, para as meninas; ajudar nas tarefas domésticas, para os meninos) em função do seu sexo. No seu estudo, ao entrevistar os encarregados de educação, Prates (2014) obteve resultados semelhantes, particularmente em relação à oferta de brinquedos, diferenciada segundo o género, tendo estes afirmado que não ofereceriam aos seus filhos “estojos de maquilhagem”, “utensílios de cozinha” e “bonecas” e às suas filhas “carros, gruas e motorizadas” (pp. 58-59).

Ao analisar as conceções das crianças relativamente aos papéis de género, Marchão (2012) verificou que as mesmas representavam os seus pais a realizar tarefas estereotipadas. Porém, quando questionadas sobre se a mãe e o pai podiam trocar de tarefas, todas as crianças responderam afirmativamente. Do mesmo modo, em relação à oferta de brinquedos, as sugestões das crianças revelaram estereotípias (brinquedos relacionados com tarefas domésticas, com a maternidade e com a preocupação com a estética para as meninas e com atividades desportivas para os meninos), mas quando questionadas sobre se os brinquedos poderiam ser oferecidos a crianças de ambos os sexos a maioria concordou. Prates (2014) verificou que as crianças atribuíram mais tarefas domésticas às meninas do que aos meninos e apresentaram estereotípias no tipo de desportos que cada género podia praticar. Também na escolha das profissões as estereotípias foram evidentes. Outra realidade constatada a partir de ambos os estudos foi a atribuição, por parte da maioria das crianças envolvidas, do cor-de-rosa à figura feminina e do azul à figura masculina (Marchão, 2012; Prates, 2014).

Ambas as investigadoras concluíram que todas as crianças têm noção de género, identificando-se com um dos géneros; que é notória a diferenciação dos géneros no que concerne “(...) à realização de algumas tarefas, à escolha de roupa, de acessórios, de cores, de desportos e até da pessoa com quem brincar” (Marchão, 2012, p. 12); apesar disso, as crianças pareceram disponíveis para alterar as suas escolhas. Concluíram também que o ambiente que envolve a criança é preponderante para a aquisição dos estereótipos de género, bem como a comunidade educativa e os diferentes agentes de socialização (família e educadores), que devem ter o cuidado de não reproduzir estereotípias ou discriminar em torno de qualquer diferença, neste caso o género. Marchão (2012) ressalva que os resultados obtidos referidos à igualdade de género foram resultado de um longo processo reflexivo que teve no centro do processo a criança. Prates (2014) sublinha a importância da intervenção precoce na educação das crianças de modo a promover a construção de “(...) papéis de género positivos e não discriminatórios da igualdade entre o género masculino e o género feminino” (p. 88).

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA

Neste capítulo apresentam-se os objetivos de investigação, os participantes do estudo, uma descrição do estudo e as opções metodológicas assumidas, as técnicas e instrumentos de recolha de dados e a técnica de tratamento de dados utilizada.

3.1. OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO

O presente estudo desenvolveu-se durante a PP em 1.º CEB II, inserida no 1.º semestre do 2.º ano do mestrado. De modo a dar resposta às questões de investigação, definiram-se os seguintes objetivos de investigação:

- 1) Conhecer e descrever os critérios que os alunos utilizam para diferenciar *meninas* e *meninos*, nos seus traços e papéis de género;
- 2) Conhecer os conteúdos dos estereótipos de traços e papéis de género manifestados pelos alunos ao longo do tempo, atribuídos a *meninas* e *meninos*;
- 3) Interpretar a evolução das conceções dos alunos, em torno dos traços e papéis de género de *meninas* e *meninos*, ao longo do período em que decorre uma intervenção pedagógica no âmbito da EC e da ES.

- 4) Perceber se a evolução destas concepções resultou na desconstrução/relativização dos estereótipos de género manifestados pelos alunos.

3.2. SELEÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DO ESTUDO

Os participantes deste estudo, os quais constituem o caso em estudo, foram um conjunto de quatro crianças com 9 anos de idade, duas do sexo feminino (doravante identificadas como Menina 1 e Menina 2) e duas do sexo masculino (doravante identificadas como Menino 1 e Menino 2), integradas numa turma de 4.º ano de escolaridade.

Os alunos selecionados para integrarem o caso em estudo foram sugeridos pela professora titular de turma. Na base das suas sugestões estiveram, por um lado, a boa capacidade de expressão oral destes alunos e, por outro lado, a diversidade encontrada neste grupo de alunos aos níveis dos traços de personalidade e das opiniões e comportamentos face aos estereótipos de género.

3.3. DESCRIÇÃO DO ESTUDO

A tipologia deste estudo insere-se no paradigma qualitativo (Sousa, 2009; Coutinho, 2011) já que partiu de uma abordagem de investigação em que se pretendeu “(...) penetrar no mundo pessoal dos sujeitos” (Coutinho, 2011, p. 16) de modo a perceber como interpretam as situações e que significados lhes atribuem.

Uma vez que se pretendeu conhecer, de modo aprofundado, as concepções de *menina* e *menino* e as ideias estereotipadas em função do género exibidas por um grupo de quatro alunos inseridos no seu ambiente natural (o grupo-turma, em contexto escolar) este estudo define-se como um estudo de caso, já que se trata de “(...) um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o «caso»” (Coutinho, 2011, p. 293). Como refere Yin (2010), este tipo de estudo, através do qual se pretende entender fenómenos sociais complexos, “(...) permite que os investigadores retenham as características holísticas e significativas dos eventos da vida real – como (...) o comportamento dos pequenos grupos” (p. 24), inseridos “(...) no seu contexto natural” (Coutinho, 2011, p. 293), algo que ocorreu neste caso, em que se procurou identificar e analisar os conteúdos dos estereótipos de traços e papéis de género associados a *meninas* e *meninos* por um grupo de quatro alunos bem como interpretar a sua evolução ao longo do tempo. Este grupo de alunos constitui, no seu

conjunto, o “caso” em estudo e o grupo-turma em que estava inserido no decorrer das propostas educativas integra, no âmbito do estudo, o “contexto”.

Este estudo tem um forte cariz descritivo, já que se apoia em descrições do caso (Coutinho, 2011) embora tenha também um alcance analítico, pois procurou-se interrogar e interpretar as situações que foram surgindo durante a investigação, procedendo-se inclusive ao confronto com teorias existentes e outros casos já conhecidos (ibidem).

O estudo estruturou-se em três fases, ilustradas na Figura 2 e clarificadas nos seus objetivos educativos e investigativos na Tabela 1.

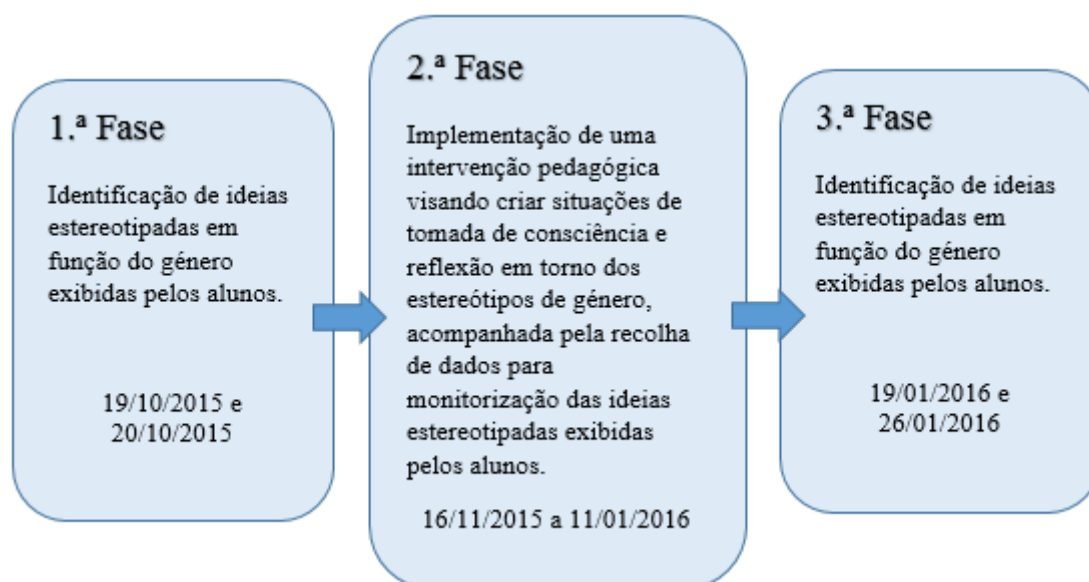


Figura 2 – Fases do estudo

Na primeira e na última fases foi realizada a cada um dos participantes uma entrevista (entrevistas semi-dirigidas 1 e 3), a partir da qual se pretendeu identificar as conceções de *menina* e *menino* e as ideias estereotipadas em função do género exibidas por cada aluno. Na primeira fase foi também realizada, com a professora titular de turma, a entrevista semi-dirigida 2, que teve como finalidade caracterizar a turma quanto ao ponto de partida em aspetos como o trabalho desenvolvido no âmbito da EC e da ES e à manifestação, entre os alunos, de estereótipos de traços e papéis de género, identificados anteriormente pela professora cooperante.

A segunda fase do estudo consistiu no desenvolvimento e concretização de uma intervenção pedagógica estruturada em torno de quatro atividades: a primeira, de exploração do manual “Menina ou menino – eis a questão” da autoria de Luísa Veiga, Filomena Teixeira e Fernanda Couceiro, realizada no dia 16 de novembro de 2015; a segunda de dramatização de e reflexão sobre comportamentos entendidos como femininos e comportamentos entendidos como masculinos pelos alunos, realizada no dia 17 de novembro de 2015; a terceira de escrita, chuva de ideias e discussão sobre o que os alunos gostam e não gostam no seu género, realizada no dia 30 de novembro de 2015 e a quarta na observação e exploração de fotografias, realizada nos dias 14 de dezembro e 11 de janeiro de 2016.

Na Tabela 1 clarificam-se os objetivos educativos e investigativos de cada uma das fases da investigação.

Fases do estudo	Datas	Atividades realizadas	Objetivos educativos	Objetivos investigativos
1.ª Fase	19/10/2015 e 20/10/2015	Implementação da entrevista semi-dirigida 1	---	Conhecer as conceções dos alunos sobre <i>meninas</i> e <i>meninos</i> , em torno dos traços e papéis de género.
	19/10/2015	Implementação da entrevista semi-dirigida 2	---	Caracterizar a turma quanto ao ponto de partida no trabalho desenvolvido no âmbito da EC e da ES e na manifestação de estereótipos de género.
2.ª Fase	16/11/2015	Atividade 1 - Exploração do manual <i>Menina ou menino – eis a questão</i> de Luísa Veiga, Filomena Teixeira e Fernanda Couceiro (pp. 15-43)	Reconhecer que os traços físicos e papéis de género atribuídos a <i>meninas</i> e <i>meninos</i> não são critérios suficientes para identificar o sexo do indivíduo. Reconhecer que a identificação sexual da criança se faz com base nos seus órgãos sexuais externos e recordar os termos científicos associados a estes órgãos.	Conhecer os traços físicos e os papéis de género (brincadeiras e tarefas domésticas) atribuídos pelos alunos a <i>meninas</i> e <i>meninos</i> . Promover a desconstrução de estereótipos de género em torno dos traços e papéis de género abordados.
	17/11/2015	Atividade 2 - Dramatização de situações e posterior reflexão: meninos e meninas representam “comportamentos femininos” e “comportamentos masculinos”	Refletir sobre a legitimidade dos traços psicológicos e relacionais e papéis de género (brincadeiras) atribuídos a <i>meninas</i> e <i>meninos</i> . Abordar o conceito de estereótipo de género. Discutir os estereótipos de género manifestados pelos alunos da turma.	Conhecer os traços psicológicos e relacionais e os papéis de género (brincadeiras) atribuídos pelos alunos a <i>meninas</i> e <i>meninos</i> . Promover a desconstrução de estereótipos de género em torno dos traços e papéis de género abordados.

	30/11/2015	Atividade 3 - Escrita, chuva de ideias e discussão: “as desvantagens do meu género”	Identificar características da sua identidade relacionadas com o próprio género. Refletir sobre o valor (positivo/ negativo) atribuído às características do próprio género. Explorar e distinguir os conceitos sexo e género.	Conhecer os traços e papéis de género atribuídos ao próprio género, valorizados positiva e negativamente.
	14/12/2015 e 11/01/2016	Atividade 4 - “Fotopalavra”: exposição de fotografias e posterior discussão	Refletir e debater sobre os estereótipos de género (traços e papéis) associados aos géneros feminino e masculino de crianças e adultos, ponderando a sua legitimidade e correspondência com a realidade vivenciada. Identificar e discutir estratégias para promover a igualdade de género no contexto em que atua.	Conhecer os traços físicos, psicológicos e relacionais e os papéis de género (brincadeiras, tarefas domésticas e profissões) atribuídos a <i>meninos</i> e <i>meninas</i> e <i>mulheres</i> . Promover a desconstrução de estereótipos de género em torno dos traços e papéis de género abordados.
3.ª Fase	19/01/2016 e 26/01/2016	Implementação da entrevista semi-dirigida 3	---	Verificar e interpretar a alteração das conceções dos alunos sobre <i>meninas</i> e <i>meninos</i> , em torno dos traços e papéis de género.

Tabela 1 – Objetivos educativos e investigativos de cada fase do estudo

3.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

As técnicas de recolha de dados utilizadas neste estudo foram a observação participante e o inquérito. Quanto aos instrumentos de recolha de dados, recorreu-se às entrevistas semi-dirigidas (Sousa, 2009), aos diários de bordo e aos relatórios da investigadora, aos registos elaborados pelos alunos durante a realização de duas das atividades inseridas na proposta pedagógica (Atividades 1 e 3) e às gravações áudio e audiovisual. Optou-se por recorrer a diversas técnicas e instrumentos de recolha de dados por forma a possibilitar a triangulação de informação de dados de diferentes tipos na fase da análise. Segundo Yin (2010) “o uso de múltiplas fontes de evidência nos estudos de caso permite que o investigador aborde uma variação maior de aspectos (...) comportamentais” e permite “(...) o desenvolvimento de linhas convergentes de investigação” (p. 143). Assim, a utilização de múltiplas fontes de dados possibilita, “(...) por um lado, assegurar as diferentes perspectivas dos participantes no estudo e, por outro, obter várias “medidas” do mesmo fenómeno” (Coutinho, 2011, p. 299), logo, de acordo com Yin (2010) qualquer conclusão do estudo de caso é provavelmente mais

válida se se basear em diversas fontes de evidências, “(...) seguindo um modo corroborativo” (p. 143).

3.4.1. TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

3.4.1.1. Observação participante

Segundo Sousa (2009) a observação constitui uma excelente técnica de recolha de dados para a investigação em sala de aula já que, ao contrário de outras técnicas, “(...) permite efectuar registos de acontecimentos, comportamentos e atitudes, no seu contexto próprio e sem alterar a sua espontaneidade” (p. 109). Uma vez que, neste estudo, se pretendeu estudar o comportamento de um pequeno grupo de alunos no seu contexto natural, e tendo também em conta que, no decorrer das atividades, a investigadora assumiu simultaneamente o papel de observadora e de mestranda atuante, optou-se por um tipo de observação participante, já que ocorreu o “(...) envolvimento pessoal do observador na vida da comunidade educacional que pretende estudar, como se fosse um dos seus elementos, observando a vida do grupo a partir do seu interior” (ibidem, p. 113). Este tipo de observação provou ser vantajoso no contexto deste estudo já que permitiu à investigadora “(...) captar a situação vivencial que contextualiza os acontecimentos observados” e obter “(...) uma maior compreensão dos pensamentos e motivações dos sujeitos” (ibidem, idem), processos estes essenciais para o desenvolvimento de estudos de caso (Sousa, 2009; Yin, 2010; Coutinho, 2011).

Para colmatar algumas desvantagens da observação participante, como a dificuldade de proceder ao registo dos dados quando os factos ocorreram em simultâneo (por exemplo, quando duas ou mais crianças intervieram ao mesmo tempo), quando a duração dos acontecimentos foi demasiado rápida para realizar esse registo, ou ainda quando a investigadora teve de interromper o seu papel de observadora para dar resposta a algumas situações imprevistas em contexto de sala de aula, procedeu-se ao registo factual dos comportamentos observados através de gravações áudio e audiovisual, já que estas permitem revisitar o contexto *a posteriori* e fazer observações mais detalhadas e focadas dos acontecimentos (Sousa, 2009).

3.4.1.2. Inquérito

Uma vez que, com este estudo, se pretendeu obter as opiniões, atitudes e pensamentos de um grupo de alunos relativamente aos traços e aos papéis de género atribuídos por

cada aluno a *meninas* e *meninos*, tornou-se pertinente proceder, nas fases inicial e final desta investigação, a inquéritos por entrevista a esses alunos (Sousa, 2009).

3.4.2. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

3.4.2.1. Entrevistas

De acordo com Sousa (2009) a entrevista é um instrumento de recolha de dados através do qual se questiona diretamente o sujeito, estabelecendo com ele “(...) uma conversa amena e agradável no decurso da qual o entrevistado vai proporcionando as informações que o entrevistador espera” (p. 247), sendo portanto orientada para um ou mais objetivos de investigação. O autor afirma ainda que através deste instrumento o entrevistador pode obter uma “maior compreensão das respostas, das motivações e da linha de raciocínio” (ibidem, idem) dos entrevistados, sendo por isso um instrumento muito importante para o desenvolvimento de estudos de caso (Yin, 2010; Coutinho 2011), já que permite obter, de forma compreensiva, as perspetivas dos entrevistados sobre o fenómeno em estudo.

Optou-se, neste estudo, pela realização de entrevistas individuais semi-dirigidas, já que de acordo com Sousa (2009) este tipo de entrevista apresenta a vantagem de permitir ao entrevistador colocar questões não estipuladas previamente e que lhe possibilitem aprofundar a linha de raciocínio do entrevistado, se tal lhe interessar. Deste modo, a investigadora elaborou dois guiões de entrevista, um para as entrevistas semi-dirigidas 1 e 3 (Anexo 5) e outro para a entrevista semi-dirigida 2 (Anexo 6). As entrevistas semi-dirigidas 1 e 3 basearam-se no mesmo guião com o intuito de comparar as repostas obtidas, às mesmas questões, em dois momentos diferentes – antes do início e após o final da intervenção pedagógica, para desse modo identificar eventuais diferenças nas ideias expressas pelos participantes.

É importante mencionar que os guiões de entrevista foram verificados e validados pela professora orientadora desta investigação e pela professora titular da turma com a qual se realizou o estudo, tendo a investigadora considerado os seus *feedbacks* para redigir questões mais claras e ordenadas tendo em vista os objetivos de investigação delineados para estas entrevistas. Antes da implementação da entrevista semi-dirigida 1 foi realizada uma entrevista piloto no dia 13 de outubro de 2015 a uma aluna do sexo feminino, selecionada aleatoriamente e que não integrou o grupo de crianças que

participaram no estudo. A realização desta entrevista piloto permitiu à investigadora refletir sobre os aspetos a melhorar na condução das entrevistas: falar mais pausadamente, reformular as questões colocadas por forma a promover uma maior compreensão das crianças face às mesmas e explorar mais as respostas dadas pelas crianças, preparando algumas questões adicionais às inicialmente previstas. A investigadora obteve autorização prévia, da parte dos entrevistados e dos seus encarregados de educação, para realizar estas entrevistas e proceder à gravação áudio das mesmas.

3.4.2.1.1. Procedimentos de recolha de dados nas entrevistas

A entrevista semi-dirigida 1 foi realizada nos dias 19 e 20 de outubro de 2015, uma vez que no primeiro dia, por falta de tempo, não houve possibilidade de entrevistar todos os participantes do estudo. Para responderem às questões colocadas na entrevista, as crianças entrevistadas foram chamadas individualmente para o exterior da sala, num local com pouco ruído. No primeiro dia, foram entrevistadas a Menina 2, o Menino 1 e o Menino 2 e no segundo dia foi entrevistada a Menina 1.

A entrevista semi-dirigida 2 foi realizada no dia 19 de outubro com a professora titular de turma, também no exterior da sala, num local com pouco ruído.

A entrevista semi-dirigida 3 foi realizada nos dias 19 e 26 de janeiro de 2016. Tal como na entrevista semi-dirigida 1, os alunos foram chamados individualmente para responderem às questões no exterior da sala. No primeiro dia foram entrevistados a Menina 1, a Menina 2 e o Menino 1. Uma vez que o Menino 2 se encontrava de atestado médico nessa semana, foi entrevistado apenas na semana seguinte.

As entrevistas semi-dirigidas 1, 2 e 3 foram ouvidas sucessivamente e transcritos os elementos de registo enquadráveis nas categorias e subcategorias de análise referidas no ponto 3.4.3.1. do presente capítulo.

3.4.2.2. Diários de bordo e Relatórios

Durante a realização das atividades integradas na proposta de intervenção pedagógica a investigadora procedeu à elaboração de diários de bordo, compostos por notas que foi retirando durante e imediatamente após a sua observação na ação. Na opinião da investigadora a utilização deste instrumento tornou-se benéfica para a investigação pois

tal como referem Bogdam e Bilken (1994, p. 150), citados por Coutinho (2011, p. 299), os diários de bordo, além de uma importante fonte de dados, permitem ao investigador “acompanhar o desenvolvimento do projecto, (...) visualizar como é que o plano de investigação foi afectado pelos dados recolhidos (...)”, levando-o a “(...) tornar-se consciente de como ele ou ela foram influenciados pelos dados”.

Ao longo da investigação a investigadora procedeu à elaboração de relatórios descritivos e reflexivos, tendo em conta as notas de campo realizadas, os dados recolhidos através da observação participante e a observação das gravações audiovisuais. A investigadora optou pela elaboração destes relatórios de modo a descrever e refletir sobre o provável impacto que o contexto (o grupo-turma e a própria investigadora) teve na alteração das opiniões, comportamentos e atitudes dos participantes no estudo mas também para evidenciar os efeitos que o processo de investigação teve na própria investigadora, ou seja, o que ela sentiu e o que aprendeu ao longo deste processo, um aspeto importante no desenvolvimento de estudos de caso em que se recorre à observação participante, já que neles o investigador está pessoalmente implicado, interagindo com os participantes e com o ambiente natural em que agem e constroem o conhecimento (Coutinho, 2011).

3.4.2.3. Registos dos alunos

A intervenção pedagógica desenvolvida incluiu, no âmbito das Atividades 1 e 3, o preenchimento de duas fichas de trabalho (Anexos 7 e 8) que requereram o registo de algumas opiniões por parte dos alunos. Estas respostas foram usadas para a monitorização (e compreensão) dos traços e papéis de género associados a *meninas* e *meninos* expressos por cada aluno.

Na Atividade 1, após o momento de observação e discussão, os alunos procederam ao preenchimento de uma ficha de trabalho (Anexo 7) retirada da obra “Menina ou menino – eis a questão” de Veiga, Teixeira e Couceiro (2001a, p. 23). Com esta ficha de trabalho pretendeu-se conhecer os traços físicos e os papéis de género (em particular, ao nível das tarefas domésticas e das brincadeiras favoritas) atribuídos pelos alunos que integram o caso em estudo a *meninas* e *meninos* mas também que os alunos reconhecessem que a identificação sexual de um indivíduo se faz com base nos seus órgãos sexuais externos (Veiga, Teixeira & Couceiro, 2001b).

Na Atividade 3 foi proposto aos alunos que refletissem sobre o que gostam e não gostam no seu género, devendo posteriormente proceder ao registo das suas ideias numa ficha de trabalho (Anexo 8) criada pela investigadora para este fim. Também estes registos foram usados para a monitorização (e compreensão) dos traços e papéis de género associados a *meninas* e *meninos* expressos por cada aluno.

3.4.2.4. Gravações áudio e audiovisual

Ao longo das três fases do estudo a investigadora recorreu a gravações factuais dos acontecimentos, nos formatos áudio (entrevistas semi-dirigidas) e audiovisual (atividades integradas na proposta de intervenção pedagógica).

Segundo Sousa (2009), a gravação audiovisual tem-se tornado um instrumento “(...) quase indispensável (...) de recolha de dados em investigação em educação” (p. 200), já que apesar de ter, como qualquer outro instrumento, as suas limitações, proporciona “(...) um bom registo”, sendo possível “(...) observar, analisar, parar, voltar atrás, rever, repetindo as vezes que se desejar voltar a ver uma determinada cena, em alturas diferentes”, permitindo muitas vezes ao investigador “(...) uma nova visão de situações particulares que anteriormente poderiam ter passado despercebidas, apreciar subtilezas, acções que sucedam em simultâneo” (idem, ibidem).

As entrevistas semi-dirigidas 1, 2 e 3 foram sujeitas a gravações áudio. A investigadora optou por este formato de gravação, em detrimento da gravação audiovisual, por duas razões: a primeira, relacionada com o possível efeito intimidatório que a câmara de vídeo poderia ter sobre as crianças, entrevistadas individualmente, influenciando o seu comportamento e as suas respostas às questões colocadas; a segunda, relacionada com a dificuldade, para a investigadora, de proceder à gravação audiovisual e simultaneamente concentrar-se na interação com os alunos durante as entrevistas.

As atividades integradas na proposta de intervenção pedagógica foram sujeitas a gravação audiovisual, tendo sido utilizada para este registo uma única câmara de vídeo. A gravação foi realizada pela colega de PP da investigadora, que procurou partir de um ângulo de gravação que captasse todo o grupo-turma, por forma a tornar possível o registo das ações de todos os alunos. Uma vez que, como afirma Sousa (2009), “a tentação natural dos alunos (...), quando vêem alguma câmara de videogravação, é a de fazerem palhaçadas, acenarem com as mãos e desejarem ver como ficaram

videogravados” (p. 201), procedeu-se previamente ao início das atividades a um período de adaptação dos alunos, deixando que se ambientassem à câmara.

As gravações áudio e audiovisual foram transcritas seletivamente, tendo em conta as categorias e subcategorias de análise pré-definidas para a análise de conteúdo, indicadas no ponto 3.4.3.1. do presente capítulo.

3.4.3. TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS

3.4.3.1. Análise de conteúdo

Dada a enorme quantidade de informação descritiva recolhida nas entrevistas e atividades realizadas no âmbito da intervenção pedagógica, houve necessidade de a organizar e reduzir de forma a facilitar a sua descrição e interpretação pois, tal como refere Coutinho (2011):

Pelo seu caráter aberto e flexível, os planos qualitativos produzem quase sempre uma enorme quantidade de informação descritiva que necessita de ser organizada e *reduzida* (data reduction) por forma a possibilitar a descrição e interpretação do fenómeno em estudo (p. 192).

Deste modo, optou-se pela realização de análises de conteúdo, já que este conjunto de procedimentos (Sousa, 2009), “(...) pela sua sistematização, analisam documentos de diferentes modos e com diferentes objetivos”, permitindo analisar o que existe dentro dos discursos produzidos, “(...) e não o que aparentam ser ou conter”, já que o objeto da análise de conteúdo é “(...) a informação revestida de sentido”, que os discursos contêm.

Após a recolha dos dados nas entrevistas semi-dirigidas 1 e 3 e nas atividades desenvolvidas procedeu-se à sua codificação e posterior categorização em torno de categorias e subcategorias pré-definidas que resultaram da revisão da literatura, conforme a Tabela 2.

A análise de conteúdo da entrevista semi-dirigida 2 foi realizada em torno das categorias “Caracterização da professora titular de turma”, “Formação específica no âmbito da educação para a igualdade de género”, “Experiências realizadas em contexto formal escolar no âmbito da educação para a igualdade de género”, “Identificação e manifestação de estereótipos de género na turma”; “Intervenções pedagógicas para promover a desconstrução de estereótipos”; “Resistência de estereótipos de género na

turma”; “Efeitos dos estereótipos de género na turma” e “Pertinência do desenvolvimento de experiências formais escolares no âmbito da educação para a igualdade de género”.

Categories	Subcategories
Estereótipos de traços de género	Traços físicos
	Traços psicológicos
	Traços relacionais
Estereótipos de papéis de género	Motivações, preferências e gostos
	Brincadeiras
	Tarefas
	Profissões

Tabela 2 – Categorias e subcategorias de análise para as análises de conteúdo das entrevistas semi-dirigidas 1 e 3 e das atividades integradas na proposta de intervenção pedagógica

CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Ao longo deste capítulo apresentam-se, analisam-se e discutem-se os dados recolhidos ao longo de cada uma das fases de investigação, tendo por referência os conteúdos abordados no Capítulo 2 – Enquadramento teórico.

4.1. LEVANTAMENTO DOS ESTEREÓTIPOS DE GÉNERO MANIFESTADOS PELOS ALUNOS – ENTREVISTAS SEMI-DIRIGIDAS 1 E 2

As análises de conteúdo da entrevista semi-dirigida 1 (Anexo 9) e da entrevista semi-dirigida 2 (Anexo 10) permitiram atestar que os alunos exibem várias ideias estereotipadas em função do género. A partir da análise de conteúdo da entrevista semi-dirigida 1 foi possível identificar alguns dos estereótipos de género manifestados pelos alunos, sintetizados na tabela seguinte (Tabela 3)^{6,7}.

Ao nível dos **estereótipos de traços de género**, nos *traços físicos*, tanto a Menina 1 como o Menino 2 apontaram o **comprimento do cabelo** como uma das características

⁶ Uma vez que não foram identificados estereótipos de género na entrevista semi-dirigida 1 realizada com a Menina 2, esta não consta na tabela.

⁷ “Mot., pref. e gostos” – motivações, preferências e gostos; “G. F” – Género Feminino; “G. M.” – Género Masculino.

que permitem distinguir meninas e meninos, sendo as primeiras caracterizadas como tendo cabelo comprido e os segundos como tendo cabelo curto.

Categorias		Estereótipos identificados entre os alunos na entrevista semi-dirigida 1					
		Menina 1		Menino 1		Menino 2	
		G. F.	G. M.	G. F	G. M	G. F	G. M.
Traços de género	Físicos	Cabelo comprido	Cabelo curto			Cabelo comprido	Cabelo curto
	Psicológicos	Sensibilidade Fragilidade Ansiedade	Força Racionalidade	Sensibilidade Fragilidade	Força Racionalidade		
	Relacionais	Sensibilidade	Agressividade	Expressividade	Racionalidade		Racionalidade
Papéis de género	Mot., pref. e gostos	Vestuário e televisão: “coisas de menina”	Vestuário e televisão: “coisas de menino”	Vestuário: “coisas de menina”	Vestuário: “coisas de menino”	Vestuário e televisão: “coisas de menina”	Vestuário e televisão: “coisas de menino”
	Brinquedarias	Bonecas	Futebol	Bonecas Tablet Computador “Um bocadinho de futebol”	Futebol Legos Tablet Consola de jogos		

Tabela 3 – Estereótipos identificados entre os alunos na entrevista semi-dirigida 1

Quanto aos *traços psicológicos* das meninas, a Menina 1 afirmou que estas são mais “reservadas nos seus sentimentos”, “mais ansiosas” e “normalmente (...) mais sensíveis” do que os meninos (Menina 1, entrevista semi-dirigida 1). A **sensibilidade/fragilidade** das meninas foi uma característica apontada também pelo Menino 1, que referiu que face a acontecimentos maus, as meninas ficam “mais assustadas” do que os meninos (Menino 1, entrevista semi-dirigida 1). Este estereótipo, partilhado pelos dois alunos, vai ao encontro dos estereótipos de traços de género identificados por Trigueiros et al. (1999), que referem que a debilidade e a fragilidade são características tipicamente associadas ao género feminino e por Amâncio (1994), que refere que a **ansiedade** é uma característica tipicamente associada ao género feminino.

Quanto aos *traços psicológicos* dos meninos, tanto a Menina 1 como o Menino 2 afirmaram que estes são **mais fortes “nos sentimentos”** (Menina 1 e Menino 2, entrevista semi-dirigida 1), um estereótipo identificado também por Trigueros et al. (1999), que referem que a força e a racionalidade são características tipicamente associadas ao género masculino.

No que se refere aos estereótipos de traços de género *relacionais*, a Menina 1 voltou a identificar a **sensibilidade** como uma característica típica das *meninas*, afirmando que estas “levam tudo a sério” e “ficam tristes” quando são criticadas, enquanto os meninos, na mesma situação, “não levam a mal” e “não se deixam afetar” (Menina 1, entrevista semi-dirigida 1). A Menina 1 indicou ainda como característica típica dos meninos a sua **agressividade**, afirmando que estes tendem a “arranjar mais confusões” (ibidem), um estereótipo identificado também por Cardona et al. (2011). Na reação a acontecimentos bons, o Menino 1 afirmou que as meninas tendem a “gritar” e os meninos a expressar-se através “dos movimentos físicos” (Menino 1, entrevista semi-dirigida 1). Esta distinção vai ao encontro dos estereótipos identificados por Trigueiros et al. (1999), que afirmam que a **expressividade verbal** é associada ao género feminino e a **atividade** ao género masculino. Já o Menino 2 afirmou que os meninos **são mais realistas** do que as meninas, afirmando que “algumas” destas “pensam que estão a viver num mundo de fantasia”, enquanto os meninos “(...) estão num mundo cá, real” (Menino 2, entrevista semi-dirigida 1), associando a **racionalidade** ao género masculino, tal como sugerido por Trigueiros et al. (1999).

Quanto aos **estereótipos de papéis de género**, no que concerne às *motivações, preferências e gostos*, apenas a Menina 2 afirmou que os gostos variam consoante o indivíduo. Os outros três alunos, pelo contrário, afirmaram que meninos e meninas “têm gostos diferentes” preferindo, respetivamente, **“coisas de rapazes”** e **“coisas de raparigas”** (Menina 1, Menino 1 e Menino 2, entrevista semi-dirigida 1). No que se refere às preferências em termos de vestuário, os três alunos referiram que meninos e meninas vestem-se de formas diferentes, atribuindo ainda exclusivamente às meninas o uso de vestidos. Quanto aos programas de televisão, o Menino 2 afirmou que as meninas preferem assistir a “desenhos animados com desenhos de meninas” e a “séries de meninas” (Menino 2, entrevista semi-dirigida 1) e a Menina 1 afirmou que as meninas preferem assistir aos programas “Violetta” e “Descendentes” (Menina 1,

entrevista semi-dirigida 1). Já o Menino 2 afirmou que ao nível dos programas de televisão não há diferenças entre as preferências de meninos e de meninas.

Quanto às *brincadeiras* preferidas, tanto a Menina 1 como o Menino 2 associaram o **futebol** aos meninos e as **bonecas** às meninas, tal como referido por Cardona et al. (2011), embora salientando que indivíduos de ambos os géneros podem gostar destas brincadeiras e devem ter o direito de se envolver nelas, independente do seu sexo de pertença. O Menino 2 referiu ainda que os meninos preferem brincar com Legos, um brinquedo que, na sua opinião, não suscita interesse às meninas. Na entrevista semi-dirigida 2, a Professora Titular de Turma afirmou que ao nível das brincadeiras sentiu necessidade de intervir e levar a turma a refletir sobre os seus comportamentos discriminatórios:

Para eles os meninos têm determinadas brincadeiras e as meninas têm outras (...). Essencialmente (...) é extremamente difícil os rapazes e as raparigas, no jogo, interagirem sem haver atritos, porque eles acham que os meninos têm mais força, que há certas brincadeiras que eles acham que são mesmo das meninas... e eu tenho que coordenar. Entre eles, sozinhos, é difícil vê-los a jogar juntos. (Anexo 10)

No que respeita às *tarefas*, nenhum aluno se referiu a esta subcategoria ao identificar características do género feminino e do género masculino. Já no que se refere às *profissões*, todos os alunos referiram que não há profissões para homens e profissões para mulheres. A ausência de ideias estereotipadas relativamente a estas duas subcategorias pode ser, em parte, explicada pelo envolvimento dos alunos num trabalho de investigação conduzido por uma estagiária no ano letivo de 2014/2015, que incidiu sobre a educação para a igualdade de género, tendo vários alunos aludido a algumas atividades em que a desconstrução de estereótipos de género no âmbito das tarefas e das profissões foi promovida.

É importante referir que, com a exceção da Menina 1, todos os alunos referiram que os órgãos genitais (ou “sexuais”) se constituem como critérios que permitem distinguir entre o sexo masculino e o sexo feminino. Porém, os alunos não utilizaram os termos científicos associados a estes órgãos, referindo-se ao pénis como “péni” (Menina 2, entrevista semi-dirigida 1) e “pilha” (Menino 1 e Menino 2, entrevista semi-dirigida 1) e à vagina como “pipi” (ibidem). A Menina 2 referiu ainda que as meninas têm “ovos” (em vez de óvulos ou ovários) e “úmero” (em vez de útero) (Menina 2, entrevista semi-dirigida 1). Deste modo, a investigadora considerou ser importante rever

estes conteúdos no decorrer das atividades realizadas no âmbito da intervenção pedagógica.

4.2. IMPLEMENTAÇÃO DAS ATIVIDADES DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA – MONITORIZAÇÃO DAS IDEIAS ESTEREOTIPADAS

As quatro atividades inseridas na intervenção pedagógica no âmbito da EC e da ES foram implementadas com o grupo-turma, no qual se incluía o grupo de alunos que constituiu o caso em estudo. Ao longo das atividades foi promovida a reflexão dos alunos, o diálogo e a partilha de experiências vivenciadas pelos alunos e pela investigadora no âmbito das questões de género. Os alunos assumiram as suas opiniões, que foram exploradas e discutidas pelo grupo-turma. Deste modo, ao longo das atividades foram identificados alguns estereótipos de género que os alunos não referiram na entrevista semi-dirigida 1 e procurou-se promover a sua desconstrução e relativização.

4.2.1. ATIVIDADE 1

A Atividade 1 teve por base o material didático presente na obra “Menina ou menino – eis a questão” de Veiga et al. (2001a). As autoras identificam como finalidades educativas da exploração deste material “reconhecer o sexo como único elemento de identificação masculina ou feminina” e “desconstruir estereótipos tradicionalmente estabelecidos para os papéis sociais e profissões masculinos” (Veiga et al., 2001b, p. 45). Esta atividade insere-se assim nas temáticas da EC (perspetivando uma tomada de consciência da parte dos alunos sobre as suas ideias estereotipadas com vista à alteração de atitudes e comportamentos) e da ES (promovendo a construção de conhecimentos no âmbito do sistema reprodutor mas também o respeito pela diferença e a promoção da igualdade de género). Nesta atividade, para trabalhar os objetivos educativos enunciados, são apresentadas duas personagens, uma menina chamada Joana e um menino chamado João, mas não se refere quem é quem. Através da observação da sua aparência física, das tarefas domésticas em que cada um participa e das brincadeiras/atividades que cada um prefere, os alunos foram estimulados a indicar qual das crianças representadas era o João (correspondendo ao sexo masculino) e qual era a Joana (sexo feminino), apresentando os seus argumentos com base na observação realizada. Foi a partir do confronto entre estes argumentos – os quais se fundamentaram, na sua grande

maioria, em estereótipos de traços e de papéis de género – que se procurou promover a desconstrução e relativização das estereotípias.

A partir da análise de conteúdo da Atividade 1 (Anexo 11) foi possível identificar alguns estereótipos de género manifestados pelos alunos, sintetizados na Tabela 4⁸. Comparativamente aos resultados obtidos na 1.^a fase deste estudo é possível verificar que algumas ideias estereotipadas se repetem, confirmando os resultados obtidos nas entrevistas, tendo também sido identificadas novas estereotípias.

Ao nível dos **estereótipos de traços de género**, nos *traços físicos*, todos os alunos identificaram o **comprimento do cabelo** como uma das características que permitem distinguir entre meninos (cabelo curto) e meninas (cabelo comprido). Porém, como ambas as personagens tinham cabelo curto, os alunos identificaram outras características distintivas para o cabelo, como o risco (ao meio ou ao lado), o penteado (com ou sem franja, despenteado), embora estas não tenham reunido consenso.

A Menina 1 referiu que as **sobrancelhas** das meninas costumam ser mais finas e as dos meninos mais grossas, tendo o Menino 1 concordado com esta opinião. Assim, a investigadora chamou para junto de si dois alunos e duas alunas para que os alunos comparassem a largura das sobrancelhas entre os géneros, e a partir desta observação os alunos concluíram que a largura das sobrancelhas não varia em função do género. O mesmo processo foi adotado para infirmar a hipótese colocada pelo Menino 1, que afirmou que a **boca** das meninas é mais larga e a dos meninos mais curta.

O Menino 2 afirmou que as **poses** dos meninos e das meninas são diferentes, com os meninos adotando uma pose mais natural e as meninas uma pose mais artificial, revelando a influência que os meios de comunicação social (particularmente, nas produções fotográficas publicadas) têm sobre a construção dos estereótipos de género (Neto et al., 2000). A grande maioria dos alunos contestou esta afirmação, tendo o Menino 2, após a discussão suscitada em torno deste estereótipo, reconhecido que ela não traduzia a realidade vivenciada no quotidiano. O Menino 2 afirmou também que os meninos são mais **fortes** do que as meninas (tal como referiram Cardona et al., 2011), outra afirmação que foi contestada pelo grupo, que forneceu diversos contraexemplos.

⁸ “Mot., pref. e gostos” – motivações, preferências e gostos; “G. F” – Género Feminino; “G. M.” – Género Masculino.

Categorias		Estereótipos identificados nos discursos e registos nas fichas de trabalho dos alunos na Atividade 1							
		Menina 1		Menina 2		Menino 1		Menino 2	
Subcategorias	Subcategorias	G. F.	G. M.	G. F.	G. M.	G. F.	G. M.	G. F.	G. M.
		Traços de género	Físicos	Cabelo: comprido, franja, risco ao meio Sobrancelhas finas	Cabelo: curto, despenteado Sobrancelhas grossas	Cabelo: comprido Boca larga	Cabelo: risco ao lado, sem franja Boca curta	Cara redonda Usa maquilhagem Cabelo comprido Sobrancelhas finas	Cara de rapaz Cabelo curto Sobrancelhas grossas
Psicológicos						Estilo mais “fraco”	Estilo mais “forte” Necessidade de dominação	Alegria Delicadeza Sensibilidade Timidez	Seriedade Agressividade Racionalidade Assertividade Força
Relacionais								Timidez Passividade Sensibilidade	Racionalidade Necessidade de dominação
Papéis de género	Mot., pref. e gostos	Vestuário: cores claras, calças justas	Vestuário: cores escuras Calças largas			Deslocar-se a pé	Deslocar-se de bicicleta	Vestuário: cor-de-rosa, roupas com personagens Deslocar-se a pé	Vestuário: roupas mais originais Deslocar-se de bicicleta
	Brincadeiras					Saltar à corda Jogar à macaca			
	Tarefas			Regar as plantas Cozinhar		Regar as plantas Cozinhar Fazer a cama Lavar o carro		Regar as flores Cozinhar	Fazer a cama Lavar o carro

Tabela 4 – Estereótipos identificados nos discursos e registos nas fichas de trabalho dos alunos na Atividade1

Quanto aos estereótipos de traços *psicológicos*, o Menino 1 afirmou que “as meninas têm um estilo mais fraco do que o dos meninos, que é mais forte” (Menino 1, Atividade 1), uma afirmação que vai ao encontro do estereótipo enunciado por Cardona et al. (2011) no que se refere à superior **necessidade de dominação** que caracteriza o género masculino.

Ao ilustrar as formas diferenciadas como as meninas e os meninos se costumam apresentar, o Menino 2 associou a **alegria**, a **delicadeza** e a **sensibilidade** ao género feminino e a **seriedade** e **agressividade** ao género masculino, características que coincidem com os estereótipos masculino e feminino descritos por Trigueiros et al. (1999) e Cardona et al. (2011).

No que concerne aos traços *relacionais*, o Menino 2 referiu também que as meninas são mais **tímidas** e **passivas** do que os meninos quando lhes é proposto assumirem uma posição de poder e tomada de decisão, aludindo ao processo de eleição do delegado de turma (em que só os meninos se candidataram). O Menino 2 explicou que foi a timidez das raparigas que as impediu de se voluntariarem para o papel de delegado de turma, e que os rapazes “são mais fortes em não terem timidez” (Menino 2, Atividade 1), associando assim a **racionalidade** e a superior **necessidade de dominação** ao estereótipo masculino, tal como referido por Trigueiros et al. (1999) e Cardona et al. (2011). Afirmou também que as meninas são “mais comichosas”, associando a **sensibilidade** ao estereótipo feminino.

Quanto aos **estereótipos de papéis de género**, a conversa em torno das *motivações, preferências e gostos* foi aquela que gerou maior discussão, principalmente no que se refere às cores de vestuário preferidas por cada género. A Menina 1 associou “**cores escuras**” aos meninos e “**cores claras**” às meninas (Menina 1, Atividade 1). Já o Menino 2 associou o **cor-de-rosa** às meninas. Vários alunos da turma, independentemente do seu género, contrariaram estas afirmações, indicando contraexemplos presentes na sala e reportando-se à diversidade de cores que costumam usar.

Relativamente às *brincadeiras*, apenas o Menino 1 afirmou que as meninas preferem saltar à corda e jogar à macaca, tendo os restantes alunos afirmado que crianças de ambos os géneros podem mostrar interesse e envolver-se em todas as brincadeiras representadas. Relativamente ao **futebol**, um jogo que, na entrevista semi-dirigida 1, a Menina 1 e o Menino 1 associaram ao género masculino, nesta atividade os alunos afirmaram que tanto há meninos e meninas que gostam de praticar este desporto como outros que não gostam, promovendo a desconstrução do estereótipo.

Quanto às *tarefas*, tanto a Menina 2 como o Menino 2 associaram “regar as plantas” e “cozinhar” ao gênero feminino, tendo o Menino 2 associado “fazer a cama” e “lavar o carro” ao gênero masculino. Já o Menino 1 afirmou que **todas as tarefas** representadas eram “tarefas de menina” (Menino 1, Atividade 1), evidenciando a noção de que às mulheres cabe a responsabilidade de zelar pelo bem-estar familiar (Amâncio, 1994). Porém, quando a Menina 1 afirmou que todas as tarefas representadas podiam ser realizadas por meninos ou meninas, estes alunos concordaram.

No final desta atividade, os alunos concluíram que as diferenças representadas em torno das seguintes categorias não se constituíam como critérios suficientes para distinguir entre os sexos: na aparência física (Menina 1 e Menina 2), nas brincadeiras (Menina 1, Menina 2 e Menino 2) e nas tarefas (todos os participantes do estudo). Quando o Menino 2 referiu que devia haver uma imagem em que as crianças estivessem nuas, de modo a que fosse possível observar os seus órgãos genitais, todas as crianças concordaram que este é o único critério a que se pode recorrer para, com rigor, saber qual das crianças era do sexo feminino e qual era do sexo masculino.

4.2.2. ATIVIDADE 2

A Atividade 2 teve por base um exemplo de atividade promotora da desconstrução de estereótipos de género – a “Dramatização de situações” –, sugerida por Cardona et al. (2011, p. 78). Nesta atividade, a investigadora propôs aos alunos que, através do jogo dramático, representassem meninas e meninos a andar e a brincar, com o objetivo de identificar estereótipos de traços de género (psicológicos e relacionais) e de papéis de género (nas motivações, preferências e gostos e nas brincadeiras), seguindo-se um momento de reflexão em grande grupo para colocar em confronto as estereotípias evidenciadas, promovendo a sua desconstrução e relativização. Para tal, os alunos foram incentivados a descrever e justificar as suas opções após o jogo dramático, algo que todos os participantes do estudo fizeram. Esta atividade insere-se assim no âmbito da EC (perspetivando uma tomada de consciência, da parte dos alunos, sobre as ideias estereotipadas em função do género exibidas por si e pelos outros, através da reflexão e do diálogo, com vista à alteração de atitudes e comportamentos) e da ES (promovendo a melhoria das relações afetivas entre os alunos, o respeito pela diferença e a eliminação de comportamentos discriminatórios).

Para possibilitar uma observação mais detalhada da dramatização de cada aluno durante a atividade a investigadora organizou o grupo-turma em pequenos grupos, tendo cada grupo – homogêneo em relação ao gênero – tido a oportunidade de dramatizar situações e comportamentos, seguindo as instruções da investigadora (andar como meninas e como meninos de 10 anos de idade, brincar como meninas e meninos de 10 anos de idade, entre outras). Na fase da discussão, realizada em grupo-turma, todos os alunos tiveram a oportunidade de intervir.

Nesta atividade foi introduzido o conceito de estereótipo e promovida a identificação, pelos alunos, de alguns estereótipos de gênero.

A partir da análise de conteúdo da Atividade 2 (Anexo 12) foi possível identificar alguns estereótipos manifestados pelos alunos, sintetizados na Tabela 5⁹.

No que concerne aos **estereótipos de traços de gênero**, nos traços *psicológicos*, quando solicitados para andarem como meninas de 10 anos de idade, todos os alunos e alunas integrados no caso em estudo saltitaram e correram, associando a **alegria** ao estereótipo feminino. O Menino 2 caricaturou o andar batendo com os pés nas nádegas de forma descoordenada, rindo. Esta atitude já havia sido adotada pelo Menino 2 durante a Atividade 1, podendo ser explicada por uma inferior maturidade cognitiva (Cardona et al., 2011) ou pela desvalorização das características atribuídas pelo aluno ao sexo feminino (Amâncio, 1994).

Já quando solicitados a andar como meninos de 10 anos de idade, observou-se que as representações das alunas e dos alunos foram mais distintas, tendo as primeiras adotado um ritmo de deslocação mais lento, balançando os ombros num movimento pouco natural. A Menina 1 e a Menina 2 explicaram que nesta situação estavam a “andar à *dread*” (Menina 1 e Menina 2, Atividade 2), que na sua opinião é como os rapazes andam, tendo a Menina 1 explicado que eles o fazem “para se armarem” (Menina 1, Atividade 2), evidenciando uma ideia estereotipada identificada por Cardona et al. (2011), que afirmam que o estereótipo masculino é caracterizado por uma maior **necessidade de dominação**. Os alunos do sexo masculino contestaram efusivamente esta afirmação, revelando-se ofendidos por ela. Tanto o Menino 1 como o Menino 2

⁹ “Mot., pref. e gostos” – motivações, preferências e gostos; “G. F” – Género Feminino; “G. M.” – Género Masculino.

representaram o andar dos meninos saltitando, tendo o Menino 2 fingido também deslocar-se com uma bola nos pés, algo que pode ser explicado pelo facto de o futebol ser a sua atividade preferida ou ainda por atribuir esta atividade ao sexo masculino.

Categorias		Estereótipos identificados na dramatização e discussão na Atividade 2							
		Menina 1		Menina 2		Menino 1		Menino 2	
		G. F.	G. M.	G. F.	G. M.	G. F.	G. M.	G. F.	G. M.
Traços de género	Psicológicos	Saltita Corre	Desloca-se lentamente, balançando os ombros (andar “com estilo”, “à dread”) Necessidade de dominação	Saltita Corre	Desloca-se normalmente (andar “à dread”) Necessidade de de dominação	Saltita Corre	Saltita Desloca-se normalmente	Saltita Corre Ri Caricatura o andar	Corre Saltita Grita Finge deslocar-se com uma bola nos pés
	Relacionais	Interage com as colegas Exprime afeto	Agressividade Não interage com as colegas	Interage com as colegas Exprime afeto	Não interage com as colegas	Interage com os colegas	Interage com os colegas Exprime afeto	Interage com os colegas Exprime afeto	Interage com os colegas Agressividade
Papéis de género	Mot., pref. e gostos	Atividade física	Atividade física Ver televisão Jogar tablet	Atividade física	Atividade física	Jogar na consola de jogos	Atividade física	Ver televisão (“Violetta”)	Atividade física
	Brincadeiras	Jogo da apanhada Cantar	Futebol	Jogo da apanhada	Futebol	Jogo de palmas	Jogo da apanhada		

Tabela 5 – Estereótipos identificados na dramatização e discussão na Atividade 2

Quanto aos traços *relacionais*, ao representarem o comportamento de meninas de 10 anos, todos os alunos, independentemente do seu género, interagiram com os colegas, tendo essa interação sido associada à expressão de afeto nos casos da Menina 1, da Menina 2 e do Menino 2. O mesmo não se verificou na representação de comportamentos de meninos de 10 anos, em que os alunos de ambos os géneros ou não interagiram com os colegas (Menina 2) ou essa interação associou-se a comportamentos agressivos (Menina 1 e Menino 2). Estas representações vão ao encontro dos estereótipos identificados por Cardona et al. (2011), segundo os quais o género feminino é caracterizado pela **afetividade** e o género masculino pela **agressividade**.

Quanto aos **estereótipos de papéis de género**, no que diz respeito às *motivações, preferências e gostos*, a Menina 1 e a Menina 2 associaram a atividade física a ambos os géneros, mas o Menino 1 e o Menino 2 associaram-na apenas ao género masculino, atribuindo assim a **atividade** ao estereótipo masculino, tal como afirmaram Trigueiros et al. (1999) e Cardona et al. (2011). Quanto às *brincadeiras*, as alunas (Menina 1 e Menina 2) revelaram mais estereotipias do que os alunos (Menino 1 e Menino 2), associando o jogo da apanhada às meninas e o **futebol** aos meninos. Esta estereotipia foi particularmente flagrante no caso da Menina 2, que costuma jogar futebol mas não representou esta brincadeira quando solicitada a brincar como uma menina de 10 anos.

No momento de reflexão os alunos descreveram e justificaram as suas opções no jogo dramático, tendo sido promovida a desconstrução de estereótipos, em particular no que se refere à forma de andar dos meninos e na diferenciação das brincadeiras em função do género. Com base nas estereotipias identificadas pelos alunos foi explorado o conceito de estereótipo de género, tendo a maioria dos alunos afirmado que os estereótipos são “maus” e que ninguém deve ter a sua ação limitada em função de ideias estereotipadas sobre o que deve ou não fazer. O Menino 1 afirmou que os estereótipos de género são “mentiras” (Menino 1, Atividade 2), já que não encontram correspondência com o que os alunos vivenciam no seu quotidiano, tendo sugerido como um exemplo de estereótipo de género associar-se o cor-de-rosa às meninas.

4.2.3. ATIVIDADE 3

Com a Atividade 3 pretendia-se que os alunos refletissem sobre as características do género com o qual se identificam, indicando as vantagens e desvantagens do seu género. A partir desta categorização, seria possível para a investigadora identificar possíveis estereotipias a partir das características valorizadas positiva e negativamente pelos alunos em relação ao seu próprio género. Porém, os alunos não compreenderam os objetivos desta atividade, tendo-se mostrado confusos e desmotivados ao longo da sua realização. Esta dificuldade resultou, na opinião da investigadora, do facto de as questões elaboradas na ficha de trabalho (Anexo 8) e as instruções fornecidas pela investigadora não terem sido suficientemente claras ou não terem correspondido ao que se pretendia dos alunos, tal como registou no relatório que elaborou para esta atividade:

Neste momento creio que devia ter pensado noutra tipo de perguntas, tais como: “quais são as vantagens e as desvantagens de ser menino/ menina?” ou “em que é que ser menino/ menina é bom e é mau?”. Enfim, algo que facilitasse a resposta, já que muitos

alunos escreveram aquilo que gostavam e não gostavam em si ou aquilo que gostavam e não gostavam de fazer. (Anexo 13 - Relatório da Atividade 3, pp. 39-40)

Ainda assim, foi possível identificar, a partir da análise de conteúdo da Atividade 3 (Anexo 14), alguns estereótipos manifestados pelos alunos¹⁰, sintetizados na Tabela 6¹¹.

Categorias		Estereótipos identificados nas fichas de trabalho e nos discursos dos alunos na Atividade 3					
		Menina 1		Menino 1		Menino 2	
		G.	N. G.	G.	N. G.	G.	N. G.
Traços de gênero	Físicos	Cabelo comprido		Cabelo curto		Força	
	Relacionais				Mau comportamento Agressividade		
Papéis de gênero	Mot., pref. e gostos	Roupa	Carros	Usar gel	Manicura		
	Brincadeiras						Barbies

Tabela 6 – Estereótipos identificados nas fichas de trabalho e nos discursos dos alunos na Atividade 3

Relativamente aos **estereótipos de traços de gênero**, no que concerne aos *traços físicos*, a Menina 1 e o Menino 2 associaram o **comprimento do cabelo** ao seu gênero, afirmando, respetivamente: “gosto de ter o cabelo comprido porque ninguém reclama” (Menina 1, Atividade 3) e “gosto de ter o cabelo curto” (Menino 2, Atividade 3). A afirmação da Menina 1 evidencia que esta reconhece a pressão exercida pela sociedade para os indivíduos assumirem comportamentos estereotipados associados ao seu gênero. Já o Menino 2 afirmou que “[Os rapazes] nem sempre [têm o cabelo curto]. Há um guitarrista de uma banda (...) que tem o cabelo gigantesco. Não [deixa de ser um rapaz

¹⁰ Uma vez que a Menina 2 não manifestou ideias estereotipadas, não consta nesta tabela.

¹¹ “Mot., pref. e gostos” – Motivações, preferências e gostos; “G.” – Gosto; “N. G.” – Não Gosto

por causa disso]” (Menino 2, Atividade 3), uma afirmação que contrasta com o que disse nas atividades anteriores, evidenciando que a desconstrução do estereótipo foi promovida.

Quanto aos *traços relacionais*, o Menino 1 afirmou que não gostava de “ter preto no comportamento” (mau comportamento) nem de “andar à bulha” (Menino 1, Atividade 3), apresentando assim a **agressividade** como uma característica associada ao seu género (tal como afirmam Cardona et al., 2011) com a qual não se identifica.

Relativamente aos **estereótipos de papéis de género**, no que se refere às *motivações, preferências e gostos*, a Menina 1 afirmou que gosta da sua **roupa** “porque tem a ver” com o seu género (Menina 1, Atividade 3), evidenciando que este estereótipo ainda não foi desconstruído, e que não gostaria de “ser rapaz” porque não gosta de **carros** (ibidem), revelando novamente uma ideia estereotipada. O Menino 1 afirmou que gosta de usar gel no seu cabelo, algo que associa ao género masculino, e que não gosta de manicura, algo que associa ao género feminino, revelando deste modo a influência que os modelos disponíveis na sociedade têm sobre a aquisição de imagens estereotipadas em função do género (Neto et al., 2000; Cardona et al., 2011).

Quanto às brincadeiras, apenas o Menino 2 revelou estereotípias ao afirmar que não gostava de Barbies “porque é uma **brincadeira de meninas**” (Menino 2, Atividade 3). Apesar de nas atividades anteriores os alunos terem concluído que não há brincadeiras de meninas e brincadeiras de meninos, esta afirmação revela que o estereótipo resiste à mudança, tal como afirmaram Neto et al. (2000), sendo portanto necessário continuar a promover a sua desconstrução.

Embora o facto de se terem identificado menos estereotípias nesta atividade (tendo inclusive a Menina 2 não revelado qualquer estereotípias) possa ser explicado em parte pelo facto de os alunos não terem compreendido os objetivos, também revela que a desconstrução e relativização dos estereótipos de género foi promovida, pelo menos na situação de ensino formal em que estes estavam a ser analisados.

4.2.4. ATIVIDADE 4

A Atividade 4 baseou-se numa atividade sugerida por Cardona et al. (2011, p. 79), a “Fotopalavra”, tratando-se “(...) de uma estratégia que incorpora nos processos de

ensino e aprendizagem a imagem simbólica, fotografias que interpelam, falam e fazem falar” (ibidem, idem). Deste modo, os alunos foram expostos a diferentes fotografias (cf. Anexo 15) e incentivados a falar sobre elas, de modo a que a investigadora pudesse também através dos contextos assim criados monitorizar os estereótipos de género anteriormente identificados e, eventualmente, identificar outros que ainda não tivessem surgido. Esta atividade insere-se assim nas temáticas da EC (visando a tomada de consciência da realidade vivida por alunos e alunas, numa perspetiva de alteração de atitudes e comportamentos, o desenvolvimento do conhecimento sobre os direitos e os deveres dos cidadãos segundo o princípio da igualdade, a promoção do diálogo, do respeito pelos outros, do espírito democrático e crítico, entre outros domínios) e da ES (perspetivando a melhoria dos relacionamentos entre os alunos, o respeito pela diferença entre as pessoas e pelas diferentes orientações sexuais, a promoção da igualdade entre os sexos e ainda a eliminação de comportamentos discriminatórios em função do género).

Através da análise de conteúdo da Atividade 4 (Anexo 16) foi possível identificar a persistência de alguns estereótipos de género manifestados pelos alunos¹² (Tabela 7)¹³.

Categorias	Subcategorias	Estereótipos identificados nos discursos e ações dos alunos na Atividade 4			
		Menina 2		Menino 2	
		G. F.	G. M.	G. F.	G. M.
Traços de género	Físicos			Maquilhagem Cabelo (“para os lados”)	Cabelo (“franja”)
Papéis de género	Mot., pref. e gostos	Cor-de-rosa	Não cor-de-rosa Tipo de vestuário		

Tabela 7 – Estereótipos identificados nos discursos e ações dos alunos na Atividade 4

Quanto aos **estereótipos de traços de género**, no que concerne aos traços *físicos*, apenas o Menino 2 referiu o cabelo como uma característica que permite distinguir entre os sexos. Porém, este aluno focou-se nos penteados e não no comprimento, aspeto que anteriormente tinha evidenciado. Apontou também o uso de **maquilhagem** como uma característica associada exclusivamente ao género feminino.

¹² Uma vez que a Menina 1 e o Menino 1 não revelaram ideias estereotipadas, estes alunos não constam na tabela.

¹³ “Mot., pref. e gostos” – Motivações, preferências e gostos; “G. F.” – Género Feminino; “G. M.” – Género Masculino

Quanto aos **estereótipos de papéis de género**, nas *motivações, preferências e gostos*, apenas a Menina 2 apresentou estereotípias, afirmando que “o rosa é mais indicado para as meninas”, embora ressalvando que “também pode ser para os meninos, se eles quiserem” (Menina 2, Atividade 4). Porém, na sua opinião, “(...) os meninos gostam mais de vermelho e amarelo e essas cores (...) do que do rosa” (ibidem). Estas afirmações evidenciam que este estereótipo, no caso da Menina 2, continua a resistir à mudança, provavelmente devido à pressão social que o subjaz, uma situação prevista por Neto et al. (2000), sendo necessário dar continuidade à promoção da desconstrução do mesmo.

Nas primeiras duas fotografias da atividade¹⁴ onde figuravam duas crianças na fase de desenvolvimento da primeira infância, a investigadora pediu aos alunos que indicassem o sexo de cada criança, justificando as suas respostas. Ao contrário do que se verificou na primeira atividade, nesta atividade a maioria dos alunos hesitou antes de responder (incluindo a Menina 2 e o Menino 2), tendo mesmo vários alunos afirmado desde logo que sem observar os órgãos genitais de cada criança não era possível identificar, com rigor e certeza, o seu sexo (entre os quais a Menina 1 e o Menino 1). Porém, muitos alunos procuraram responder à questão, baseando as suas respostas em estereótipos de traços físicos, que foram desconstruídos pela turma e pela investigadora.

A partir da exploração das diferentes fotografias foram criadas situações adicionais de reflexão e análise explícitas sobre género, sexo, cidadania e estereótipos de género.

Relativamente às cores da roupa, tanto a Menina 1 como o Menino 1 e o Menino 2 afirmaram que o cor-de-rosa pode ser usado por ambos os géneros. No âmbito deste tema, o Menino 2 descreveu à turma uma situação em que foi vítima de *bullying*, exercido por um grupo de raparigas que não conhecia, por estar a usar uma camisola cor-de-rosa. Para ilustrar a reação da turma a esta situação, apresenta-se de seguida um excerto do relatório elaborado pela investigadora para esta atividade:

Um aluno descreveu uma situação em que foi gozado por um grupo de raparigas por estar a usar cor-de-rosa. O aluno estava visivelmente triste. Toda a turma quis saber mais sobre esta situação e muitos alunos ficaram indignados com o comportamento do grupo de raparigas. Perguntei o que podíamos responder a pessoas que adotavam este tipo de atitude. Uma aluna, indignada, sugeriu a seguinte resposta: “tu não tens nada a

¹⁴ Cf. Anexo 15, Fotografia 1 e Fotografia 2.

ver com isso, o que é que tens a ver com eu querer usar rosa? Tu não estás habituada a ver isso, a ver os meninos a usar rosa e a ver as meninas usar mais do que rosa. Eu uso as coisas que eu quiser e pronto, se eu gosto, posso usar. Se tens algum problema com isso, olha, o problema é teu.” Fiquei emocionada com a preocupação e compreensão que a turma teve para com o seu colega e percebi que ao trabalhar estes temas a partir de contextos concretos, vivenciados pelos alunos, se consegue promover uma maior reflexão mas também maior empatia entre os alunos. (Anexo 17 – Relatório da Atividade 4, p. 47)

Ainda no âmbito da roupa, a investigadora perguntou aos alunos do sexo masculino se já tinham experimentado vestir saias ou vestidos. A maioria dos alunos afirmou já ter experimentado este tipo de vestuário, tendo vários afirmado que não se importavam de vir vestidos com saia para a escola. Deste modo, a Menina 1 retirou uma saia da sua mala e ajudou um colega a vesti-la. Os alunos pareceram muito entusiasmados enquanto o seu colega vestia a saia, tendo este momento sido acompanhado de risos, palavras de encorajamento e aplausos, da parte dos colegas que assistiam.

A partir da exploração das fotografias foi possível verificar que, ao nível dos **papéis de género**, todos os alunos concordaram que ambos os géneros podem envolver-se nas mesmas *brincadeiras*, desenvolver as mesmas *tarefas* e assumir as mesmas *profissões*. Ao nível dos brinquedos, os alunos afirmaram que a diferenciação do tipo de brinquedo em função do género não tem cabimento, sendo inclusivamente injusta por poder limitar as escolhas das crianças. Quanto às tarefas, os alunos identificaram a mãe como a principal responsável pelas tarefas domésticas, acrescentando que estas deviam ser partilhadas igualmente pela mãe e pelo pai. Relativamente às profissões, os alunos afirmaram que “não há profissões para homens e profissões para mulheres”, reconhecendo que há menos mulheres do que homens nas profissões tipicamente associadas ao estereótipo masculino (“polícia”, “forças armadas”, “bombeiros”), verificando-se o contrário nas profissões tipicamente femininas (relacionadas com a limpeza e com a educação de infância). Quando a investigadora afirmou que existe uma desigualdade salarial entre os géneros, recebendo as mulheres, em média, menos 18% do que os homens, a maioria dos alunos afirmou que esta situação era muito injusta e devia ser alterada, de modo a que mulheres e homens gozassem de igualdade salarial.

4.3. LEVANTAMENTO DA MANIFESTAÇÃO DOS ESTEREÓTIPOS DE GÉNERO NA ENTREVISTA SEMI-DIRIGIDA 3 E SUA COMPARAÇÃO COM OS RESULTADOS OBTIDOS NAS FASES ANTERIORES

A partir da análise de conteúdo da entrevista semi-dirigida 3 (Anexo 18) foi possível verificar que, face aos estereótipos identificados na entrevista semi-dirigida 1 e nas atividades integradas na intervenção pedagógica, houve uma clara evolução das ideias dos alunos relativamente ao género masculino e ao género feminino. Embora resistam alguns estereótipos, a maioria foi relativizada, verificando-se que os alunos que os exibem se referem a “alguns(mas) meninos(as)” em vez de “os(as) meninos(as)” na maioria dos casos em que atribuem alguma característica ou comportamento aos indivíduos, consoante o seu sexo.

Apresenta-se na Tabela 8¹⁵ uma síntese dos estereótipos de género manifestados pelos alunos¹⁶ na entrevista semi-dirigida 3.

Categorias		Estereótipos identificados entre os alunos na entrevista semi-dirigida 3					
		Menina 2		Menino 1		Menino 2	
		G. F.	G. M.	G. F.	G. M.	G. F.	G. M.
Traços de género	Psicológicos			Fragilidade Sensibilidade	Força Racionalidade		Agressividade
	Relacionais						Agressividade
Papéis de género	Mot., pref. e gostos		Futebol	Vestuário Desportos individuais ("aquáticos, atletismo")	Vestuário Desportos coletivos ("futebol, basquetebol") Correr Ler livros	Barbies	
	Brincadeiras	Barbies	Futebol Polícias e Ladrões	Bonecas (Barbies)	Futebol Legos		

Tabela 8 – Estereótipos identificados entre os alunos na entrevista semi-dirigida 3

¹⁵ “Mot., pref. e gostos” – Motivações, preferências e gostos; “G. F.” – Género Feminino; “G. M.” – Género Masculino.

¹⁶ Uma vez que a Menina 1 não manifestou ideias estereotipadas, esta aluna não consta na tabela.

Quanto aos **estereótipos de traços de gênero**, face à entrevista semi-dirigida 1, verifica-se que ao nível dos *traços físicos* houve uma clara alteração de ideias da parte dos alunos, que nesta entrevista não apresentam estereotípias relativamente a esta subcategoria, tendo afirmado todos que só é possível distinguir entre os sexos a partir da observação dos órgãos genitais dos indivíduos.

Quanto aos *traços psicológicos*, o Menino 1 continua a atribuir a **fragilidade** e a **sensibilidade** ao gênero feminino e a **força** e **racionalidade** ao gênero masculino, mas verifica-se uma evolução face à entrevista semi-dirigida 1 já que este aluno referiu agora, na entrevista semi-dirigida 3, que estas características se encontram apenas em “alguns meninos” e em “algumas meninas”, o que evidencia o processo de relativização destes estereótipos. O Menino 2 atribuiu a **agressividade** ao gênero masculino, uma característica que não identificou na entrevista semi-dirigida 1, mas que Cardona et al. (2011) identificam como uma característica tipicamente associada ao gênero masculino. Tanto a Menina 1 como a Menina 2 não manifestaram estereotípias ao nível desta subcategoria, afirmando que não há diferenças ao nível dos traços psicológicos entre meninas e meninos, o que evidencia que a desconstrução dos estereótipos foi promovida.

Relativamente aos *traços relacionais*, o Menino 2 afirmou que os meninos tendem a reagir de uma forma mais agressiva do que as meninas, associando novamente a **agressividade** ao gênero masculino. Os restantes alunos, que não identificaram diferenças entre os gêneros ao nível desta subcategoria, não manifestaram ideias estereotipadas, revelando alteração de ideias face à entrevista semi-dirigida 1, o que poderá constituir-se como uma evidência de que a desconstrução dos estereótipos foi promovida.

Quanto aos **estereótipos de papéis de gênero**, nas *motivações, preferências e gostos*, enquanto na entrevista semi-dirigida 1 todos os alunos haviam referido que meninos e meninas se vestem de formas diferentes, na entrevista semi-dirigida 3 apenas o Menino 1 apontou o **vestuário** como uma característica que varia em função do gênero. Porém, nesta entrevista o aluno acrescentou que tal só se verifica em “algumas raparigas” e “alguns rapazes”, revelando que a relativização do estereótipo foi promovida.

Ainda neste âmbito, a Menina 2 voltou a referir que os meninos preferem jogar **futebol**, sublinhado no entanto que ela também prefere este desporto, *só que é rapariga*. O Menino 2 associou a **atividade física** a ambos os géneros, distinguindo o tipo de atividade preferida consoante o género (para as meninas, desportos individuais, e para os meninos, desportos coletivos, entre os quais o **futebol**). Os estereótipos manifestados por estes dois alunos tornam evidente a necessidade de dar continuidade à promoção da reflexão sobre questões de cidadania, pressão social, liberdade de escolha e preferência pessoal, visando a desconstrução e relativização dos estereótipos de género a este nível.

O Menino 2 afirmou que as meninas preferem **Barbies**, mas rapidamente explicou que não são todas as meninas, apenas “algumas”, e que “há rapazes que gostam de Barbies e outros que não [gostam]” (Menino 2, entrevista semi-dirigida 3). A partir destas afirmações é possível constatar que a relativização do estereótipo foi promovida. Ao nível das preferências por programas de televisão, ao contrário do que se verificou na entrevista semi-dirigida 1, nesta entrevista os alunos não revelaram ideias estereotipadas, o que poderá evidenciar que a desconstrução do estereótipo foi promovida.

Ao nível das *brincadeiras*, tanto a Menina 2 como o Menino 1 voltaram a associar o **futebol** ao género masculino e as Barbies (**bonecas**) ao género feminino, embora a partir da afirmação do Menino 1 (“(...) as outras, as raparigas, algumas – que eu não quero ofendê-las – gostam mais assim de bonecas”) (Menino 1, entrevista semi-dirigida 3) seja possível constatar que, por um lado, a relativização do estereótipo foi promovida e que, por outro lado, o aluno tem noção de que os estereótipos de género podem ser ofensivos para quem não se identifica com eles.

A partir do confronto entre os conteúdos de ambas as entrevistas é possível constatar que a Menina 1 foi quem mais deixou de manifestar ideias estereotipadas, não tendo revelado estereótipos a qualquer nível na entrevista semi-dirigida 3. A Menina 2, que na primeira entrevista não havia revelado ideias estereotipadas, revelou-as ao longo das atividades realizadas, tendo-se verificado a alteração de algumas dessas ideias na entrevista semi-dirigida 3. Também o Menino 1 e o Menino 2 alteraram algumas das suas ideias, tendo-se verificado que tanto a desconstrução como a relativização de alguns estereótipos poderá ter sido promovida.

CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo apresentam-se as principais conclusões do presente estudo, bem como algumas limitações e recomendações para futuros estudos no âmbito destas temáticas.

5.1. PRINCIPAIS CONCLUSÕES

A partir dos resultados obtidos é possível confirmar que ao longo deste estudo foi possível obter respostas para as perguntas de investigação delineadas. Através dos instrumentos utilizados para a recolha de dados e posterior análise, a investigadora tomou conhecimento dos conteúdos dos estereótipos de género manifestados pelos alunos, tendo-se baseado nos mesmos para planificar e conduzir a intervenção pedagógica, com o intuito de promover a desconstrução e relativização das ideias estereotipadas evidenciadas pelos alunos.

Ao longo das atividades realizadas, através do diálogo, do confronto de ideias e do contacto com experiências e realidades da alteridade, foi promovida a reflexão em torno dos estereótipos de género manifestados pelos alunos e discutida a sua legitimidade. Este processo partiu da iniciativa dos alunos, que se reportaram às suas vivências e ao que observam no quotidiano para assumir posições favoráveis ou desfavoráveis em relação aos conteúdos dos estereótipos explorados. Assim, a investigadora assumiu o papel de mediadora, tendo os alunos estado no centro deste processo de aprendizagem, promovendo a construção ativa da sua cidadania (Bettencourt et al., 2000), na qual subjaz o princípio da igualdade e a adoção de valores como a tolerância, o respeito pela diferença, a equidade e a justiça social, para o desenvolvimento do espírito e prática democráticos (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro).

Verificou-se que o desenvolvimento destas atividades, inseridas no âmbito da EC e da ES, parece ter contribuído para a desconstrução e relativização da maioria dos estereótipos de género manifestados pelos alunos, pelo que se conclui que o trabalho desenvolvido no âmbito destas áreas não disciplinares pode dar contributos valiosos para a promoção de uma sociedade caracterizada pela igualdade de género, através do desenvolvimento de ideias e, espera-se, de atitudes não estereotipadas das crianças, que se venham a transportar desde já e no futuro para os contextos sociais onde atuem. É importante referir que as alterações verificadas não se podem circunscrever apenas à influência das atividades realizadas, já que o próprio interesse dos alunos poderá ter

levado a que investigassem sobre as questões de género, de cidadania, de equidade e de igualdade, promovendo a desconstrução dos estereótipos neste domínio. Não é avaliada também a influência que os outros agentes de socialização, como a família, os meios de comunicação social, o grupo de pares e a própria escola (além do contexto turma) poderão ter tido para a alteração das ideias dos alunos.

É importante referir que ao longo do processo os meninos apresentaram maior resistência do que as meninas no que diz respeito à alteração das ideias estereotipadas que manifestaram, um fenómeno que, segundo Cardona et al. (2011), pode ser explicado pelo facto de a flexibilidade com que são utilizados os estereótipos variar de acordo com o sexo.

5.2. LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

Uma das principais limitações do estudo e que teve uma elevada influência sobre o mesmo, relaciona-se com o tempo disponível para a sua preparação e realização. O tempo proporcionado para o desenvolvimento da investigação não foi suficiente para aprofundar a exploração dos estereótipos de género em torno de todas as subcategorias, em todas as atividades, também porque estas atividades foram realizadas com toda a turma e, por isso, houve que dar igualmente atenção às ideias de outras crianças, e não apenas às ideias dos participantes do estudo. Além disso, o tempo condicionou também o número de atividades a desenvolver e a sua duração. De facto, uma vez que os estereótipos de género resistem à mudança (Neto et al., 2000), que as atividades no âmbito da EC e da ES com vista à promoção da igualdade de género devem ter no centro do processo educativo a criança (Bettencourt et al., 2000; Neto et al., 2000; Cardona et al., 2011), à qual devem ser proporcionadas múltiplas oportunidades para refletir, dialogar, contactar com e experimentar novas realidades, sendo a partir destes processos que constrói aprendizagens significativas e desenvolve a sua cidadania (Bettencourt et al., 2000; Cardona et al., 2011), o tempo é um fator determinante para o sucesso de qualquer projeto que vise a alteração de mentalidades, comportamentos e atitudes dos indivíduos, numa lógica de educação para a igualdade (Bettencourt et al., 2000; Neto et al., 2000).

Outra limitação relevante prende-se com a inexperiência da investigadora tanto no que diz respeito à metodologia de trabalho adotada nas atividades como na condução das

mesmas, em aspetos como a gestão do tempo destinado a cada fase das atividades, a gestão da iniciativa de participação dos alunos e o próprio questionamento que realizou, já que este poderá ter condicionado as respostas dos alunos. Outro aspeto que é importante ter em consideração é que as próprias crenças e atitudes da investigadora em relação às questões de género poderão ter influenciado os alunos, já que a investigadora poderá não ter conseguido sempre assumir um papel imparcial na condução das entrevistas e das atividades, o que poderá ter influenciado a participação dos alunos (Neto et al., 2000).

Para a realização de futuros estudos no âmbito das temáticas das questões de género e da promoção da igualdade de género, a investigadora identifica algumas recomendações a ter em consideração: envolver toda a comunidade educativa no desenvolvimento da temática, em particular as famílias dos alunos, já que dada a sua suma importância enquanto principal agente de socialização das crianças (Neto et al., 2000) e havendo a possibilidade de emergirem, no seio familiar, ideias estereotipadas nos discursos, atitudes e comportamentos, é fundamental que estas participem no processo de educação para a cidadania dos alunos, devendo conhecer os esforços da escola e ter o cuidado de não reproduzir e impor modelos estereotipados em relação ao género (Re, 2007). Outra recomendação importante relaciona-se com o papel assumido pelos professores no desenvolvimento deste tipo de estudos, um papel de mediação da aprendizagem. Os professores devem também estar atentos a possíveis estereótipos nas suas atitudes, na forma como abordam o currículo, na interação com os alunos e nos materiais que selecionam ou elaboram, sendo por isso importante refletir sobre a própria ação pedagógica, de modo a perceber se esta reproduz ideias estereótipas em função do género (Neto et al., 2000).

5.3. REFLEXÃO FINAL

Através do desenvolvimento do presente estudo a investigadora aprofundou os seus conhecimentos em relação aos contributos da EC e da ES para a promoção da igualdade de género em contexto escolar. Este aumento de conhecimento levou-a a considerar as implicações pedagógicas subjacentes à educação para cidadania numa perspetiva de educação para a igualdade, como a alteração da sua própria atitude enquanto professora (consciencializando-se sobre os seus comportamentos discriminatórios, nas interações com os alunos, ao nível das atitudes e expectativas de sucesso diferenciadas em função

do género, na seleção de materiais educativos que não veiculem estereótipos, entre outros aspetos), dos processos de ensino e aprendizagem (colocando o aluno no seu centro) e a tomar consciência sobre o papel que a escola tem na construção da cidadania da criança, um papel que numa sociedade democrática se quer ativo, transformador de olhares e atitudes discriminatórios e promotor de valores como a tolerância, a empatia, a solidariedade e o respeito pela diferença (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro; Bettencourt et al., 2000; DGE, 2013).

Embora a investigadora tenha encontrado diversas dificuldades ao longo da realização deste estudo, desde a definição da problemática e objetivos de investigação às opções metodológicas, definição do tipo e natureza das atividades a implementar com os alunos, a própria condução das atividades e, depois, a análise dos dados recolhidos, a investigadora sentiu um enorme prazer ao longo do seu envolvimento neste processo e sente-se preparada e com vontade para continuar a investigar nos contextos educativos em que vier a intervir no seu futuro enquanto docente.

No final de todo este processo, a investigadora sente-se feliz por ter contribuído para a construção da cidadania democrática dos seus alunos e por ter promovido a igualdade de género no contexto educativo em que atuou, mas também por ela própria ter desenvolvido importantes aprendizagens a partir do trabalho de investigação e das interações com os alunos.

CONCLUSÃO GERAL DO RELATÓRIO

Através da elaboração do presente relatório tive a oportunidade de recordar o percurso realizado ao longo do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de partilhar alguns momentos que marcaram a minha aprendizagem e a minha evolução pessoal e profissional. Recordando aqueles primeiros dias da PP, em que me sentia tão insegura mas simultaneamente tão entusiasmada e preparada para aprender, posso afirmar que hoje me sinto muito mais competente e capacitada para educar mas também que reconheço a importância que a reflexão crítica, a investigação e a formação contínua terão para o constante melhoramento da minha ação educativa.

A dimensão reflexiva permitiu-me refletir criticamente acerca do meu percurso nos diferentes contextos educativos das PP, em torno das minhas expectativas iniciais, dificuldades sentidas e aprendizagens significativas, reflexões estas que foram essenciais para a minha aprendizagem e que terei certamente em conta no meu futuro enquanto educadora de infância e professora do 1.º CEB.

A dimensão investigativa permitiu-me compreender a importância que o ato de investigar sobre a própria prática e sobre os alunos tem para o melhoramento da atividade educativa do docente, visando a promoção de uma educação de qualidade, em que as verdadeiras necessidades de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos assumem um lugar central nos processos de ensino e aprendizagem.

Em suma, estas são duas dimensões do trabalho docente que com certeza farão parte do meu futuro percurso profissional, já que ambas contribuem para que o educador de infância/ professor do 1.º CEB seja cada vez mais competente, sobretudo no que diz respeito à contínua necessidade de adequar os processos de ensino e aprendizagem aos alunos e de promover o seu desenvolvimento holístico em todos os domínios.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acioly-Régner, N.; Filiod, J. P., & Morin, C. (1999). *Meios escolares e questões de género: elementos de reflexão para a prática do ensino*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres
- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I., Alarcão (Org.) (1996). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora
- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva* (2.^a ed.). São Paulo: Cortez Editora
- Amâncio, L. (1994). *Masculino e Feminino. A construção social da diferença* (2.^a ed.). Porto: Edições Afrontamento
- Bettencourt, A.; Campos, J., & Fragateiro, L. (2000). *Educação para a cidadania* (2.^a ed.). Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres
- Cardona, M. J. (Coord.); Nogueira, C.; Vieira, C.; Piscalho, I.; Uva, M., & Tavares, T. (2011). *Guião de educação género e cidadania. 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género
- Carmichael (1975). *Manual de psicologia da criança – socialização I* (Vol. 8). São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda.
- CIG (2013). *Igualdade de género em Portugal 2012*. Retirado a 21, setembro 2015 de: <http://www.igualdade.gov.pt/index.php/pt/documentacao/publicacoes/810-igualdade-de-genero-em-portugal-2012.html>
- CIG (2014). *Igualdade de género em Portugal 2013*. Retirado a 3, março 2016 de: <http://www.igualdade.gov.pt/index.php/pt/documentacao/publicacoes/870-igualdade-de-genero-em-portugal-2013.html>
- CIG. (2015). *V Plano nacional para a igualdade de género, cidadania e não discriminação (2014-2017). Relatório intercalar de execução 2014*. Retirado a 21, setembro 2015 de: <https://www.cig.gov.pt/planos-nacionais-areas/cidadania-e-igualdade-de-genero/>

- Conselho Europeu (2014). *Council of Europe gender equality strategy 2014-2017*. Retirado a 21, setembro 2015 de: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680590174>
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina
- Decreto-Lei n.º 3/84 de 24 de março. *Diário da República: I Série-A N.º 71*. Lisboa: Assembleia da República
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. *Diário da República: I Série-A N.º 201*. Lisboa: Ministério da Educação
- Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. *Diário da República: 1.ª série – N.º 129*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência
- Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho. *Diário da República: 1.ª série – N.º 131*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência
- Dias, I., Correia, S., & Marcelino, P. (2013). *Desenvolvimento na primeira infância: características valorizadas pelos futuros educadores de infância*. Retirado a 3 de outubro, 2014, de Revista Eletrônica de Educação, Vol 7 , No 3 (2013): <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/483>
- Direção-Geral da Educação (2013). *Educação para a cidadania – linhas orientadoras*. Retirado a 21, setembro 2015 de: <http://www.dge.mec.pt/educacao-para-a-cidadania/documentos-de-referencia>
- Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2011). *Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011*. Retirado a 25, janeiro 2014 de: <http://www.dgidc.min-edu.pt/avaliacao-interna/index.php?s=directorio&pid=1>
- Duarte, J. (2004). Pedagogia diferenciada para uma aprendizagem eficaz. Contra o pessimismo pedagógico, uma reflexão sobre duas obras de referência. *Revista Lusófona de Educação*, 4, pp. 33 - 50

- Estêvão, S. (2014). *A gestão da dualidade afetos/limites, numa sala de 4 anos*. Retirado a 6, dezembro de 2014 de: <http://repositorio.esepf.pt/handle/123456789/1467>
- Fonseca, V.; Rodrigues, E., & Dias, I.S. (2013). Planificar em creche: estudo de três propostas. In *Atas da II Conferência Internacional – Investigação, Práticas e Contextos em Educação, 10 e 11 de Maio de 2013, Instituto Politécnico de Leiria* (pp. 218-225). Leiria: Instituto Politécnico de Leiria
- Fosnot, C. (1999). *Construtivismo e educação – teoria, perspectivas e prática*. Lisboa: Instituto Piaget
- Franco, V. (2014). Gestão de comportamentos sociais adequados à sala de aula no 1º ciclo do ensino básico. *Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa, 2014, ESELx – Relatórios de Estágio*. Acedido a 11, abril, 2015, em <http://hdl.handle.net/10400.21/3879>.
- Governo de Portugal (2016). *Portal para a Igualdade*. Acedido a 21, setembro 2015 em: www.igualdade.gov.pt
- Lei Constitucional n.º 1/2005 de 12 de agosto. *Diário da República: I série-A N.º 155*. Lisboa: Assembleia da República
- Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. *Diário da República: I série – N.º 237*. Lisboa: Assembleia da República
- Lei n.º 60/2009 de 6 de agosto. *Diário da República: 1.ª série – N.º 151*. Lisboa: Assembleia da República
- Lima, C. (2008). *(Des)inclusão das crianças com NEE*. Coimbra: Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
- Marchão, A. J. (2012, dezembro). *Promoção da igualdade de género – um estudo em contexto de educação pré-escolar*. Apresentada no III Seminário de I&DT, Portalegre
- Matos, M. G.; Reis, M.; Ramiro, L.; Ribeiro, J. L.; Leal, I. & Equipa Aventura Social (2013). *Relatório final - avaliação do impacto da lei n.º 60/2009, de 6 de agosto*,

regulamentada pela portaria n.º 196-A/2010, de 9 de abril. Retirado a 16, março 2016 de: <http://www.dge.mec.pt/afetos-e-educacao-para-sexualidade>

Menezes, L. (1996). A importância da pergunta do professor na aula de Matemática. In J. Ponte; C. Monteiro; M. Maia; L. Serrazina & C. Loureiro (Orgs.). *Desenvolvimento Profissional dos Professores de Matemática: Que Formação?* (pp. 105-116). Secção de Educação Matemática - Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação: Lisboa

Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação

Ministério da Educação (2004). *Organização curricular e programas* (4.ª ed.). Lisboa: Departamento da Educação Básica

Neto, A.; Cid, M.; Pomar, C.; Peças, A.; Chaleta, E., & Folque, A. (2000). *Estereótipos de género* (2.ª Ed.). Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres

OSCE/ODHIR (2016). *Compendium of good practices for advancing women's political participation in the OSCE region*. Retirado a 10, abril 2016 de: www.osce.org/odhir

Papalia, D., & Olds, S. (2000). *Desenvolvimento humano* (7.ª ed.). Porto Alegre: Artmed Editora

Peralta, M. (2002). Como avaliar competências? - Algumas considerações. In P. Abrantes & F. Araújo (Coord.), *Avaliação das aprendizagens – das concepções às práticas* (pp. 27-33). Lisboa: Ministério da Educação

Pombo, O.; Guimarães, H., & Levy, T. (1994). *A interdisciplinaridade – reflexão e experiência* (2.ª ed.). Lisboa: Texto Editora

PORDATA (2015). *PORDATA – base de dados de Portugal contemporâneo*. Acedido a 22, dezembro 2015 em: www.pordata.pt

Portaria n.º 196-A/2010 de 9 de abril. *Diário da República: 1.ª série – N.º 69*. Lisboa: Ministérios da Saúde e da Educação

- Prates, M. (2014). *Educação para a igualdade de género: um estudo de caso numa instituição de educação de infância* (Tese de mestrado). Disponível em: Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal
- Re, M. I. (2007). *Educação sexual na infância: um desafio possível*. Lisboa: EDIBA
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 103/2013 de 31 de dezembro. *Diário da República: 1.ª série – N.º 253*. Lisboa: Conselho de Ministros
- Silva, C. (2009). Oposições aspectuais em português como língua segunda: o caso dos falantes de russo em contexto de imersão. *FLUC Secção de Português - Teses de Mestrado*. Acedido em maio, 2015, em: <http://hdl.handle.net/10316/13482>
- Sousa, A. (2009). *Investigação em educação* (2.ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte
- Tavares, J.; Pereira, A.; Gomes, A.; Monteiro, S., & Gomes, A. (2007). *Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora
- Trigueiros, T. A.; Trigueiros, C. A.; Martínez, R. A.; Cepeda, M. J.; Colmenares, C. C.; Monge, A. G., & Álvarez, L. M. (1999). *Identidade e género na prática educativa*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres
- UNESCO (2012). *World atlas of gender equality in education*. Acedido a 21, setembro 2015 em: <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/gender-and-education/>
- Vasconcelos, T. (coord.); Rocha, C.; Loureiro, C.; Castro, J.; Menau, J.; Sousa, O.; Hortas, M.; Ramos, M.; Ferreira, N.; Melo, N.; Rodrigues, P.; Mil-Homens, P.; Fernandes, S., & Alves, S. (2012). *Trabalho por projetos na educação de infância – mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Direção-Geral da Educação. Retirado a 27, novembro de 2014 de: <http://www.dgidc.min-edu.pt/educacao infancia/index.php?s=directorio&pid=17>
- Veiga, L.; Teixeira, F., & Couceiro, F. (2001a). *Menina ou menino – eis a questão*. Livro do aluno. Lisboa: Plátano Editora

- Veiga, L.; Teixeira, F., & Couceiro, F. (2001b). *Menina ou menino – eis a questão*. Livro do professor. Lisboa: Plátano Editora
- Vieira, A. (2013). *Educação social e mediação sociocultural*. Porto: Profedições
- Vieira, R. (2011). *Educação e diversidade cultural. Notas de antropologia da educação*. Porto: CIID, Instituto Politécnico de Leiria e Edições Afrontamento
- Vieira, R., & Vieira, C. (2005). *Estratégias de ensino/ aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget
- Yin, R. (2010). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (4.^a Ed.). Porto Alegre: Bookman

ANEXOS

ANEXO 1 – REFLEXÃO CRÍTICA N.º 3 EM CONTEXTO DE CRECHE, DE 26 DE OUTUBRO DE 2014

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância foi-nos pedido que elaborássemos uma reflexão crítica individual referente às nossas experiências nas últimas três semanas de prática pedagógica em creche. No entanto, por motivo de doença, na terceira semana de prática só estive na instituição até às 12 horas de segunda-feira. Passei o resto da semana em casa, a refletir sobre as experiências vivenciadas. Fiz um exercício que achei muito interessante, já que me levou a refletir sobre cada criança do grupo: observei a lista das crianças que a educadora cooperante me forneceu e, uma a uma, fui-me questionando sobre o que sei e o que quero saber sobre aquela criança, e como o poderei descobrir. Senti que passei a conhecer melhor as crianças, o tipo de atividades que poderíamos realizar em conjunto e que seriam pertinentes para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Seguidamente, refletirei sobre algumas atividades realizadas com as crianças e a sua planificação, bem como o desenvolvimento das crianças nas últimas três semanas.

Na quarta semana de prática pedagógica, a minha primeira semana a intervir, recebi finalmente a minha colega de prática. A sua chegada foi muito importante para mim, uma vez que sentia a falta de alguém para partilhar experiências, para refletir em conjunto e para introduzir novas ideias, processos estes que considero fundamentais para a aprendizagem de um educador em formação. Ao longo das duas semanas apoiámo-nos muito, e creio que este apoio foi essencial para dinamizar as atividades e lidar com as crianças. Quando começámos a planificar atividades em conjunto, entendemos que faria mais sentido que as atividades direcionadas fossem realizadas no período da manhã, entre as 9h30 e as 10h30, já que, face à rotina estabelecida, nos pareceu ser o momento que proporcionava a melhor oportunidade para as crianças se focarem numa tarefa, com tempo suficiente para, caso fosse necessário, se dividirem em grupos, prolongando a sua duração. Assim, delineámos algumas atividades, mas garantimos que o plano seria flexível o suficiente para as alterar caso entendêssemos que tal seria necessário (e foi).

A primeira atividade que realizei com as crianças foi a manipulação da massa de sal. Iniciei esta atividade enquanto as crianças estavam sentadas na área da manta, comendo

o lanche da manhã. Este pareceu-me o momento adequado para iniciar uma vez que as crianças estão juntas, calmas e atentas ao adulto que se encontra à sua frente, preparadas para se focar numa atividade, mas ocupadas o suficiente (comendo o pão) para não dispersarem ou se distraírem com os objetos na sala. Enquanto a minha colega e a educadora estavam sentadas com as crianças, fui buscar a caixa onde estava a massa e trouxe-a para junto das crianças. Abanei a caixa e questionei sobre o que poderia estar lá dentro. Creio que esta parte, a de apresentar um objeto novo e “misterioso” às crianças é fundamental, uma vez que desperta a sua curiosidade e as motiva para a atividade que se segue, mas creio que poderia ter sido melhor explorada, já que eu poderia ter alertado mais para o som que a massa fazia quando a caixa era abanada, ou deixar as crianças colocarem hipóteses sobre o que poderia estar lá dentro (o José, por exemplo, disse “o pão”). Depois, chamei as crianças para a mesa grande, onde abri a caixa e retirei a massa, envolvida em película aderente. Pedi às crianças para pressionarem a massa com os dedos, rotulando algumas das suas características físicas (“branca”, “mole”, “macia”). Seguidamente, pedi às crianças mais velhas para se sentarem e distribuí porções de massa a cada uma. Primeiro deixei que explorassem o material livremente, depois fiz algumas sugestões: dividir a massa em porções mais reduzidas, rolar a massa com a mão, formar esferas, cortar com os utensílios da casinha, entre outras. Foi muito interessante para mim ver como as crianças iam, de formas diferentes, explorando o material a partir das minhas sugestões. O José, por exemplo, tentava fazer esferas com a massa, chamando-me para mostrar o que criava (“*oia* a bola!”). Já a Susana dividia sucessivamente a massa em porções mais pequenas, que pressionava contra a mesa. A Matilde rolava a massa com as mãos, criando cilindros aos quais chamámos “cobras”. Apesar de ter deixado as crianças explorarem o material como preferiam, entendi que cada uma devia tentar cada tarefa que sugeri pelo menos uma vez, já que promove o desenvolvimento de competências diferentes, mas também porque podia haver movimentos ou potencialidades de exploração que as crianças poderiam desconhecer e que poderiam, então, passar a aplicar.

À medida que sentiam que já tinham explorado o material, as crianças diziam “já *tá!*” e saíam da mesa. Algumas, como a Matilde, devolveram-me a massa que tinham utilizado, outras deixavam-na na mesa. Quando me apercebi dessa situação passei a pedir a todas as crianças para me devolverem a massa que tinham utilizado à medida que iam terminando, já que se, por um lado, arrumar a sala é importante para a sua

formação pessoal e social, por outro lado apanhar e retirar a massa da mesa e do chão e aglutiná-la para ela entregarem também promove o desenvolvimento de outras competências que eu nem tinha previsto na planificação.

Fui chamando as restantes crianças para a mesa até chegar às mais novas, como o Sandro e o Tobias. Sentei-me numa das cadeiras e coloquei o Tobias ao meu colo, uma vez que ele não era ainda capaz de se manter na cadeira sozinho. Entreguei-lhe a massa às mãos, e a primeira coisa que ele fez foi pressioná-la com o dedo indicador. Depois, começou a retirar porções com os dedos, parecendo muito atento ao que estava a fazer, e olhava para mim, sorrindo, com a massa nos dedos. Ajudei-o a rolar a massa na mesa e a pressioná-la com a mão. Depois, fiz o mesmo com o Sandro. A primeira coisa que ele fez foi levar a massa à boca. Senti-me tentada a impedi-lo, mas deixei que o fizesse uma vez que é uma forma privilegiada que as crianças desta idade têm para explorar um material, e percebi que ele não gostaria de manter a massa na boca devido à quantidade de sal que ela continha, algo que se verificou quando ele a devolveu, parecendo incomodado. Depois, ajudei-o a explorar a massa na mesa, como havia feito com o Tobias.

Ao todo, esta atividade teve a duração de 45 minutos, algo que me impressionou muito, pois havia previsto uma duração máxima de 15 minutos. O José e a Susana ficaram todo esse tempo sentados à mesa a trabalhar a massa. Refleti muito sobre o seu comportamento, já que não estava, de todo, à espera que estas crianças conseguissem dedicar tanto tempo à realização desta tarefa, e percebi que tal só tinha acontecido por ser enriquecedor para eles.

Nas atividades seguintes, e após ter conversado com a educadora, lembrei-me da necessidade de introduzir os objetos com maior cuidado, com mais “magia”, estimulando a curiosidade das crianças e o seu espírito crítico e de questionamento, sendo mais enfática no meu discurso. Seria necessário também estabelecer um *continuum* entre as atividades intercaladas, que fizesse sentido para as crianças, estimulando a sua memória e capacidade de organização do pensamento. A minha colega e eu continuámos a aproveitar o momento do lanche da manhã para iniciar as atividades, visto que já havíamos confirmado o sucesso desta estratégia, e a contar com a ajuda das crianças para arrumar a sala depois das atividades.

Outra atividade que foi muito significativa para mim foi a de contar a história “Frederico – Onde Está?” utilizando objectos como um rato de peluche para fazer de Frederico. As crianças pareceram gostar muito da história e especialmente do Frederico de peluche, já que estiveram sempre muito atentas, focando a sua atenção no rato e nos movimentos que ele fazia entre os diferentes objetos. O Frederico tornou-se, ao longo das duas semanas, numa espécie de amigo para estas crianças, que pareciam muito entusiasmadas sempre que ele aparecia, dentro da sua caixa de cartão, e numa excelente estratégia para mim para direcionar a sua atenção quando estavam dispersas pela sala ou para as ajudar a “desbloquear” momentos de frustração e de conflito. Na minha opinião, foi a atividade que promoveu mais e melhores aprendizagens que alguma vez realizei no meu percurso como estudante de educação, e em todos os domínios do desenvolvimento, talvez porque eu própria estava motivada para a explorar mais profundamente e de forma mais variada.

Comecei por chocalhar a caixa junto a cada criança, dizendo que lá dentro estava “alguém” que os queria conhecer. Pedi para baterem na caixa como se de uma porta se tratasse, até que a abri e fechei rapidamente, voltei a abrir e retirei de lá o peluche, dizendo ser o Frederico da história. As crianças pareciam estar muito impressionadas. Conte a história com o auxílio do livro e dos objetos e, no final, “deixei” o Frederico despedir-se de todos e voltei a colocá-lo na caixa, dizendo que agora ele ia dormir, e guardei a caixa sobre o armário da educadora, enquanto as crianças me observavam. A partir daí, todos os dias fui trazendo o Frederico ao grupo, colocando a questão “Onde está o Frederico?” e ao longo do tempo cada vez mais crianças se dirigiam para o armário, apontando para a caixa, ou diziam mesmo “na caixa”, “na caixa a fazer ó-ó/ a dormir”, “ali”, sendo a sua resposta a esta pergunta cada vez mais enérgica, linguisticamente mais fluída e com maior entusiasmo. As crianças começaram a conseguir dizer “Frederico”, “caixa” e “dormir” com progressiva correção linguística, algo que me fez perceber que estava a ser uma atividade com grande sucesso e muito enriquecedora para estas crianças. Mesmo as mais novas, que ainda não falam, focavam o seu olhar na caixa sobre o armário, dirigiam-se para junto do armário, abanavam os braços e mostravam entusiasmo pela possível visita do Frederico. Todas as crianças pareceram ter muito carinho pelo Frederico, procurando o seu contacto, fazendo festinhas, dando beijinhos, cumprimentando-o. Mesmo a Estela, que pelo que observei

parecia sempre um pouco reticente face a novos objetos, acabou por se deixar levar pela “amizade” do Frederico.

Outra atividade que foi muito enriquecedora para mim foi a da exploração dos “objetos do outono” – milho, bolotas e folhas de árvores. Aprendi muito com esta atividade, uma vez que de todas as realizadas, foi talvez a que correu pior ou que, melhor dizendo, poderia ter corrido mesmo muito mal. Novamente, a minha colega e eu reunimos as crianças na área da manta, e aí deixámos que cada uma mergulhasse as mãos em sacos com os materiais, para perceber a sua textura, dimensão e forma. Isto levou a que a maioria das crianças, em grande grupo, ficasse com objetos nas mãos sem que nenhuma de nós as conseguisse controlar. Não estávamos a considerar os possíveis perigos do contacto não vigiado das crianças com esses materiais – poderiam colocar o milho nos ouvidos ou no nariz ou engolir as bolotas, algo que poderia provocar graves problemas de saúde. Felizmente a educadora já estava a considerar essas situações, e alertou-nos a tempo, vigiando as crianças e impedindo essas situações. Quando nos alertou para esses problemas, a minha primeira reação, que creio ter conseguido controlar, foi o pânico. Tentei manter a calma e levei todos os sacos para a mesa grande, onde já era mais fácil controlar a exploração dos materiais pelas crianças. Mesmo assim, o Sandro, a um certo ponto, já tinha duas bolotas na boca, e a educadora impediu que ele as engolisse. Mais tarde, quando conversámos com a educadora sobre o que havia acontecido, ela acalmou-nos afirmando que estávamos em processo de aprendizagem, e que com a prática iríamos percebendo que embora todas as atividades possam ser realizadas com as crianças, e que estas não devem deixar de ter a oportunidade de contactar com materiais com estas características, há formas mais seguras de os trabalhar. Podíamos, por exemplo, tê-lo feito individualmente com as crianças, ou mesmo em pares, já que assim seria possível vigiá-las com cuidado, impedindo possíveis acidentes.

A partir daqui a minha colega e eu percebemos que tínhamos que realizar um reflexão mais profunda sobre a forma como levaríamos as atividades às crianças, se seria mais adequado e melhor para as crianças e para nós trabalhar em grupos mais pequenos, se era melhor estar na sala grande ou na sala de apoio, entre outros aspetos. E creio que nas atividades seguintes obtivemos um maior nível de sucesso, que refletiu esse trabalho de reflexão.

O facto de estar quatro dias por semana na creche, a intervir ou a observar e apoiar a minha colega na sua intervenção, foi extremamente enriquecedor para a minha formação, já que me permitiu acompanhar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças com quem lido enquanto processo: se eu estiver atenta consigo perceber as mudanças que, de forma gradual, vão afetando as crianças. Essas mudanças podem ser mais drásticas ou, melhor, mais visíveis - como o facto de o Tobias numa quinta-feira não marchar e na segunda-feira seguinte fazê-lo – ou mais subtis, menos visíveis, como a Carla e a Marta já saberem exatamente qual o calçado que lhes pertence e o que não lhes pertence, obrigando-me a direccionar a minha observação ao pormenor.

Enquanto refletia sobre estas questões do desenvolvimento, acabei por compreender por que os Professores Supervisores, na reunião de Prática Pedagógica, salientavam a necessidade de planificar a rotina das crianças. A este respeito, Eichmann (2014) afirma que “o dia-a-dia de uma criança desenvolve-se através de uma sequência de acontecimentos que se intercalam e que podem ser tanto atividades pedagógicas onde o educador se junta com o seu grupo ou com uma só criança emergindo, assim, intencionalidade educativa, tal como acontece nos períodos de acolhimento, da marcação das presenças, da hora do conto, das atividades planeadas, das brincadeiras livres e da hora do recreio, como as situações a que chamamos rotinas, ou seja, hora das refeições, hora da sesta, hora da higiene.” (p. 40). Ao longo destas três semanas procurei estar mais atenta às rotinas, tentando recordar os vários momentos de rotina das semanas anteriores. E aí apercebi-me: as “pequenas” alterações que a educadora cooperante vai fazendo à rotina da cada criança - como a Mónica usar geralmente o bacio mas naquele dia experimentar a sanita, ou a Marta, que habitualmente se sentava na cadeirinha no momento de refeição, no dia seguinte sentar-se numa cadeira normal - ocorrem porque a educadora conhece e observa as crianças, reflete sobre o seu desenvolvimento e novas competências que terá adquirido, e modifica a sua rotina no sentido de dar resposta a novas necessidades de desenvolvimento, mantendo o fio organizador do seu dia.

Dias, Correia & Marcelino (2013) salientam a necessidade de conhecer a criança, afirmando que “(...) o trabalho dos educadores de infância torna-se essencial na promoção de um desenvolvimento equilibrado da criança, permitindo-lhe o desencadear de todo o seu potencial enquanto ser humano. Assim sendo, faz sentido que os educadores de infância conheçam e estejam informados sobre as características do

desenvolvimento da criança durante esta sua fase de vida” (p. 10). Eu própria aumentei o meu conhecimento sobre cada criança, e comecei a perceber o que elas já eram capazes ou não de fazer. Esse conhecimento facilitou a minha observação, e nesse sentido passei a compreender melhor as suas necessidades de aprendizagem, os seus interesses e “feitos”, o que me levou a dinamizar atividades – sejam elas direcionadas ou de rotina – de forma mais adequada para cada criança e para o grupo no geral, procurando promover o seu desenvolvimento progressivo e harmonioso.

Bibliografia

Dias, I., Correia, S. & Marcelino, P. (2013). *Desenvolvimento na primeira infância: características valorizadas pelos futuros educadores de infância*. Retirado a 3 de outubro, 2014, de Revista Eletrônica de Educação, Vol 7 , No 3 (2013): <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/483>

Eichmann, L. (2014). *As rotinas na creche: a sua importância no desenvolvimento integral da criança dos 0 aos 3 anos*. Retirado a 20 de outubro, 2014, de Repositório Comum, IPP – ESE – Dissertações de Mestrado (junho, 2014): <http://comum.rcaap.pt/handle/123456789/6597>

ANEXO 2 – REFLEXÃO CRÍTICA N.º 6 EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA, DE 8 DE DEZEMBRO DE 2014

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância foi proposta às mestrandas a elaboração de uma reflexão crítica semanal que incidisse sobre as experiências vividas no contexto da prática pedagógica em Jardim de Infância. Para mim o que foi mais significativo durante esta sexta semana de prática pedagógica foi finalmente sentir que as alterações que tenho vindo a fazer à minha intervenção, desde o planeamento das experiências educativas, o delineamento de estratégias adaptadas ao grupo e a relação com o grupo em si, têm funcionado e resultado num melhoramento e aprofundamento do processo de ensino aprendizagem. Por um lado, sinto que já consigo “agarrar” o grupo, seja durante as experiências educativas, nos momentos de transição ou na gestão de conflitos e, por outro lado, a forma como conduzi o processo e como a minha colega e eu planeámos estes momentos têm promovido o envolvimento das crianças.

Se nas primeiras semanas criámos momentos em que as crianças se aborreciam, com demasiado tempo na manta, sem “magia” nem ludicidade, nesta semana senti que não houve um momento em que as crianças estivessem desmotivadas para o que estávamos a fazer. Também a planificação, que apesar de ser um instrumento flexível era alterada demasiadas vezes para fazer face a situações que não éramos capazes de antecipar foi, nesta semana, muito mais respeitada, o que evidencia uma evolução na nossa capacidade de prever as ações e necessidades do grupo, bem como na definição de estratégias mais eficazes para ele e na organização do espaço e dos recursos. Mesmo na quarta feira, em que surgiu um imprevisto (o Professor José, que devia ter chegado às 10h30 para dinamizar uma sessão de psicomotricidade com o grupo chegou às 11h10), sinto que fomos capazes de desenvolver a experiência educativa que estava planeada com sentido para as crianças e sem prejuízo para o seu sucesso, envolvendo as crianças que não participavam nela na exploração de canções de Natal recorrendo ao computador.

Durante esta semana, toda a comunidade educativa esteve muito envolvida na preparação das salas e dos grupos de crianças para a festa de Natal. Assim, a educadora cooperante e a auxiliar estiveram mais ocupadas com os ensaios e preparação de

enfeites para decorar o Centro Infantil e o salão paroquial, onde decorrerá a festa, o que levou a que a minha colega e eu tivéssemos mais momentos em que estivemos responsáveis pelas crianças. Na primeira vez em que isto aconteceu, fiquei um pouco apreensiva, já que receava que as crianças entendessem estas breves ausências como oportunidades para se “descontrolarem” no comportamento, mas rapidamente percebi que não tinha nada a recear. A minha colega e eu fomos capazes de lidar com as crianças nestes momentos com a mesma naturalidade com que o fizemos no passado. Creio que tal só aconteceu porque as crianças nos respeitam cada vez mais como figuras com mais autoridade do que elas, e nos vêm cada vez menos como duas “colegas”, duas amigas que estão inseridas no grupo. Estas mudanças de atitude, tanto da nossa parte como da parte das crianças, evidenciam uma alteração na dinâmica de grupo que é necessária e que tenho vindo a desejar ao longo de todas estas semanas: se por um lado quero que as crianças percebam que tenho carinho por elas e que gosto de brincar com elas, por outro quero que me respeitem e me vejam como um adulto, alguém que apesar de estar na sala e no grupo tem, aí, um papel diferente do delas. Creio que este equilíbrio, entre “amigo” e “autoridade” é difícil de obter mas é essencial para o sucesso do processo de ensino aprendizagem no jardim de infância.

Entender este processo no jardim de infância como uma pedagogia centrada na criança implica pensar no educador como um profissional que orienta experiências educativas de exploração e interação, a partir das quais as crianças constroem as suas aprendizagens, e pensar nas crianças como “(...) agentes competentes para a participação e compreensão acerca dos assuntos que lhes dizem respeito” (Esparteiro, 2014:36). De acordo com Estêvão (2014), “o educador é responsável por dois elementos fulcrais ao crescimento de cada criança – a disciplina e os afetos (...), deve criar laços de afeto com cada criança, deve criar vínculos afetivos para que a criança se sinta confortável e saiba que pode partilhar qualquer acontecimento que lhe seja importante ou que a perturbe. Porém (...), a criança deve conhecer os limites estabelecidos pelo adulto, de modo a que possa tomar comportamentos adequados e que vão de encontro ao bom funcionamento da sala em que está inserida” (p. 14). É assim responsabilidade do educador relacionar-se afetivamente com todas as crianças, mas também garantir que há regras na sala de atividades e que estas são cumpridas, contribuindo para um ambiente seguro em que todos se sentem incluídos, respeitados e valorizados e em que a aprendizagem pode ocorrer.


Assim, sei que ainda tenho muito a melhorar e a aprender nesta prática pedagógica, mas sinto-me satisfeita com o meu processo de aprendizagem e muito motivada para evoluir. É verdade que continuo a errar, mas tenho entendido os meus erros como oportunidades para refletir e aprender, sempre com o objetivo de levar a minha prática ao encontro das conceções de educação, educador e criança que sinto e aprendi serem as mais verdadeiras e as mais corretas, e de proporcionar às crianças momentos de aprendizagem significativa, enriquecedores, em que elas são os atores principais, e que promovam o seu desenvolvimento integral.

Bibliografia

Esparteiro, M. (2014). *A visão das crianças acerca do/a educador/a de infância como fonte para a reconstrução da relação pedagógica*. Retirado a 6, dezembro de 2014 de: <http://hdl.handle.net/10400.21/3969>

Estêvão, S. (2014). *A gestão da dualidade afetos/limites, numa sala de 4 anos*. Retirado a 6, dezembro de 2014 de: <http://repositorio.esepf.pt/handle/123456789/1467>

ANEXO 3 – PLANIFICAÇÃO N.º 2 EM CONTEXTO DE 1.º CEB II, DE 19 E 20 DE OUTUBRO DE 2015

	Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
Prática Pedagógica do 1.º Ciclo do Ensino Básico II	
Orientadora Cooperante: [REDACTED]	Instituição: Escola Básica de [REDACTED]
Professora Supervisora: Isabel Rebelo	Turma: 4.º ano
Mestranda atuante: Carlota Oliveira	

Contextualização:

O dia de aulas de segunda-feira terá início com os relatos do fim-de-semana, a partir dos quais os alunos terão oportunidade de se expressar, recontando acontecimentos para si significativos ocorridos durante o fim-de-semana.

Seguidamente, na aula de Português, serão lembrados e trabalhados alguns aspetos relacionados com a ortografia, nomeadamente a translineação de palavras. Optou-se por trabalhar explicitamente este conteúdo devido à elevada frequência de erros na translineação de palavras que surgiram nas produções escritas dos alunos, especialmente naquelas palavras cuja translineação não coincide com a divisão silábica. Uma vez que o ensino explícito deste tipo de conteúdos se torna muitas vezes aborrecido para os alunos, decidiu-se partir de adivinhas, cujas respostas constituirão as palavras a explorar. O uso de adivinhas tem também a vantagem de funcionar como um contexto real para a aprendizagem, dando-lhe sentido, já que estas palavras surgem naturalmente e não “soltas”, como no caso de as estagiária meramente as enunciar.

Na aula de Estudo do Meio será feita a introdução ao subtema “Pele”, incluído no tema do Corpo Humano. Para iniciar a aula, a estagiária mostrará uma toalha de praia, afirmando que há um órgão no nosso corpo cuja área está próxima da área da toalha. Optou-se por esta estratégia para provocar o pensamento dos alunos, levá-los a aceder a aprendizagens já desenvolvidas e antecipar conteúdos. Depois de esclarecido o tema da aula partir-se-á da observação da pele (os alunos observam e manipulam a sua pele) para identificar características e estruturas deste órgão, que serão depois explicitadas na exploração e legenda de um cartaz, consulta de livros e leitura do manual de Estudo do Meio. Antes, durante e após este processo será construído e reformulado um esquema tipo chuva de ideias no quadro.

No final, os alunos completarão a legenda do cartaz “A pele: estrutura e funções” e levarão para casa uma ficha de trabalho para consolidar estas aprendizagens.

Na parte da tarde será trabalhada a divisão inteira de números naturais, explicitando-se os termos “divisor”, “dividendo”, “quociente” e “resto”. Para trabalhar estes conteúdos partir-se-á de um problema que os alunos resolverão, num momento exploratório. De acordo com Pinto e Monteiro (2012: 8) “São necessárias situações significativas (...) para que o uso das ideias matemáticas com recurso aos símbolos possa ser uma realidade e não passe de uma atividade sem sentido. (...) temos de ter a noção de que os conceitos não existem isolados, mas fazem parte de uma teia, por vezes complexa. Desse modo, a resolução de um problema com significado para as crianças, ajuda a que se vão estabelecendo ligações”. Depois, os alunos serão chamados a identificar o divisor, o dividendo, o quociente e o resto tanto no enunciado do problema como no algoritmo. Para consolidar estes conhecimentos será aplicada uma ficha que, numa primeira parte, sistematiza os termos trabalhados e numa segunda parte apresenta seis exercícios de divisão que os alunos deverão resolver e onde devem identificar os termos.

Uma vez que as estagiárias detetaram, nos registos escritos dos alunos em tarefas realizadas na semana anterior, dificuldades em identificar e classificar palavras de acordo com a sua classe, no Apoio ao Estudo será proposta uma tarefa que trabalha estas capacidades. Através da leitura de um excerto do texto “Zuna escreve ao Alfa”, do manual de Português, será proposta aos alunos a identificação de dezoito palavras, das quais cinco são nomes, três adjetivos, cinco verbos e cinco pronomes. Será também pedida aos alunos a classificação destas palavras, que será depois discutida em grupo.

O dia de aulas de terça-feira terá início com a aula de Matemática, onde será dada continuidade ao trabalho com divisões inteiras. Parte-se novamente da resolução de problemas, mas neste caso é pedido aos alunos que utilizem o algoritmo da divisão preferencialmente sem subtrações sucessivas. A transição entre os dois tipos de algoritmos será feita no quadro, em grupo, numa discussão orientada pela estagiária atuante.

Para facilitar a resolução dos problemas foi elaborada uma ficha como um modelo que esquematiza para os alunos as etapas de resolução de um problema (identificar o objetivo, registrar os dados, escolher uma estratégia de resolução e as operações a utilizar, refletir sobre a adequação da resposta ao objetivo e sobre a necessidade de reformular). Pinto e Monteiro (2012: 9) afirmam que a utilização deste tipo de modelo é vantajosa para os alunos porque “(...) ajudam a organizar os dados e evidenciar relações”, sendo “(...) por vezes indispensável para que essas conexões se vão estabelecendo e no final, o cálculo simbólico possa ser compreendido e praticado”. Posteriormente será dinamizada uma reflexão em grupo que colocará em confronto as vantagens e desvantagens do uso dos algoritmos trabalhados, bem como as dificuldades encontradas pelos alunos tanto no uso do algoritmo como na resolução de problemas.

Na aula de Português/ Estudo do Meio será explorado um texto informativo (“A pele também envelhece”, de vários autores, coleção “Era uma vez o corpo humano”) cingido ao tema da Pele, iniciado no dia anterior, mas cujo foco se centra no envelhecimento da pele e cuidados a ter para a sua saúde. Através da leitura e interpretação deste texto serão explorados vários fatores que contribuem para a degradação da pele, especificamente os riscos da exposição solar elevada para a saúde da pele. Para contribuir para a consolidação destas aprendizagens será visualizado um vídeo intitulado “Sol: Amigo ou Inimigo?”, que funcionará também para os alunos como fator de motivação para a sua implicação na aula. Na parte da tarde os alunos poderão aplicar os seus conhecimentos no âmbito do Estudo do Meio mas também do Português, nomeadamente no texto informativo, elaborando, a pares, uma notícia. Pereira e Azevedo (2006: 9) realçam a importância de diversificar os textos lidos e escritos pelas crianças, uma diversidade que faça corresponder o trabalho com a língua desenvolvido em sala de aula à sua realidade e utilidade social. Assim, “os alunos precisam de diversificar os escritos para compreenderem que a escrita serve também para comunicar – a partir de um determinado contexto social e cultural (...)”. Nesta aula optou-se por seguir as finalidades “ler para obter informação” e “escrever para informar”, orientando-se o trabalho em torno da exploração de um texto informativo (tipo enciclopédico) e a escrita (planificação, escrita e reescrita) de outro texto informativo (de um género diferente, a notícia).

Escolheu-se para esta tarefa o agrupamento dos alunos em pares porque, de acordo com as autoras (2006: 88), “(...) o pequeno grupo é o tipo de agrupamento ideal para favorecer a interação cooperativa, para promover a participação de todos os membros, para partilhar entre iguais experiências de aprendizagem e para rentabilizar a ajuda pedagógica numa realidade concreta”. Debatendo sobre o número de membros que deve ter cada grupo, as autoras afirmam que “(...) o trabalho que se realiza em pares (...) costuma ser o mais rentável, pelo grau de implicação que comporta”. O assunto desta notícia será proposto pela estagiária atuante: uma aula aberta à comunidade cingida ao tema “Envelhecimento da Pele”, e esta auxiliará os alunos a estruturarem a sua notícia, desde a sua planificação à reescrita.

Na aula de Expressão Plástica serão recordadas aprendizagens trabalhadas no âmbito do Dia da Alimentação, que decorreu na passada sexta feira (16 de outubro) e em anos anteriores sobre a importância de uma alimentação saudável para a saúde do corpo. Seguidamente, os alunos receberão folhetos de supermercado, de onde devem recortar imagens de alimentos que consideram saudáveis. Estes recortes serão utilizados numa representação de um momento de refeição: os alunos desenham o cenário (cozinha, sala, piquenique ao ar livre, etc) e colam os alimentos, compondo estes dois suportes de uma forma significativa e harmoniosa. No final terão oportunidade para explicar as suas opções técnicas, artísticas e expressivas, descrever o que desenharam, identificar os alimentos saudáveis e refletir sobre se gostaram ou não de realizar esta atividade.

Planificação – 19 de outubro de 2015

Área	Domínios e Conteúdos	Objetivos/ Descritores de desempenho	Descrição da atividade	Recursos humanos e materiais

<p style="text-align: center;">Português (9h00 – 10h30)</p>	<p>Oralidade O4 - Produção do discurso oral</p> <p>Leitura e Escrita LE3, LE4 - Sílabas: divisão silábica e translineação.</p>	<p>3. Produzir um discurso oral com correção: 3.1. Usar a palavra de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmo adequados, e olhando o interlocutor.</p> <p>14. Mobilizar o conhecimento da representação gráfica e da pontuação: 14.4. (LE3) Fazer a translineação de palavras no final das sílabas terminadas em vogal e em ditongo e na separação dos dígrafos <i>rr</i> e <i>ss</i>. 14.3. (LE4) Fazer a translineação de palavras em consoantes seguidas pertencentes a sílabas diferentes e em palavras com hífen;</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Relatos do fim-de-semana; - Selecionar um aluno para efetuar o registo do tempo no quadro e auxiliá-lo na elaboração da frase (todos os alunos copiam o registo para o caderno), selecionar outro aluno responsável pela distribuição dos materiais. <p>Abertura da Atividade: Conversar com os alunos sobre as suas produções textuais sublinhando a elevada frequência de erros associados à translineação de palavras.</p> <p>Desenvolvimento da Atividade:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ligar o computador e o projetor, abrir o PwP “Translineação e Divisão Silábica”; - Distribuir a Ficha 1 pelos alunos; - Pedir a um aluno para ler a primeira adivinha, explorar vocábulos desconhecidos, pedir aos alunos para identificarem a resposta (discussão em grupo, participa quem levanta o dedo), expor a resposta; - No quadro branco, escrever a palavra; - Chamar um aluno para fazer a divisão silábica; - Chamar um aluno para fazer a translineação; - Refletir sobre o processo de translineação para essa palavra (“Será que corresponde à divisão silábica?”; “Se não corresponde, o que precisamos de fazer?”); - Pedir aos alunos para preencherem, na ficha, as tabelas correspondentes à Adivinha 1; - Repetir este processo para as restantes adivinhas (5). <p>Conclusão da Atividade:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formular regras de translineação para as diferentes palavras exploradas e pedir aos alunos para as registarem na ficha (frases orientadoras: 1- “A translineação faz-se de acordo com a divisão silábica”; 2- “Separam-se as consoantes dobradas”; 3- “Não se deixa uma vogal sozinha no final ou início da linha”; 4- “De acordo com a regra anterior, há palavras que não se dividem”). 	<ul style="list-style-type: none"> - Computador; - Quadro interativo; - PwP “Translineação e Divisão Silábica”; - Ficha 1 (22 exemplares); - Quadro branco; - Canetas para o quadro; - Caderno diário (alunos); - Material de escrita (alunos).
--	--	--	---	---

<p style="text-align: center;">Estudo do Meio (11h00 – 12h30)</p>	<p>BLOCO 1 – À Descoberta de Si Mesmo</p> <p>1. O seu corpo: - A pele: funções e estrutura</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar, no seu corpo, a pele; - Reconhecer a pele como um órgão do corpo humano; - Identificar as funções e elementos da estrutura da pele. 	<p>Abertura da Atividade:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expor, à turma, uma toalha de praia; questionar os alunos: “há um órgão no nosso corpo que tem uma medida de área muito próxima da área desta toalha...qual será?” - associar a área da toalha à área da pele do ser humano adulto, sublinhando que este é o maior órgão do corpo humano; <p>Desenvolvimento da Atividade:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pedir aos alunos para identificarem, no seu corpo, a pele; - Solicitar a observação da sua pele e descrição do seu aspeto físico no sentido de identificar características e elementos da pele observáveis a olho nu”; - Expor o cartaz “A Pele: estrutura e funções”, passar pelos alunos (2 a 2 - mesas); identificar algumas estruturas presentes no modelo (epiderme, derme e hipoderme, pelos, poros, e glândulas). Serão os alunos a identificar as estruturas, sendo o papel da estagiária legendar as mesmas e explicar a sua função; - Explorar outros livros contendo imagens da pele; - Questionar os alunos sobre possíveis funções da pele, orientando a sua comunicação e esquematizando as suas ideias no quadro branco (chuva de ideias); - Solicitar a abertura no manual de Estudo do Meio, p. 20; pedir a um aluno para ler os primeiros três parágrafos, debater com a turma sobre as palavras/ questões-chave que devem sublinhar; pedir a outros 4 alunos para lerem os 4 pontos assinalados (funções da pele); - Discutir reformulações ao esquema no quadro, solicitar aos alunos o seu registo no caderno diário. <p>Conclusão da Atividade:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recuperar cartaz “A pele: estrutura e funções” (cartolina com uma imagem do modelo anatómico por legendar, etiquetas – desorganizadas - com o registo dos elementos e etiquetas com o registo das funções da pele), chamar 8 alunos voluntários para legendarem a imagem afixando a etiqueta correta à seta de cada elemento correspondente; - Afixar, no cartaz, as etiquetas com o registo das funções da pele; - Afixar o cartaz no quadro de cortiça. 	<ul style="list-style-type: none"> - Toalha de praia; - Manual de Estudo do Meio (alunos e estagiária); - Cartaz “A pele: estrutura e funções”; - Livros (área da biblioteca); - Caderno diário (alunos); - Material de escrita (alunos).
--	---	--	---	---

Matemática (14h00 – 15h00)	<p>N04 Números naturais 3. Resolução de problemas</p> <p>2. Divisões inteiras: - algoritmo com divisões sucessivas; - divisor, dividendo, quociente, resto.</p>	<p>3.1. Resolver problemas;</p> <p>2.3. Efetuar divisões inteiras com dividendos de dois algarismos e divisores de um algarismo, utilizando o algoritmo (com subtrações sucessivas).</p>	<p>Abertura da Atividade: Apresentar um problema de divisão à turma (registrar no quadro branco, pedir aos alunos para passarem para o caderno de Matemática) e solicitar a sua resolução individual: “A Íris gosta muito de pêssegos. Na sexta-feira, com a ajuda da sua mãe, apanhou 47 pêssegos do seu pomar. Sabendo que ela come 3 pêssegos por dia, quantos dias demorará a comer todos os pêssegos que apanhou?”</p> <p>Desenvolvimento da Atividade:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acompanhar a resolução do problema pelos alunos de modo a identificar diferentes estratégias; - Chamar os alunos que utilizaram estratégias diferentes (um de cada) para explicarem a sua estratégia no quadro – a primeira estratégia corresponderá ao nível de cálculo inferior e a última ao cálculo formal, com recurso ao algoritmo da divisão com subtrações sucessivas (caso os alunos não recorram às subtrações no algoritmo pedir que o aluno o faça na apresentação da sua resolução); - Partir dos registos dos alunos no quadro para, em discussão com o grupo, identificar o divisor, o dividendo (no enunciado do problema e no algoritmo), o quociente e o resto (no algoritmo e na resposta); - Afixar no quadro o cartaz que sistematiza estes rótulos; - Definir o divisor como “o valor que queremos dividir”, o dividendo como “o valor pelo qual queremos dividir”, o quociente como “o valor mais próximo que obtemos da divisão entre o divisor e o dividendo” e o resto como o que sobra do divisor porque já não é possível dividir pelo dividendo e obter um número inteiro”; - Distribuir a Ficha 2 pelos alunos, solicitando a sua resolução com recurso ao algoritmo da divisão com subtrações sucessivas; - Correção da ficha no quadro (6 alunos, um de cada vez, chamado pela estagiária). <p>Conclusão da Atividade:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pedir aos alunos para identificarem, nos seus algoritmos, o divisor, o dividendo, o quociente e o resto; - Afixar o cartaz no quadro de cortiça. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quadro branco; - Canetas para o quadro; - Cartaz “divisão”; - Ficha 2; - Caderno de Matemática (alunos); - Material de escrita (alunos).
--------------------------------------	---	--	---	---

Apoio ao Estudo (15h10 – 16h00)	Gramática G4 29. Classes de palavras: nome, adjetivo, verbo e pronome.	29. Reconhecer classes de palavras: 29.1. Integrar as palavras nas classes a que pertencem: a) nome; b) adjetivo; c) verbo; f) pronome.	Abertura da Atividade: Pedir aos alunos para abrirem o manual de Português na página 6. Desenvolvimento da Atividade: - Leitura oral dos primeiros cinco parágrafos, pedir aos alunos para acompanharem a leitura; - Pedir aos alunos para, neste excerto; identificarem: cinco nomes, três adjetivos; cinco verbos, cinco pronomes; - Solicitar o seu registo e classificação (o mais completa possível). Conclusão da Atividade: Correção oral da tarefa: a estagiária pede a um aluno de cada vez para indicar um nome/ adjetivo/ verbo/ pronome identificado, localizá-lo no texto (parágrafo e período) e classificá-lo (discutir em grupo a necessidade de expandir a classificação para se tornar mais completa).	- Manual de Português; - Caderno diário (alunos); - Material de escrita (alunos).
	Das 16h00 às 16h10 os alunos copiam o sumário do quadro para o caderno diário. Trabalho de casa: Ficha de Estudo do Meio (tema: pele).			
Sumário n.º 21: EM – Introdução ao tema “A Pele”: exploração de um cartaz e imagens em livros; Mat. – Identificação do divisor, dividendo, quociente e resto em algoritmos; Resolução de exercícios de divisão. Port. – Identificação e classificação de palavras a partir do texto “Zuna escreve ao Alfa”, do manual.				

Planificação – 20 de outubro de 2015

Área	Domínios e Conteúdos	Objetivos/ Descritores de desempenho	Descrição da atividade	Recursos humanos e materiais
------	----------------------	--------------------------------------	------------------------	------------------------------

<p style="text-align: center;">Matemática (9h00 – 10h30)</p>	<p>N04 Números naturais 2. Divisões inteiras: - algoritmo com e sem divisões sucessivas; - divisor, dividendo, quociente, resto.</p> <p>3. Resolução de problemas</p>	<p>2.3. Efetuar divisões inteiras com dividendos de dois algarismos e divisores de um algarismo, utilizando o algoritmo (com e sem subtrações sucessivas).</p> <p>3.1. Resolver problemas com um e dois passos envolvendo diferentes operações;</p>	<p>- Selecionar um aluno para efetuar o registo do tempo no quadro e auxiliá-lo na elaboração da frase (todos os alunos copiam o registo para o caderno), selecionar outro aluno responsável pela distribuição dos materiais.</p> <p>Abertura da Atividade:</p> <p>- Recordar o trabalho desenvolvido na aula anterior de Matemática no âmbito da divisão; - Registrar uma operação de divisão no quadro e chamar um aluno para resolver, pedir a 4 alunos para identificarem o divisor, o dividendo, o quociente e o resto no algoritmo.</p> <p>Desenvolvimento da Atividade:</p> <p>- Rodear, no algoritmo, as subtrações; - Questionar os alunos sobre a presença destas subtrações no algoritmo (“porque razão escrevemos estas subtrações?”; “se já não nos esquecemos delas, será que temos mesmo que as escrever?”); - Chamar um aluno ao quadro para resolver a mesma operação com o algoritmo da divisão sem recorrer às subtrações sucessivas; - Distribuir a Ficha 3 pelos alunos, solicitar a resolução dos problemas apresentados recorrendo ao algoritmo da divisão sem subtrações sucessivas; - Correção da ficha no quadro (um aluno de cada vez, chamado pela estagiária).</p> <p>Conclusão da Atividade:</p> <p>- Refletir sobre as dificuldades encontradas e vantagens/ desvantagens do uso do algoritmo da divisão sem subtrações sucessivas face ao anterior.</p>	<p>- Quadro branco; - Canetas para o quadro; - Ficha 3; - Material de escrita (alunos).</p>
---	---	---	--	---

<p style="text-align: center;">Português/ Estudo do Meio (11h00 -12h30 e das 14h00 – 15h00)</p>	<p>BLOCO 1 – À Descoberta de Si Mesmo 2. A Segurança do Seu Corpo: - Cuidados com a exposição solar.</p> <p>Leitura e Escrita LE4 6. Leitura em voz alta de textos;</p> <p>8. Apropriação de novos vocábulos;</p> <p>9. Organização dos conhecimentos do texto.</p> <p>15. Plano de escrita</p> <p>16. Redação correta 22. Reescrita</p>	<p>- Identificar alguns cuidados a ter com a exposição solar associados à saúde da pele;</p> <p>6. Ler em voz alta palavras e textos: 6.1. Descodificar eficientemente palavras desconhecidas e identificar palavras conhecidas automaticamente;</p> <p>8. Apropriar-se de novos vocábulos: 8.1. Reconhecer o significado de novas palavras relativas a temas do Corpo Humano;</p> <p>9. Organizar os conhecimentos do texto: 9.1. Identificar, por expressões de sentido equivalente, informações contidas explicitamente num texto informativo; 9.2. Identificar o tema e o assunto do texto e distinguir os subtemas, relacionando-os.</p> <p>15. Planificar a escrita de um texto: 15.1. Registrar ideias relacionadas com o tema, organizando-as como pedido;</p> <p>16. Redigir corretamente 22. Rever textos escritos</p>	<p>Abertura da Atividade: Recordar as aprendizagens realizadas na aula de Estudo do Meio relativas à pele.</p> <p>Desenvolvimento da Atividade: - Distribuir o texto “A pele também envelhece” pelos alunos, apresentando a obra onde está incluído; - Leitura oral do texto (estagiária), pedir aos alunos para acompanharem a leitura e sublinharem os vocábulos desconhecidos; - Tratar vocabulário (os alunos apresentam os vocábulos que lhes suscitaram dúvidas – 1. ir pelo sentido global da frase; 2. recontextualizar numa nova frase; 3. apresentar possíveis significados, discussão com a turma para identificar o mais adequado); - Pedir aos alunos para realizarem uma segunda leitura, em silêncio; - Solicitar a leitura oral (alunos – cada aluno lê um excerto, os alunos disléxicos leem em último lugar); - Ligar computador e projetor, visionar filme “Sol: Amigo ou Inimigo?” (link: https://www.youtube.com/watch?v=_hVBUFKvLpY&list=PLEOG9h6NddcBikVh534uYKqedioFzCl2b&index=20)); - Distribuir a Ficha 4 pelos alunos, pedir a sua resolução (compreensão do texto); - Correção oral da ficha (os alunos colocam o dedo no ar para responder, a estagiária escolhe).</p> <p>Conclusão da Atividade: - Colocar desafio aos alunos: são repórteres que pretendem informar a comunidade sobre uma aula aberta, dinamizada pelos alunos, que se realizará na escola e que tratará o tema “Envelhecimento da Pele”. Para tal terão que elaborar uma notícia onde indiquem também alguns subtemas desta aula; - Recordar as questões a que uma notícia deve responder: “O quê?” – aula aberta sobre o envelhecimento da pele; “Quem?” – responsáveis pela aula aberta (alunos); “Quando?” – data da aula aberta; “Onde?” – local de realização da aula; “Como?” – tema e subtemas tratados durante esta aula; “Porquê?” – importância dos cuidados com a pele para prevenir o seu envelhecimento; - Distribuir a Ficha 5 pelos alunos e explorá-la em grupo; - Pedir aos alunos para planificarem e elaborarem a notícia (pares), acompanhando-os neste processo e dando indicações para a reescrita.</p>	<p>- Texto: “A pele também envelhece”;</p> <p>- Livro “O corpo humano – aparência”;</p> <p>- Dicionários;</p> <p>- Computador;</p> <p>- Projetor;</p> <p>- Vídeo “Sol: Amigo ou Inimigo”;</p> <p>- Ficha 4;</p> <p>- Ficha 5.</p>
--	---	--	---	---

Expressão Plástica/ Estudo do Meio (15h10 – 16h00)	BLOCO 1 – À Descoberta de Si Mesmo 3. A Saúde do Seu Corpo (3.º ano): - Alimentação Saudável	- Identificar alimentos que contribuem para a saúde do seu corpo no âmbito de uma alimentação saudável.	Abertura da Atividade: - Recordar a aproximação do Dia da Alimentação; - Debater a importância de uma alimentação saudável para o bom funcionamento dos diferentes órgãos e sistemas do corpo humano. Desenvolvimento da Atividade: - Dar a cada aluno um folheto com imagens produtos alimentícios (entre outros); - Pedir aos alunos para identificarem, no folheto, alimentos saudáveis (responde quem tem o dedo no ar, na ordem indicada pela estagiária); - Pedir aos alunos para retirarem os materiais de cima da mesa, deixando apenas o folheto, a cola, tesoura, lápis de cor e canetas; - Distribuir as folhas de papel cavalinho pelos alunos; - Pedir aos alunos para, recorrendo ao desenho e à colagem de recortes das imagens dos alimentos dos folhetos, representarem um momento de refeição (pequeno-almoço, almoço, lanche ou jantar), com um cenário apropriado (cozinha, sala de jantar, piquenique, etc). Esta refeição deve ser saudável, podendo os alunos desenhar mais alimentos para acrescentar aos alimentos do folheto, caso haja, da sua parte, essa necessidade; - Recordar a necessidade de refletirem sobre o cenário, o momento de refeição e os alimentos que querem utilizar antes de partir para o desenho e colagem.	- Folhetos com imagens de produtos alimentícios; - Folhas de papel cavalinho; - Cola (alunos); - Tesoura (alunos); - Lápis de cor (alunos); - Canetas (alunos).
	BLOCO 3 – Exploração de Técnicas Diversas de Expressão - Recorte, colagem	- Fazer composições colando: diferentes materiais recortados	- Representar, através do desenho, cenas do quotidiano (momentos de refeição)	Conclusão da Atividade: - Chamar os alunos ao quadro para, um a um, explicarem o seu desenho (elementos presentes, cenário escolhido, momento da refeição, técnicas utilizadas, avaliação da atividade).
Das 16h00 às 16h10 os alunos copiam o sumário do quadro para o caderno diário. Trabalho de casa: operações de divisão recorrendo ao algoritmo (caderno de TPC).				
Sumário n.º 22: Mat. – Resolução de problemas Port. – Leitura e interpretação do texto informativo “A pele também envelhece”, de vários autores Planificação, escrita e reescrita de uma notícia Exp. P. – Elaboração de uma composição visual cingida ao tema “Alimentação Saudável”				

Bibliografia:

Pereira, L. e Azevedo, F. (2006). *Como abordar...: a escrita no 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Areal Editores
 Bivar, A. et al. (2013). *Programa e metas curriculares: matemática*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.

Bescu, H. et al. (2012). *Metas curriculares de português – ensino básico – 1.º, 2.º e 3.º ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência
Departamento da Educação Básica (2004). *Organização Curricular e Programas – 1.º Ciclo Ensino Básico*. 4ª Edição. Lisboa: Ministério da Educação
Lima, E. et al. (2015). *Alfa – estudo do meio 4 – 4.º ano*. Porto: Porto Editora
Pereira, L. e Azevedo, F. (s.d.). *Como abordar... A escrita no 1.º ciclo do ensino básico*
Reis, C. et al. (2009). *Programa de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação
Sequeira, L., Freitas, P e Nápoles, S. (2009). *Números e operações: programa de formação contínua em matemática para professores dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação
Viana, F. et al. (2010). *Aprender a compreender torna mais fácil o sabe: um programa de intervenção para o 3.º e 4.º anos E. B.*. Coimbra: Almedina
Vários autores. (1991). *Era uma vez o corpo humano: a aparência*. Lisboa: Planeta Agostini
Yeatts, K. et al. (2005). *Navigating through problema solving and reasoning in grade 4*. Reston: The National Council of Teachers of Mathematics

Vídeo “Sol: Amigo ou Inimigo?” retirado 13, outubro 2015 de:

https://www.youtube.com/watch?v=_hVBUFKvLpY&list=PLE0G9h6NddcBIkVh534uYKqedioFzCI2b&index=20

Nota: a Ficha 4 é baseada no exame nacional de Português do 4º ano, Caderno 1, 1ª Fase, de 2014 (ver GAVE, <http://bi.iave.pt/exames/exames/eBasico/720/?listProvas>)

ANEXO 4 – ANÁLISE DAS MEDIDAS IMPLEMENTADAS NO ÂMBITO DO V PNI PARA A EDUCAÇÃO

No relatório intercalar de execução do V PNI elaborado pela CIG e publicado em março de 2015 considerou-se que a execução do plano, no primeiro ano de vigência, foi bastante positiva, com 98,3% das medidas promulgadas já executadas ou em execução.

Segundo a CIG (2015 pp. 17 - 21), no ponto 2.1 – “Educação, Ciência e Cultura”, da Área Estratégica 2 – “Promoção da Igualdade entre Mulheres e Homens nas Políticas Públicas”, verificou-se a consecução das seguintes medidas:

- “Medida 14 – Produzir materiais pedagógicos, em todos os suportes, promotores da igualdade de género e da cidadania” (elaboração do Guião de Educação, Género e Cidadania para o ensino secundário e elaboração de um Referencial de Educação para a Igualdade de Género);
- “Medida 15 – Promover a divulgação e a aplicação dos materiais pedagógicos produzidos” (tendo sido promovidas ações de formação acreditadas para docentes para a aplicação dos Guiões de Educação, Género e Cidadania);
- “Medida 17 – Incentivar a introdução da temática da igualdade de género na formação pedagógica inicial e contínua dos profissionais de educação” (através de ações de formação, da introdução de dois cursos para a inclusão da igualdade de género nos curricula educativos dos/as docentes, embora abrangendo apenas 39 pessoas, e ainda de uma palestra sobre género e *bullying* realizada numa escola secundária);
- “Medida 18 – Integrar a dimensão da igualdade entre mulheres e homens na organização e funcionamento escolar” (tendo sido organizadas sessões de sensibilização e reflexão sobre o sexismo, violências e representações de género na praxe académica, e ainda 14 workshops no âmbito da temática);
- “Medida 19 – Introduzir a categoria de Estudos de Género nas linhas de financiamento da FCT, I. P., de apoio à investigação em Portugal”;
- “Medida 21 – Atribuir a distinção «Mulheres criadoras de cultura»” (prémio atribuído a mulheres que se têm notabilizado em vários domínios da produção

cultural em Portugal com o objetivo de garantir uma visibilidade equilibrada entre homens e mulheres);

- “Medida 22 – Divulgar informação relativa à promoção da igualdade de género na cultura” (através do desenvolvimento de vários projetos).

ANEXO 5 – GUIÃO DAS ENTREVISTAS SEMI-DIRIGIDAS 1 E 3

Objetivos	Variáveis	Questões
1. Caracterizar os entrevistados	1.1. Sexo, idade, nacionalidade.	(dados já recolhidos)
2. Conhecer as concepções de masculino e feminino dos alunos (aspetos físicos, psicológicos e afetivos, brincadeiras, papéis sociais, atitudes e atividades associadas)	<p>2.1. Conceção de menino</p> <p>2.2. Conceção de menina</p> <p>2.3. Diferenças físicas entre meninos e meninas</p> <p>2.4. Diferenças psicológicas e afetivas entre meninos e meninas</p> <p>2.5. Diferenças nas motivações, preferências, gostos e interesses entre meninos e meninas</p> <p>2.6. Diferenças nas brincadeiras entre meninos e meninas</p> <p>2.7. Expectativas para o futuro</p>	<p>2.1.1. O que é, na tua opinião, um menino?</p> <p>2.2.1. O que é, na tua opinião, uma menina?</p> <p>2.3.1. Há diferenças físicas entre meninos e meninas? Quais?</p> <p>2.4.1. Achas que os meninos e as meninas pensam de formas diferentes?</p> <p>2.4.2. Achas que os meninos e meninas sentem de forma diferente? Como?</p> <p>2.4.3. Achas que os meninos e as meninas reagem a acontecimentos maus de formas diferentes? Como?</p> <p>2.4.4. Achas que os meninos e as meninas reagem a acontecimentos bons de formas diferentes? Como?</p> <p>2.5.1. Há diferenças nas preferências, gostos ou interesses entre meninos e meninas? Quais? (<i>exemplos: prendas de aniversário, programas de TV, etc.</i>)</p> <p>2.6.1. Há diferenças nas brincadeiras entre meninos e meninas?</p> <p>2.6.1.1. Que brincadeiras preferem os meninos? E as meninas?</p> <p>2.7.1. Que profissão imaginas vir a ter quando fores adulto(a)?</p> <p>2.7.1.1. Porque razões queres trabalhar nessa profissão?</p> <p>2.7.1.2. Achas que há profissões para homens e profissões para mulheres? Porquê?</p>

ANEXO 6 – GUIÃO DA ENTREVISTA SEMI-DIRIGIDA 2

Objetivos	Categorias	Questões
<p>1. Caracterizar a entrevistada</p>	<p>1.1. Sexo, idade, nacionalidade</p> <p>1.2. Tempo de acompanhamento da turma</p>	<p>- (dados já recolhidos)</p> <p>1.2.1. Há quanto tempo é professora titular desta turma/ da maioria dos alunos desta turma?</p>
<p>2. Conhecer o trabalho desenvolvido no âmbito da Educação Sexual/ de Género</p>	<p>2.1. Formação específica nas áreas de Educação Sexual/ de Género, Educação para os Afetos, entre outras</p> <p>2.2. Experiências em contexto formal escolar na área de Educação Sexual/ de Género com a turma</p>	<p>2.1.1. Teve alguma formação específica nas áreas de Educação Sexual/ de Género, Educação para os Afetos? <i>(no caso de resposta negativa, passar para 2.2.1.)</i></p> <p>2.1.1.2. Quando?</p> <p>2.1.2. Aplicou aprendizagens destas formações no trabalho desenvolvido com os alunos desta turma?</p> <p>2.1.2.1. Quando o fez?</p> <p>2.1.2.2. O que fez? <i>(passar para as questões 2.2.1.2. e 2.2.1.3.)</i></p> <p>2.2.1. Já trabalhou conteúdos da Educação Sexual e Educação de Género com esta turma?</p> <p>2.2.1.1. Quando?</p> <p>2.2.1.2. Em que contexto? (áreas do currículo, projetos, visitas de estudo, etc)</p> <p>2.2.1.3. Quais foram os conteúdos trabalhados?</p>
<p>3. Conhecer os estereótipos Sexuais/ de Género mais frequentes na turma</p>	<p>3.1. Manifestações de estereótipos sexuais/ de género na turma</p> <p>3.2. Resistência de estereótipos sexuais/ de género na turma</p> <p>3.3. Efeitos dos estereótipos sexuais/ de género na turma</p>	<p>3.1.1. Como se manifestam os estereótipos sexuais/ de género nesta turma? (exemplos de evidências)</p> <p>3.1.2. Tem desencadeado ações/ proporcionadas experiências de aprendizagem às crianças para as ajudar a desmontá-los? <i>(no caso de resposta negativa, passar para 3.3.1.)</i></p> <p>3.2.1. Considera que nesta turma resistem alguns estereótipos sexuais/ de género?</p> <p>3.2.1.1. Quais, em particular?</p> <p>3.3.1. Já surgiram conflitos/ atitudes negativas perpetuadas por alunos da turma relacionados com estereótipos</p>

		sexuais/ de género? 3.3.1.1.Quais? Quais os efeitos? 3.3.2. Já sentiu necessidade de intervir especificamente para mitigar atitudes negativas perpetuadas por alunos da turma relacionados com estereótipos sexuais/ de género? 3.3.2.1. Quando? 3.3.2.2. Com que alunos? 3.3.2.3. Como? (individualmente, pequenos grupos, turma) 3.3.2.4. O que fez?
4. Conhecer a opinião da entrevistada relativamente à pertinência de experiências formais escolares no âmbito da Educação Sexual/ de Género	4.1. Pertinência do desenvolvimento de experiências formais escolares no âmbito da Educação Sexual/ de Género para mitigar estereótipos, desenvolver identidades de género e atitudes de cidadania e uma cultura que vise a equidade de géneros na sociedade	4.1.1. Considera pertinente desenvolver experiências que permitam aos alunos desta turma refletir sobre e debater conteúdos da Educação Sexual/ de Género, no sentido de mitigar estereótipos, desenvolver identidades de género atitudes de cidadania e uma cultura que vise a equidade de géneros na sociedade? 4.1.1.1. Porquê?




▲ Vamos rever o que já sabes...

(tenta preencher o quadro até onde fores capaz)

		
cor dos olhos		
cor do cabelo		
tarefas domésticas em que participa		
brincadeiras favoritas		
sexo		
nome		

Retirada de: Veiga, L.; Teixeira, F. & Couceiro, F. (2001). *Menina ou menino – eis a questão. Livro do aluno*. Lisboa: Plátano Editora (p. 23)

ANEXO 8 – FICHA DE TRABALHO INCLUÍDA NA ATIVIDADE 3

	EB de  Ficha 1 – Português	 IPL <small>escola superior de educação e ciências sociais instituto politécnico de leiria</small>
Nome: _____		Data: _____

Escrita – O meu género

1. O meu género é _____
2. Escreve, na forma de tópicos, o que gostas e o que não gostas no teu género.

<p>O que gosto no meu género:</p> <p>- _____</p> <p>_____</p> <p>- _____</p> <p>_____</p> <p>- _____</p> <p>_____</p> <p>- _____</p> <p>_____</p> <p>- _____</p> <p>_____</p>	<p>O que não gosto no meu género:</p> <p>- _____</p> <p>_____</p> <p>- _____</p> <p>_____</p> <p>- _____</p> <p>_____</p> <p>- _____</p> <p>_____</p> <p>- _____</p> <p>_____</p>
--	--

ANEXO 9 – ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA SEMI-DIRIGIDA 1

Categorias	Subcategorias	Unidades de Análise							
		Menina 1		Menina 2		Menino 1		Menino 2	
		G. Fem.	G. Masc.	G. Fem.	G. Masc.	G. Fem.	G. Masc.	G. Fem.	G. Masc.
Estereótipos de traços de gênero	Físicos	- ser humano - “cabelo comprido” - “(...) nas raparigas as sobrancelhas normalmente são mais finas”	- “ser humano como as raparigas” - “cabelo curto”	- “É o contrário [do rapaz].” - tem “ovos” - tem vulva - tem “útero”	- tem testículos - tem “pêni”	“Uma menina é uma... rapariga que é como um rapaz mas não tem pilinha, tem pipi.”	- “é um humano” - “tem cabelo, olhos, pilinha, rabinho, nariz, boca, língua...”	- “(...) é uma pessoa feminino” - “o cabelo das meninas é grande” - “têm pipi” - “têm umas mamas”	- “(...) é uma pessoa masculino” - “[o cabelo] dos meninos é pequenino” - “têm pilinha” - “não [têm mamas]”
	Psicológicos	- “normalment e são mais sensíveis” - “mais reservadas” - “mais ansiosas”	- “alguns são brutos” - “mais fortes nos sentimentos”	- Hesita, mas não identifica diferenças.		- “As meninas podem ter muitos mais cálculos do que os rapazes (...), cálculos de cabeça” - “(...) reagem mais assustadas”	- “(...) os rapazes podem ter muitas mais capacidades a escrever na folha.” - “(...) mostram-se assim mais... fortes”	Não identifica diferenças.	
	Relacionais	- “pode ser uma amiga especial” - “levam tudo a sério, ficam mais tristes” - “com mais ansiedade, começam logo aos pulos”	- “alguns são mais simpáticos” - “pode ser um amigo especial” - “começam logo aos pulos” - “não levam a mal, não se deixam afetar” - “arranjam mais confusões”	Não identifica diferenças.		- “[quando festejam] gritam”	- “[quando festejam] é mais fazer com os movimentos físicos”	- “Algumas meninas pensam que estão a viver num mundo de fantasia”	- “(...) há uns meninos que não pensam isso [que vivem num mundo de fantasia] estão num mundo cá, real”
Estereótipos de papéis de gênero	Motivações, preferências, gostos	- TV: “Violetta, Descendentes” (“coisas de rapariga”) - Roupas: “coisas de rapariga”	- TV: “futebol” (“coisas de rapazes”) Roupa: “não vestido” (“coisas de rapazes”)	- “Depende dos gostos da pessoa”		- “Tem gostos diferentes dos rapazes” - Roupas: “secção das meninas... é vestidos” TV: “(...) acho que por aí é tudo igual.”	- “Tem gostos diferentes das raparigas” - Roupas: “secção dos rapazes, lojas para rapazes”	- Roupas: diferente da dos meninos - TV: “(...) no das raparigas é mesmo um desenho animado com... desenhos de menina que fazem umas... séries de menina”	- Roupas: diferente da das meninas - TV: “nos rapazes é mais diversão” “Os rapazes gostam mais de diversão”
	Brincadeiras	“(...) os rapazes ao jogarem futebol as raparigas também podem jogar futebol; as raparigas ao... sei lá, ao brincarem às bonecas os rapazes também podem brincar às bonecas. Acho que cada um pode fazer o que quiser e bem lhe apetecer e brincar àquilo que quiser e bem lhe apetecer.”		- “[meninos e meninas] brincam à mesma coisa”		- “Bonecas” - “Tablet, computador” - “Um bocadinho de futebol” “Também há meninas que gostam [de jogar futebol] e têm direito em gostar. E há rapazes que gostam de brincar com as meninas a bonecas e têm direito de gostar, muito direito. E assim todos podem brincar a uma coisa que gostam e não se chatear.”	- “(...) jogar futebol não é assim uma coisa de meninas, é mais para os rapazes” - “os rapazes gostam de montar Legos” - futebol, “jogar Wii, jogar tablet”	Não identifica diferenças.	

	Tarefas	“(…) normalmente são as raparigas que lavam a loiça, mas não que dizer que os rapazes também não o possam fazer”	<i>Não aborda esta subcategoria.</i>	<i>Não aborda esta subcategoria.</i>	<i>Não aborda esta subcategoria.</i>
	Profissões	“(…) se a um rapaz lhe calhar trabalhar assim numa coisa que seja mais para rapariga acho que não é preciso as pessoas começarem a gozar com ele porque cada um pode fazer aquilo que quiser.” “(…) acho que não (…) há coisas para raparigas e coisas para rapazes.”	Afirma que não há profissões para homens e profissões para mulheres.	- “(…) as profissões todas são para mulheres e para homens.”	Afirma que não há profissões para homens e profissões para mulheres.

ANEXO 10 – ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA SEMI-DIRIGIDA 2

Categorias	Unidades de Análise
Caracterização da Professora Titular de Turma	<p>“Este é o meu 4.º ano (...) com a maior parte dos alunos desta turma.”</p> <p>“É a primeira vez que dou continuidade pedagógica à minha turma. Desde o 1.º ano ao 4.º. É uma novidade, também.”</p>
Formação específica no âmbito da educação para a igualdade de género	<p>“Não.”</p>
Experiências realizadas em contexto formal escolar no âmbito da educação para a igualdade de género	<p>“Sim. Para além daqueles que estão no programa de Estudo do Meio, é normal no dia-a-dia perante algumas quimeras entre os alunos ter que abordar essas temáticas: os meninos e as meninas podem fazer as mesmas brincadeiras... claro que por serem amigos – muitas vezes isto acontece – porque se dão bem, eles começam a dizer que são namorados... e essas pequeninas questões que saem do intervalo temos depois que trabalhá-las na sala de aula, através do diálogo, chamando a atenção sobre essas questões, portanto temos sempre que trabalhar este tema para além do que está no programa de Estudo do Meio”.</p> <p>“No 3.º ano tem aquela parte da sexualidade e do sistema reprodutor e esse tem mesmo que ser abordado. Depois houve uns anos em que nós tínhamos no Agrupamento alguém ligado à Educação Sexual e que nos enviava uns power points para nós trabalharmos com os alunos, e normalmente na Oferta Complementar de Escola era esse trabalho que se fazia.”</p> <p>“Mas era muito mais proveitoso quando eram situações vividas por eles, era mais interessante e eles estavam mais despertos, do que propriamente alguma coisa que era exterior (...), para eles não era tão apelativo como uma situação que eles tinham vivido.”</p> <p>“[os conteúdos foram trabalhados em] áreas do currículo e no projeto que o Agrupamento teve há alguns anos atrás, em que havia mesmo uma equipa para trabalhar a Educação Sexual.”</p>
Identificação e manifestação de estereótipos de género na turma	<p>“Eles à medida que vão amadurecendo já não se levantam tantas questões mas no ano passado eu tinha um menino que já não está na minha turma (...) e que gostava muito de brincar com as meninas e por vezes os rapazes começavam a chamar-lhe “nomes”, chamando-lhe mariquinhas, que gostava dos jogos das meninas, que era uma menina, e tive várias vezes que chamar a atenção e ser um pouco dura, até, no sentido de que ele tinha toda a liberdade para brincar com as meninas que não era isso que ia distinguir rapazes de raparigas (...) e eles acabavam por dizer que sim com a cabeça, mas alguns são muito imaturos ainda.”</p> <p>“(…) eu acho que isso tem muito a ver com a maturidade e também com a educação que têm de casa, que também condiciona muito.”</p> <p>“Para eles os meninos têm determinadas brincadeiras e as meninas têm outras. Aceitam por exemplo que a R. jogue futebol e dizem-me que é porque ela é diferente das outras meninas (...) é porque ela não é queixinhas, é forte, algumas coisas que nós vamos ouvindo e que também nos surpreendem, mas é essencialmente porque não é queixinhas, porque aceita as regras dos rapazes... é mais nesses sentido, (...) nas brincadeiras”</p>
Intervenções pedagógicas para promover a desconstrução de estereótipos	<p>“As estagiárias que já estudaram este tema ajudaram imenso porque foram trabalhar através de histórias e de outras experiências que tinham a ver com o projeto delas, foram trabalhando (...) estas questões.”</p> <p>“Elas verificaram algumas mudanças de atitudes no início e depois no final do estudo (...): que alguns meninos (...) em relação às coisas que eles vivem [em casa] e que os definem – por exemplo, o pai não ajudava a mãe se essa era a tarefa da mãe – depois no final já dizia que sim, que o pai devia ajudar mais em casa.”</p> <p>“Portanto estes trabalhos que vocês têm feito são extremamente importantes, ajudam imenso.”</p>
Resistência de	<p>“Sim. Essencialmente (...) é extremamente difícil os rapazes e as raparigas, no</p>

estereótipos de gênero na turma	<p>jogo, interagirem sem haver atritos, porque eles acham que os meninos têm mais força, que há certas brincadeiras que eles acham que são mesmo das meninas... e eu tenho que coordenar. Entre eles, sozinhos, é difícil vê-los a jogar juntos.”</p>
Efeitos dos estereótipos de gênero na turma	<p>“Sim, relativamente àquele menino eu tive mesmo que intervir (...) e isso deixava-me bastante preocupada porque ele não se sentia bem junto dos outros rapazes, não se identificava com aquele tipo de brincadeiras. E por sua vez, eles acabavam por não o aceitar nas brincadeiras dos rapazes, lá está, não havia identificação de ambas as partes.”</p> <p>“E também por sua vez a R. sempre foi uma menina que não gostou das brincadeiras das meninas mas conseguiu marcar a sua posição, portanto: não gosta da Violetta, não gosta de saias... não se identifica com isso, prefere estar com os rapazes. Mas aí as outras meninas pelo contrário, aceitam perfeitamente.”</p> <p>“Acho que há mais tolerância da parte das meninas do que da parte dos meninos.”</p> <p>“A situação do rapaz foi no ano passado e a R. desde o 1.º ano sempre se identificou mais com as brincadeiras dos meninos.”</p> <p>“Na R. não senti necessidade de intervir porque nunca houve nada que me alertasse no sentido negativo – ela brincava, eles aceitavam – não houve problema.”</p> <p>“No caso do menino tive mesmo que fazer uma espécie de conselho de turma, isto é, fazer a turma refletir que a atitude que estava a ter com o J. estava a deixá-lo bastante incomodado e (...) ele sentia-se triste e ia comentar comigo o que se tinha passado, o que lhe tinham chamado. Obriguei a turma a refletir um pouco e a aceitar aqueles comportamentos.”</p> <p>“Obviamente que daquilo que eles dizem que sim e até mudarem as atitudes leva algum tempo.”</p>
Pertinência do desenvolvimento de experiências formais escolares no âmbito da educação para a igualdade de género	<p>“É importantíssimo. Nós vivemos cada vez mais numa sociedade em que tem que haver uma abertura muito grande em todas as áreas e isso começa desde muito cedo, faz parte da educação integral das crianças, não é só ensinar a estar à mesa, não é só saber estar numa sala de aula, eles têm de aprender a conviver com outras maneiras de ser, com outras identidades, com outras raças, com outras culturas... Faz tudo parte da formação integral deles, portanto acho muito pertinente. E é de salutar, é muito importante.”</p>

ANEXO 11 – ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ATIVIDADE 1

Categorias	Subcategorias	Unidades de Análise							
		Menina 1		Menina 2		Menino 1		Menino 2	
		G. Fem.	G. Masc.	G. Fem.	G. Masc.	G. Fem.	G. Masc.	G. Fem.	G. Masc.
Estereótipos de traços de género	Físicos	- “(...) os lábios são mais... não sei, diferentes” - “(...) normalmente as raparigas usam franja [e risco ao meio]” - “Isso não é verdade [as raparigas terem mais força do que os rapazes]”	- “O cabelo (...) é um bocado mais curto que o das raparigas” - cabelo despenteado - “normalment e os rapazes têm as sobrancelhas mais grossas”	- “Aquele do cabelo preto é a Joana porque parece que tem um totó aqui!” - “Eu acho que [a boca] das meninas é mais assim [larga]”	- “[a boca] dos meninos é mais assim [curta]” - cabelo: “(...) os rapazes têm mais aqui o risco [de lado] e têm o cabelo mais separado”	- “(...) uma cara de rapariga é assim mais... mais redonda” - “(...) os lábios têm batom” - “(...) tem o cabelo de rapariga, (...) assim mais afastadito”.	- “tem o cabelo curto” - “(...) não tem mesmo cara de rapariga” - Concorda com a afirmação da Menina 1 de que os meninos têm as sobrancelhas mais grossas - Não concorda com a afirmação da Menina 1 de que a largura da boca é diferente.	- “(...) não está assim (mão esquerda na cabeça, mão direita na anca) (...) eu já vi raparigas a andar, tipo na moda, fazem poses” - “Os olhos estão muito assim (arregala os olhos)” - “(...) os olhos... estão muito pintados” - “Porque tem o cabelo assim mais... (estica o cabelo com as mãos)” - voz aguda	- “Tem bengala [pénis]” - “(...) e a forma como ele está (levanta-se), ele está assim (põe a mão esquerda no bolso de trás)” - mais forte
	Psicológicos	<i>Não aborda esta subcategoria</i>		<i>Não aborda esta subcategoria</i>		- “(...) as raparigas têm um estilo mais fraco”	- “Os rapazes têm um estilo mais forte”	- “(...) e as meninas são mais (imita uma pose de reza, expressão facial de alegria, delicadeza, produz numa voz mais aguda: “ai! Deixa-me em paz!” - “comichosas” - “muito tímidas”	- “a cara [de menino] é que... algumas, as dos homens, são assim (puxa os cantos dos lábios para baixo)” - “é que os meninos são mais (expressão facial zangada e faz uma pose de força, procurando fletir os músculos dos braços)” - “mais fortes”
	Relacionais	<i>Não aborda esta subcategoria</i>		<i>Não aborda esta subcategoria</i>		<i>Não aborda esta subcategoria</i>		- “[as meninas] são muito comichosas” - “As raparigas são muito mas muito mais tímidas do que os rapazes. Como na sexta com o delegado de turma, foi <i>elegido</i> a delegada de turma; por causa da timidez [candidataram-se mais rapazes]”	- “(...) os rapazes não têm tanta timidez como as raparigas. Os rapazes são capazes de ser mais fortes em não ter timidez do que as raparigas.”
Estereótipos de papéis de género	Motivações, preferências, gostos	- “(...) mas as raparigas também usam [cores escuras]” - “(...) as raparigas também usam ténis, mas acho que (...) não têm o mesmo formato” - “(...) às vezes as raparigas	- “(...) normalmente os rapazes usam cores mais escuras” - “(...) os rapazes às vezes usam calças mais largas”	- “Apesar do de cabelo preto ter uma camisola rosa não quer dizer nada. Porque (...) podem ter todos camisolas de muitas cores.” - Não concorda com o Menino 2 quando este afirma que as meninas preferem andar a pé a andar de bicicleta, afirmando: “Não, não, gosto mais de andar de bicicleta”	- “Andar a pé”	- “As meninas usam mais (...) rosa” - “As raparigas usam camisolas que não são inventadas! São originais... de tipo, ou Violetta, a Winx” - “(...) mas as raparigas gostam mais de andar a pé do que os rapazes”	- “Os rapazes usam camisolas mais... fixas, tipo inventam” - “(...) os rapazes (...) andam muitas vezes de bicicleta, tal como as raparigas”		

	também usam assim calças apertadas”						“Conseguo detetar uma coisa mas não é o suficiente, porque... mas há uma coisa que é uma grande pista, mas também não é muito boa [andar a pé ou andar de bicicleta]”
Brincadeiras	- “(...) acho que também os homens e as raparigas podem fazer todos os desportos e atividades” - “Por exemplo, ali está uma bola de futebol (...) normalmente dizem que são os rapazes que jogam futebol mas a [Menina 2] não é nenhum rapaz. É uma rapariga e joga futebol, por isso eu acho que não é suficiente.” Conclui que as brincadeiras representadas “não [são] suficiente” para saber qual é o menino e qual é a menina.	Afirma que as brincadeiras representadas não são critério para saber quem é o menino e quem é a menina porque “(...) a minha mãe jogava futebol e o meu pai também, por isso é que me deu origem para jogar futebol”.		- “Saltar à corda” - “Jogar à macaca”			Não identifica diferenças.
Tarefas	“Eu pensando melhor naquilo que disse há bocado eu acho que as tarefas que estão aí podem ser os homens ou as mulheres a fazer.”	“Eu acho que as raparigas preferem regar as plantas e cozinhar do que fazer a cama e lavar o carro”		- “(...) lavar a plantas e fazer o comer faz parte das raparigas...é mais virado para as raparigas...” - “Aqueles duas têm tarefas de raparigas! (...) as que o rapaz e a rapariga estão a fazer”		“(...) as meninas gostam mais de regar as flores e gostam mais de cozinhar”	“(...) os rapazes gostam mais de fazer a caminha e lavar o carro”
		“Eu acho que [as tarefas] não são [suficientes para saber quem é o menino e quem é a menina] porque todas as pessoas podem fazer essas tarefas.”		Afirma que as tarefas domésticas representadas não são critério suficiente para saber qual é o menino e qual é a menina.			Após a intervenção da Menina 1, afirma que as tarefas domésticas representadas não são critério suficiente para saber qual é o menino e qual é a menina.
Profissões	<i>Subcategoria não abordada</i>						

ANEXO 12 – ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ATIVIDADE 2

Categorias	Subcategorias	Unidades de Análise							
		Menina 1		Menina 2		Menino 1		Menino 2	
		G. Fem.	G. Masc.	G. Fem.	G. Masc.	G. Fem.	G. Masc.	G. Fem.	G. Masc.
Esteretipos de traços de género	Físicos	<i>Subcategoria não abordada</i>							
	Psicológicos	- Saltita e corre em torno do grupo.	- Desloca-se lentamente, balançando os ombros (“andar à dread”) - “Andei como os meninos andam... com estilo” - “Os rapazes andam com um estilo próprio para se armarem”	- Saltita e corre em torno do grupo.	- Desloca-se normalmente - “Andei como os rapazes andam que é todos dreads”	- Saltita e corre em torno do grupo.	- Começa por saltitar, depois desloca-se normalmente - Volta a saltitar quando observa que os colegas fazem o mesmo - “Mas os rapazes não andam [à dread], andam normal”	- Saltita - Ri - Bate com as pernas nas nádegas de forma descoordenada (caricatura)	- Corre - Salta - Finge deslocar-se com uma bola nos pés - Grita - “Andamos [normalmente] ... não é dreads!”
	Relacionais	- Abraça as colegas, sorriem	- Joga futebol, sozinha - Reclama e empurra uma colega	- É abraçada pelas colegas, sorriem - Envolve-se num jogo de grupo	- Joga futebol, sozinha	- Envolve-se no jogo de grupo	- É abraçado por um colega - Envolve-se num jogo de grupo (apanhada)	- Abraça os colegas	- Celebra, grita - Puxa e empurra os colegas
Esteretipos de papéis de género	Motivações, preferências, gostos		- “[Fingi que estava] a ver televisão e a jogar tablet”.		- Futebol		- Afirma que os rapazes não gostam só de futebol: “Eu às vezes quando me chateio com o futebol vou brincar com o A. (...) brincamos ao jogo que jogamos no tablet.”	- “Há meninas que gostam muito de jogar futebol”	- Após debater a questão com um colega, afirma que os rapazes não gostam só de futebol (“E às escondidas!”)
	Brincadeiras	- Cantarolar - Jogar à apanhada	- “Começámos a jogar futebol, é o que eles fazem” - Ver televisão - Jogar tablet	- Joga à apanhada	- Contente, finge jogar futebol: pontapeia a bola, faz fintas, finge marcar um golo e celebra (levanta os braços, imita os festejos da claue, bate com as mãos no peito) - “Joguei tablet” - “[Além do futebol, os rapazes jogam] aos polícias e ladrões	- Saltita - Envolve-se num jogo de palmas - Joga PSP	- Joga à apanhada - Dança	- Hesita, abraça os colegas - Vê televisão (Violetta)	- Salta, abana os braços, ri
	Tarefas	- “Eu acho que nós podemos jogar àquilo que quisermos. Se eu quiser jogar futebol não é por ser rapariga que não vou jogar” - “Não há brincadeiras para rapazes e brincadeiras para raparigas”		- “[rapazes e raparigas] podem jogar a tudo.”		- Afirma que rapazes e raparigas podem jogar a tudo. - Afirma que os estereótipos de género são “mentiras”.		- Afirma que rapazes e raparigas podem jogar a tudo.	
	Tarefas	<i>Subcategoria não abordada</i>							

	Profissões	<i>Subcategoria não abordada</i>
--	------------	----------------------------------

ANEXO 13 – RELATÓRIO DA ATIVIDADE 3

Face ao facto de ter sentido que, nas atividades realizadas anteriormente, os conceitos de sexo e género não tinham sido explicitamente trabalhados (não sendo as crianças capazes de os distinguir), decidir iniciar esta atividade por refletir com os alunos de modo a construirmos, em conjunto, definições para estes conceitos. O meu papel seria o de procurar que as ideias das crianças se aproximassem dos conhecimentos científicos relativos a estes conceitos. Chegámos às seguintes definições: “Sexo - diferença entre masculino e feminino de acordo com os órgãos sexuais/ genitais (pénis ou vagina)” e “Género – diferenças entre masculino e feminino de acordo com o que a sociedade espera de cada um dos sexos”.

Ao abordarmos estes conceitos voltámos a falar sobre estereótipos de género, tendo os alunos reforçado a ideia de que todos – meninos ou meninas, mulheres ou homens – podem participar em todas as atividades e vestir o que quiserem.

Ao apresentar a tarefa que tinham para fazer, o que gostam e o que não gostam no seu género, apercebi-me de que muitas crianças não estavam a perceber o que deviam fazer. Assim, voltei a explicar a tarefa, apoiando-me na definição de género que construámos e a qual havia registado no quadro. Aconselhei os alunos a refletirem, pois esta tarefa exigia muita reflexão da sua parte.

Ao longo da realização da tarefa os alunos mostraram-se confusos, sem saber o que deviam escrever na ficha. De facto, esta tarefa não é de todo fácil, especialmente quando as crianças já estão alertadas para os estereótipos de género mas ainda não os conseguem identificar facilmente.

Analisando as suas respostas, creio que os alunos registaram os estereótipos com os quais se identificavam (aquilo que gostam no seu género) e com os quais não se identificavam (o que não gostam no seu género e também o que não gostam no género do outro).

Neste momento creio que devia ter pensado noutra tipo de perguntas, tais como: “quais são as vantagens e as desvantagens de ser menino/ menina?” ou “em que é que ser menino/ menina é bom e é mau?”. Enfim, algo que facilitasse a resposta, já que muitos

alunos escreveram aquilo que gostavam e não gostavam em si ou aquilo que gostavam e não gostavam de fazer.

Creio que é possível obter dados para a minha investigação a partir desta atividades, mas não exatamente aqueles que eu pretendia obter. Isto é, creio que os objetivos que tinha delineado para esta atividade não foram atingidos.

ANEXO 14 – ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ATIVIDADE 3

Categorias	Subcategorias	Unidades de Análise							
		Menina 1		Menina 2		Menino 1		Menino 2	
		Gosto	Não gosto	Gosto	Não gosto	Gosto	Não gosto	Gosto	Não gosto
Estereótipos de traços de género	Físicos	- “Gosto de ter o cabelo comprido porque ninguém reclama” - “Gosto da cor dos meus olhos porque tem <i>haver</i> com o tom do meu cabelo” “[Se tiveres o cabelo curto não deixas de ser rapariga] porque a tua vagina não muda.”		- “ter o cabelo curto”	- “ <i>naris</i> ” - “ouvidos”	- “Eu gosto de ter o cabelo curto” - “Eu gosto de ter pénis”		- “ter força” - “[Os rapazes] nem sempre [têm o cabelo curto. Há um guitarrista de uma banda (...) que tem o cabelo gigantesco. Não [deixa de ser um rapaz por causa disso]”	
	Psicológicos	<i>Não aborda esta subcategoria.</i>		<i>Não aborda esta subcategoria.</i>			- “Não gosto de ter preto no comportamento”	<i>Não aborda esta subcategoria.</i>	
	Relacionais		- “Não gosto que as pessoas reclamem comigo porque sinto-me <i>encomodada</i> ”	<i>Não aborda esta subcategoria.</i>			- “Não gosto de andar à bulha”	<i>Não aborda esta subcategoria.</i>	
Estereótipos de papéis de género	Motivações, preferências, gostos	- “Gosto da minha roupa porque tem <i>haver</i> com o meu género” - “Gosto das madeixas do meu cabelo porque são da cor avelã e eu gosto dessa cor”	- “Não gosto lá muito de usar calças de ganga com o <i>coz</i> baixo” - “Não gostava de ser rapaz porque não gosto de carros”	- “de usar calças de fato de treino” - “de vestir camisolas de todas as cores”	- “da doutora brinquedos” - “Violeta” - “Winx”	- “Eu gosto de usar gel”	- “Eu não gosto do Faísca Mc Queen” - “Não gosto do Nody” - “Não gosto da doutora brinquedos” - “Não gosto de manicure”	- “(...) para mim [Inazuma Eleven Go] é o melhor jogo do mundo tirando o futebol” - “[Inazuma Eleven Go] é o melhor programa e jogo” - “Gosto de ver Regular Show é divertido” - “Gosto de Slugterra é fixe”	
	Brincadeiras	<i>Não aborda esta subcategoria.</i>		- “Andar de <i>bike</i> ” - “Jogar tablet” - “Ser <i>parkour</i> ” - “de ler um livro” - “de pintar”	- “muito de desenhar” - “correr” - “pinipons”	- “Eu gosto de jogar futebol” - “Eu gosto de jogar tablet no jogo Clash of Clans” - “Eu gosto de saltar muros”	- “Não gosto de pinipons”	- “jogar futebol” - “jogar Clash of Clans porque é divertido e viciante” - “gosto de jogar Twist é fixe” - “gosto de jogar na Nintendo 3DS no jogo Inazuma Eleven Go” - “gosto de ver Inazuma Eleven Go” - “Gosto de ver Clarana é muito fixe”	- “Não gosto de brincar com Barbies porque é uma atividade de meninas” - “Não gosto de Deer hunter porque este jogo é aborrecido”

	Tarefas	<i>Não aborda esta subcategoria.</i>	<i>Não aborda esta subcategoria.</i>	<i>Não aborda esta subcategoria.</i>	<i>Não aborda esta subcategoria.</i>
	Profissões	<i>Não aborda esta subcategoria.</i>	<i>Não aborda esta subcategoria.</i>	<i>Não aborda esta subcategoria.</i>	<i>Não aborda esta subcategoria.</i>

ANEXO 15 – FOTOGRAFIAS EXPLORADAS NA ATIVIDADE 4



Fotografia 1



Fotografia 2



Fotografia 3



Fotografia 4



Fotografia 5



Fotografia 6



Fotografia 7



Fotografia 8



Fotografia 9



Fotografia 10



Fotografia 11



Fotografia 12



Fotografia 13



Fotografia 14



Fotografia 15



Fotografia 16

Fotografias retiradas de:

Fotografia 1 – <https://pt.pinterest.com/CierraStith/mini-me-fashion/>

Fotografia 2 – <http://www.bluebirdkisses.com/babies/baby-fashion/real-boys-wear-pink-toddler-style/>

Fotografia 3 – <https://twitter.com/foxsoccer/status/473649023119675392>

Fotografia 4 – <http://jezebel.com/new-ronaldo-statue-features-prominent-bronze-wang-1674070145>

Fotografia 5 – <http://www.theworldsstrongestman.com/get-to-know-the-commerce-worlds-strongest-man-2015/>

Fotografia 6 – <http://www.weaselzippers.us/216440-feminist-hag-shockingly-not-happy-with-fellow-libs-choreplay-campaign-where-husbands-do-chores-for-sex/>

Fotografia 7 – <http://ptjornal.com/tafeas-domesticas-mulheres-usam-o-dobro-do-tempo-dos-homens-57492>

Fotografia 8 – <http://www.gettyimages.pt/detail/foto/father-washing-dishes-with-baby-on-back-fotografia-de-stock/115006398>

Fotografia 9 –

http://www.policiamilitar.sp.gov.br/inicial.asp?OPCAO_MENU=LINK&txtHidden=1702&flagHidden=D&SelAssunto=Ve%EDculo+localizado&txtPlvChave&txtPlacaVeiculo

Fotografia 10 – <http://www.forumscp.com/index.php?topic=51723.0>

Fotografia 11 – http://www.huffingtonpost.com/2014/10/23/family-circle-magazine-gay-family-backlash-osner-hackett_n_6035150.html

Fotografia 12 – <http://www.meltingpotinternational.com/feature2.html~>

Fotografia 13 – <http://www.ebay.com/bhp/my-little-pony-mcdonalds>

Fotografia 14 – <http://timscomics.ecrater.com/p/21980922/mcdonalds-2014-amazing-spider-man-2-trading>

Fotografia 15 – http://produto.mercadolivre.com.br/MLB-735501229-nova-big-cozinha-com-acessorios-brinquedo-menina-big-star-_JM

Fotografia 16 – <http://www.magazineluiza.com.br/bancada-de-ferramentas-carros-2-disney-com-acessorios-xalingo/p/0859141/br/brio/>

ANEXO 16 – ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ATIVIDADE 4

Categorias	Subcategorias	Unidades de Análise							
		Menina 1		Menina 2		Menino 1		Menino 2	
		G. Fem.	G. Masc.	G. Fem.	G. Masc.	G. Fem.	G. Masc.	G. Fem.	G. Masc.
Estereótipos de traços de gênero	Físicos	“[Baseio-me] nos órgãos sexuais [para dizer se é menino ou menina]”		<i>Não aborda esta subcategoria</i>		- “É menino, porque ele tem... tem... não sei, dá-me impressão que ele é menino. (...) Estou a tentar ver se tem pilinha” “É o que o J. dizia, só dá mesmo para ver pelos órgãos sexuais.”		- “[É uma menina] por causa dos lábios e da cara, que está toda maquilhada.” - “[...] as raparigas [costumam usar o cabelo] mais para os lados” - “[As mulheres] podem ser mais fracas ou podem ser mais fortes [do que os homens]”	
	Psicológicos	<i>Não aborda esta subcategoria.</i>		<i>Não aborda esta subcategoria</i>		<i>Não aborda esta subcategoria</i>		<i>Não aborda esta subcategoria</i>	
	Relacionais	<i>Não aborda esta subcategoria</i>		<i>Não aborda esta subcategoria</i>		<i>Não aborda esta subcategoria</i>		<i>Não aborda esta subcategoria</i>	
Estereótipos de papéis de gênero	Motivações, preferências, gostos	- “[...] acho que as cores podem ser tanto de rapariga como de rapaz, as cores da roupa. A roupa também pode ser tanto de rapariga como de rapaz, os sapatos também. Por isso não sei, não sei mesmo.” - “O que é que tem [a roupa ser cor-de-rosa]? Não tem nada a ver. Nós já aprendemos isso, as cores, toda a gente pode usar as cores que quiser, a roupa que quiser. Os órgãos sexuais não mudam.” - “De qualquer maneira, como o [Menino 2] disse, parece que os homens usam mais rosa do que as raparigas.” - “Não há cores para rapazes e para raparigas” - “[...] as flores se estão na Natureza devem ser para toda a gente gostar. Mas qual é o problema de um rapaz começar a usar flores? Não há problema nenhum.” - “Cada um tem os seus gostos”.		- “[...] eu acho que o rosa é mais indicado para as meninas mas também pode ser para os rapazes, se eles quiserem.” - “Eu acho que é menino, por causa do formato dos calções. O meu primo tem aqueles calções.” - “Eu acho que é menino. Por causa que o boneco que ele tem na camisola parece que é de menino. (...) Parece da tartaruga ninja” - “[...] os meninos gostam mais de vermelho e amarelo e essas cores (...) do que do rosa”		- “Eu tenho umas chuteiras rosa não me importo!” - “Essas pessoas [responsáveis pela divisão da roupa em função do sexo, nas lojas] são meio avariadas (...) porque todas as pessoas podem usar a roupa que quiserem” - [Dividir a roupa de acordo com o gênero] não faz sentido”		- “Eu também tenho um casaco cor-de-rosa por isso não tem nada a ver!” - “Eu acho – não sei, esta é a minha opinião – que a cor rosa está mais em fama nos rapazes do que nas raparigas” - Descreve uma situação em que foi vítima de bullying por usar uma camisola cor-de-rosa.	
	Brincadeiras	“Há um irmão de um amigo do meu primo, ele tinha legos (...) mas ele não tinha as personagens; porquê, porque ele só comprava coisas de menino. Pensava que as coisas de menina não eram para os meninos, que os meninos não as podiam usar. Isso não é justo.”		<i>Não aborda esta subcategoria</i>		- “Pelo menos diziam [os funcionários do McDonalds]: o senhor quer o homem-aranha ou a boneca? “ - “Se me dissessem [que o homem-aranha é para meninas] eu ficava... explodia a loja toda!”		- “Eles podem brincar no [brinquedo] que quiserem.” - “Se eu já tivesse aquele brinquedo [do homem-aranha] talvez escolhia o pónei. (...) O pónei podia ser a moto do [personagem]”	
	Tarefas	Concorda com os colegas que afirmam que as tarefas domésticas devem ser partilhadas.		- “A minha mãe é que faz tudo em casa! Não [acho bem], acho que devemos partilhar as tarefas.”		- “O meu pai só passou uma vez a ferro em casa” - “Só às vezes [é que os pais partilham as tarefas] ” - “Eu vou tentar fazer uma lista e faço uma cruz nas tarefas que o pai e a mãe fazem... vou tentar fazer isso, e depois digo”		- “[Quem tem mais tarefas em casa] é a mãe. Sempre a mãe.”	

	Profissões	<ul style="list-style-type: none"> - Concorda que mulheres e homens podem desempenhar as mesmas profissões. - “Não [é tão fácil, para as mulheres, seguirem certas carreiras]. Às vezes pode até ser por as mulheres não conseguirem chegar a esse <i>top</i>. Ou então também pode ser porque os patrões não as aceitam.” 	Concorda que mulheres e homens podem desempenhar as mesmas profissões.	<ul style="list-style-type: none"> - Concorda que mulheres e homens podem desempenhar as mesmas profissões. - “[As mulheres] até podem ser militares! Eu vi na barreira grega...na barreira dos refugiados... Não, era na Bélgica! Estava lá uma tropa [feminina] e o resto era tudo tropas [masculinos]” 	<ul style="list-style-type: none"> - Concorda que mulheres e homens podem desempenhar as mesmas profissões. - Concorda com a Menina 1 quando esta afirma que as mulheres encontram obstáculos para seguir certas carreiras. - Afirma que a desigualdade salarial em Portugal é “muito injusto”.
--	------------	--	--	---	--

ANEXO 17 – RELATÓRIO DA ATIVIDADE 4

Ao introduzir esta atividade pedi aos alunos para, atendendo ao título do power point projetado no quadro (“Fotopalavra”) procurarem antecipar o que iríamos fazer. Os alunos perceberam que seria uma espécie de jogo envolvendo fotografias e palavras. Quando chamei a atenção para o subtítulo (“observar, refletir, questionar”) o Joel afirmou que provavelmente iríamos debater e colocar questões sobre fotografias e palavras. Eu confirmei explicando que tanto eu como os alunos faríamos questões e que em conjunto procuraríamos obter respostas para essas questões.

Ao projetar a primeira imagem (uma criança em idade de creche), perguntei aos alunos se estávamos perante uma menina ou um menino. Um aluno respondeu que era uma menina, mas imediatamente outros alunos afirmaram que não era possível saber apenas pela observação desta imagem, o que revela aprendizagem no âmbito deste projeto. Enquanto discutimos se a criança é menina ou menino, o Joel continuou a afirmar que não sabemos, que “tem que ser pelo sexo”. Algumas crianças arriscaram adivinhar o sexo da criança, baseando-se na roupa. Eventualmente uma aluna afirmou que o tipo e cores da roupa podiam ser usadas por ambos os sexos, explicando que só podíamos ter a certeza através da observação dos órgãos sexuais. Uma aluna afirmou que de facto esta é a única forma de ter a certeza, mas que uma estratégia que utiliza para distinguir meninos e meninas prende-se com a observação do formato do corpo. Apercebi-me neste momento que as crianças não tinham noção do ritmo a que o corpo se desenvolve e da idade em que começam a ocorrer esse tipo de transformações. Assim, entendi que devia clarificar este aspeto.

Criou-se um debate em torno dos critérios que as crianças estavam a utilizar, como a cor do cabelo, o formato do corpo, a forma da cara e dos lábios... em que alguns alunos assumiam uma posição de ceticismo (tanto podia ser menino como menina) e outros defendiam os seus argumentos, que a própria turma foi desconstruindo dando contraexemplos (levantando vários nomes, tanto de crianças da turma como de outras turmas).

A segunda imagem voltou a gerar opiniões distintas. Um aluno afirmou que se tratava de uma menina por causa da cor do casaco e do penteado da criança. Outro aluno afirmou que era um menino devido ao penteado, explicando que também tem um casaco

cor-de-rosa, logo a cor não está relacionada com o sexo. Mais alunos se foram juntando ao grupo dos que não tinham a certeza. Uma aluna afirmou tratar-se de um menino porque este tinha a imagem de uma tartaruga na camisola, e as tartarugas ninja normalmente são para meninos. Esta afirmação foi desconstruída pelos colegas. Um aluno afirmou que era uma menina devido à forma do tornozelo. Os alunos observaram os seus tornozelos e mostraram-lhe como eram semelhantes.

A maioria dos alunos, antes de dizer se é menino ou menina, fazia agora a ressalva de que não podia ter a certeza sem ver os órgãos sexuais. Dois alunos afirmaram que já se habituaram ao facto de que se parece um menino provavelmente é uma menina. Então, eu deixei claro que não sabia se as crianças na foto eram meninos ou meninas, nem procurei saber quando pesquisei as fotografias, já que as trouxe precisamente para debatermos estes aspetos.

Ao conversarmos sobre a terceira imagem (homens religiosos que vestem cor-de-rosa) falámos sobre o estereótipo de que o rosa é para raparigas. Muitos alunos afirmaram que até veem o cor-de-rosa mais na moda para rapazes e homens do que para raparigas. Aproveitei para conversar sobre as prendas que os alunos receberam na festa de Natal da escola, tal como a Professora Titular de Turma sugeriu. Na festa, ofereceram auscultadores aos alunos e tinham três cores: cor-de-rosa, azul e vermelho. Apesar de terem dito que os auscultadores seriam distribuídos aleatoriamente, a verdade é que todas as meninas receberam auscultadores cor-de-rosa. De facto, estava mesmo escrito na prenda “menina” ou “menino” consoante esta fosse, ou não, cor-de-rosa.

Discutimos o facto de se atribuir o cor-de-rosa às raparigas e as outras cores aos rapazes, não só nesta situação mas também quando se vai comprar roupa. Um aluno confessou que já teve interesse em comprar uma camisola cor-de-rosa e apercebeu-se que estava na secção das meninas. Mesmo assim comprou a camisola, afirmando que não era por isso que passava a ser uma menina. Uma aluna explicou que provavelmente as marcas de roupa têm em conta os gostos e preferências dos meninos e das meninas quando procedem a essa divisão, e vários alunos insurgiram-se contra esta afirmação, tendo várias meninas encontrado na secção de roupa para rapazes vestuário que lhes agradava, e vice-versa. Um aluno afirmou que os responsáveis por essa divisão eram “pessoas meio avariadas”, já que essa divisão não fazia sentido. Uma aluna manteve a sua opinião de que não era incorreto, da parte das marcas, atribuir-se o cor-de-rosa

principalmente às meninas, já que cada um podia comprar o que quisesse. Porém, a maioria dos alunos não concordou com esta aluna.

Seguimos para uma série de fotografias em que o futebolista Cristiano Ronaldo, um ídolo da maioria das crianças desta turma, surge em situações em que quebra estereótipos de género (vestindo o equipamento cor-de-rosa da sua equipa, usando um chapéu cor-de-rosa e uma flor na orelha, chorando publicamente...). Face à foto da flor, muitos alunos mostraram admiração, dizendo “uau” e afirmando que a foto estava “bué fixe”. Quando perguntei porque estavam tão surpreendidos, um aluno afirmou que era porque não estavam tão habituados a ver homens vestidos de cor-de-rosa, com flores nas orelhas, como estavam no caso do sexo feminino. Assim era normal estranharem, mas não havia mal algum nessa opção. Uma aluna afirmou que se as flores “estão na Natureza” são para ser apreciadas por todos.

Um aluno descreveu uma situação em que foi gozado por um grupo de raparigas por estar a usar cor-de-rosa. O aluno estava visivelmente triste. Toda a turma quis saber mais sobre esta situação e muitos alunos ficaram indignados com o comportamento do grupo de raparigas. Perguntei o que podíamos responder a pessoas que adotavam este tipo de atitude. Uma aluna, indignada, sugeriu a seguinte resposta: “tu não tens nada a ver com isso, o que é que tens a ver com eu querer usar rosa? Tu não estás habituada a ver isso, a ver os meninos a usar rosa e a ver as meninas usar mais do que rosa. Eu uso as coisas que eu quiser e pronto, se eu gosto, posso usar. Se tens algum problema com isso, olha, o problema é teu.” Fiquei emocionada com a preocupação e compreensão que a turma teve para com o seu colega, percebi que ao trabalhar estes temas a partir de contextos concretos, vivenciados pelos alunos, se consegue promover uma maior reflexão mas também maior empatia entre os alunos.

Passámos para a fotografia de um atleta de força que aparece usando um kilt enquanto participa num conjunto de provas de força. Expliquei que o kilt faz parte do traje típico do país de origem deste atleta. Perguntei aos alunos o que aconteceria se o atleta utilizasse o kilt no nosso país. Uma aluna afirmou que este seria gozado, mas sem motivo algum. Outro aluno afirmou que provavelmente não gozariam devido ao facto de o homem parecer muito forte. Todos os alunos afirmaram não haver qualquer problema no uso da saia (kilt). Assim, por sugestão da Professora Titular de Turma, perguntei se os meninos presentes na sala seriam capazes de trazer uma saia vestida no

dia seguinte. Logo, três alunos voluntariam-se, um dos quais afirmou que só não o faria porque não tem saias. A este grupo, juntaram-se mais três alunos. Perguntei aos alunos se já haviam experimentado usar uma saia, ao que muitos responderam afirmativamente, o que me surpreendeu. Dois alunos afirmaram que andar de saia dava “uma sensação esquisita”, pois sentiam “frio e ar entre as pernas”.

Face ao desejo de um dos seus colegas em experimentar usar saia, uma aluna retirou da sua mala uma saia, tendo ajudado o seu colega a vesti-la. Os alunos pareceram muito entusiasmados enquanto o seu colega vestia a saia, tendo este momento sido acompanhado de risos, palavras de encorajamento e aplausos, da parte dos colegas que assistiam.

Passando para as imagens seguintes abordámos o tema da divisão das tarefas domésticas entre homens e mulheres. Numa fase inicial a maioria dos alunos afirmou que os homens e as mulheres tinham a mesma carga de trabalho em casa, ou seja, que dividiam igualmente as tarefas em casa. Porém, à medida que alguns alunos davam exemplos de tarefas realizadas em casa, como lavar a louça, cozinhar, passar a roupa a ferro e limpar e lavar a casa, os alunos começaram a refletir de forma mais aprofundada sobre este aspeto. Alguns alunos que inicialmente tinham respondido que havia paridade na divisão das tarefas domésticas assumiam agora que era a mãe quem tinha mais responsabilidades e trabalho nas tarefas domésticas.

Alguns alunos afirmaram achar bem ser a mãe a lidar com as tarefas domésticas, pois não gostavam de participar nelas, por serem trabalhosas e aborrecidas. Afirmei que as suas mães podiam sentir o mesmo, e perguntei o que aconteceria se por isso deixassem de realizar essas tarefas. Um aluno respondeu: “íamos ao restaurante!”, ao que eu respondi: “todos os dias? E o dinheiro?”. Um aluno afirmou que gostava de lavar os vidros e participava nessa tarefa.

Uma vez que muitos alunos não estavam consciencializados para o tipo de tarefas que os pais realizavam em casa nem sobre a forma como as dividiam entre eles, propus que durante as férias os alunos tivessem o cuidado de observar o trabalho doméstico dos pais, tanto para tomarem conhecimento das tarefas realizadas como para averiguarem se havia uma divisão igualitária das mesmas entre a mãe e o pai. E também para saberem quais as tarefas em que eles próprios participavam. No primeiro dia de aulas após as

férias a maioria dos alunos que procederam a esse levantamento afirmou que era de facto a mãe quem realizava a maior parte das tarefas, mas que no período de férias se esforçaram por ajudar.

Conversámos também sobre profissões tipicamente associadas ao sexo masculino, como a de agente policial. Perguntei aos alunos se as mulheres podiam desempenhar esta profissão, ao que os alunos responderam afirmativamente. Para provocar o seu pensamento, perguntei se as mulheres eram mais fracas do que os homens, ao que alguns responderam afirmativamente mas a maioria relativizou a sua resposta, dizendo que podiam ser mais fortes ou mais fracas, consoante o treino que tinham. Um aluno reportou-se aos casos das mulheres no *wrestling*, afirmando que viu vários combates em que as mulheres ganhavam aos homens.

Os alunos deram vários exemplos de mulheres que desempenhavam profissões tipicamente associadas ao sexo masculino, embora parecessem reconhecer que a sua presença era reduzida. Para clarificar este aspeto, perguntei se havia tantas mulheres como homens a desempenhar estas profissões, ao que os alunos responderam negativamente. Quando perguntei porquê, os alunos ficaram em silêncio, evidenciando não saber a resposta. Assim, para os ajudar a refletir, perguntei se achavam que era fácil, para as mulheres, seguir estas carreiras, ao que os alunos responderam negativamente.

Uma aluna ofereceu duas razões para essa dificuldade: por um lado, podia ser porque as mulheres não conseguiam atingir o mesmo nível de performance que os homens, mas, por outro, porque os próprios patrões não as aceitam, simplesmente por serem do sexo feminino. Aproveitei o que a aluna disse para explicar que, de facto, muitas vezes as competências das mulheres não são tidas em conta pelos patrões, que as rejeitam tendo por base apenas o seu sexo. E que o mesmo podia acontecer aos homens. Expliquei também que há uma desigualdade salarial entre homens e mulheres, as quais a desempenhar as mesmas profissões recebem, em média, menos 18% do salário que os homens recebem. Os alunos afirmaram que esta situação era muito injusta para as mulheres.

Uma aluna afirmou que raramente se via homens nas limpezas. Eu aproveitei para perguntar aos alunos se achavam que ao longo do seu crescimento os rapazes e

raparigas aprendiam a limpar, se eram estimulados para tal. Perguntei às raparigas se já tinha recebido brinquedos de limpeza, ao que todas responderam afirmativamente. Já entre os rapazes, apenas um recebeu um destes brinquedos.

Assim, passámos para uma imagem com fotografias de brinquedos. Expliquei que para encontrar aquelas fotografias escrevi no motor de busca “brinquedos para meninas” e “brinquedos para meninos”. Pedi aos alunos para observarem estas imagens. O primeiro aspeto em que se centraram foi na cor: o cor-de-rosa para o brinquedo das meninas e as outras cores (amarelo, vermelho, verde e azul) para os meninos. Depois, no tipo de brinquedo: uma cozinha para as meninas e uma mesa de trabalho/ oficina para os meninos. Muitos rapazes afirmaram gostar de brincar na cozinha, e alguns tinham oportunidade de o fazer no Atelier de Tempos Livres. Uma aluna afirmou que os brinquedos podiam ser utilizados por ambos os sexos.

Assim, passei para as fotografias de brinquedos do McDonalds, que se obtêm quando se encomenda um Happy Meal, mas tem que se especificar o sexo da criança quando se realiza o pedido, recebendo-se um brinquedo diferente consoante o sexo. Contei uma história de algo que me aconteceu quando era criança no Mc Donalds: por não gostar do brinquedo para meninas pedi um Happy Meal para meninos, algo que me fez sentir mal, pois para obter o brinquedo que queria tive que fingir ser um menino ou estar acompanhada de um menino. No fundo, tive que mentir, algo que me pareceu injusto. Uma aluna procurou confortar-me, explicando que não me tinha de me sentir mal, pois era a única forma de obter o brinquedo que queria. Um aluno respondeu-lhe que era mau, já que eles perguntam sempre “é para menino ou para menina?”, e não qual é o brinquedo que queremos. Vários alunos deram então exemplos de situações em que se sentiram mal por não poderem brincar com brinquedos associados ao sexo oposto, afirmando que faziam falta nas suas brincadeiras.

Esta atividade foi, na minha opinião, a que gerou maiores aprendizagens, já que possibilitou discutir as questões de género e os estereótipos de género quer ao nível dos traços físicos quer ao nível dos papéis (interesses, brincadeiras, tarefas e profissões). Procurei acima de tudo promover a reflexão e a discussão entre os alunos, de modo a que tivessem um papel ativo e central na sua aprendizagem.

Um aspeto que é importante referir é que, devido às limitações de tempo, não foi possível explorar todas as fotografias. Durante a atividade tive que proceder a uma seleção das fotografias que poderiam gerar maior reflexão e discussão, algo que não foi fácil pois não correspondia ao que havia planeado. Assim, devido a esta seleção não foi possível abordar os traços psicológicos e relacionais dos estereótipos de género. No entanto, creio que os estereótipos relativos aos traços físicos, por continuarem a resistir ao longo das primeiras três atividades, eram os que importava mais desconstruir.

Deste modo, creio que esta atividade correu bem. A participação dos alunos foi novamente difícil de gerir, mas não tanto como nas outras atividades, já que no momento em que conduzi esta atividade já estava melhor preparada neste âmbito.

ANEXO 18 – ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA SEMI-DIRIGIDA 3

Categorias	Subcategorias	Unidades de Análise							
		Menina 1		Menina 2		Menino 1		Menino 2	
		G. Fem.	G. Masc.	G. Fem.	G. Masc.	G. Fem.	G. Masc.	G. Fem.	G. Masc.
Esteretótipos de traços de gênero	Físicos	- Ser humano - Tem pênis	- Ser humano	- tem vulva - “É o contrário [do menino]”	- animal racional - “(...) tem uma diferença entre as meninas, que é o órgão sexual” - tem pênis	- tem vagina - “Uma menina é o contrário do que eu disse dos meninos”	- “(...) ser humano que (...) tem o sexo masculino” - tem pênis	- Tem vagina - “(...) tem cabelo comprido, às vezes muito e às vezes curto.” - “(...) é pela vagina [que se percebe se é menina]”	- Tem pênis - Tem “o cabelo curto”
		“[Um menino é] uma pessoa normal, um ser humano igual às raparigas... só o... a parte sexual é que muda, depois é tudo igual”.		“(...) o órgão sexual é a única coisa que há... que é diferente entre os rapazes e as raparigas”		“(...) as raparigas têm a vagina e os homens têm o pênis, isso é o que distingue as raparigas dos homens”		Afirma que não há diferenças físicas entre meninos e meninas.	
	Psicológicos	“(...) cada um tem as suas opiniões” “(...) acho que são (...) todos iguais” “(...) depende das situações (...) há situações em que podem agir parecidos mas há outras que não”		“Não... agora já penso que não [há diferenças]” “Pelo que eu tenho visto mudou! [relativamente ao que pensava inicialmente]”		- “algumas raparigas são mais frágeis” - “ficam muito tristes” - “As raparigas ficam mais (...) ressentidas, afetadas”	- “Os rapazes – alguns, porque eu não sou um deles – (...) é está-se na boa, não interessa.”		- “mais violentos e agressivos”
	Afirma que as reações não dependem do gênero já que as “(...) pessoas, rapazes ou raparigas” podem reagir de formas diferentes perante a mesma situação.		Não identifica diferenças.		Afirma que as diferenças no “cálculo” se relacionam com os “raciocínios” de cada um e não com o gênero.		Nas reações a acontecimentos bons, ambos ficam “sempre alegres”, começam a “gritar”.		- “[reagem] mais leve” - “[reagem] logo à bruta”
Esteretótipos de papéis de gênero	Motivações, preferências, gostos	Afirma que as preferências (por brinquedos, programas de televisão...) não dependem do gênero, “(...) depende das pessoas”.			- “Preferem jogar futebol”	“(...) a roupa que a rapariga veste é diferente da do homem... algumas (...) raparigas...” “[As raparigas] é mais para desportos, mas aquáticos, atletismo...” “(...) algumas [não gostam de futebol]”	“Os rapazes é mais para o futebol, para o <i>basquete</i> e mais outras coisas.”	- “As raparigas gostam mais de Barbies. (...) Algumas.”	- “Há rapazes que gostam de Barbies e outros não.”
	Brincadeiras	“(...) os rapazes às vezes não lhes apetece brincar com as raparigas e as raparigas não lhes apetece brincar com os rapazes, mas no fundo gostam de todas as brincadeiras.” “(...) não acho que há [diferenças]”.		- “brincam às Barbies”	- “[os meninos] preferem jogar futebol, como eu, mas eu sou rapariga” - “brincam aos polícias e ladrões”	“(...) as outras, as raparigas, algumas – que eu não quero ofendê-las – gostam mais assim de bonecas” - “(...) gostam de correr, ler livros e brincarem com Barbies, bonecas...” “(...) mas os rapazes podem fazer essas brincadeiras, as raparigas também podem.”	- “Os rapazes é mais bolas de futebol e essas coisas... Legos...” - “(...) gostam mais de desportos coletivos”	Não identifica diferenças.	
	Tarefas	Não aborda esta subcategoria.		Não aborda esta subcategoria.		Não aborda esta subcategoria.		Não aborda esta subcategoria.	

	Profissões	<p>“(…) mas naquele vídeo faziam tudo ao contrário, tipo as coisas que os rapazes fazem ao dia-a-dia eram as raparigas a fazer e... pronto, era ao contrário.”</p> <p>Afirma que homens e mulheres podem desempenhar as mesmas profissões.</p>	<p>Afirma que não há profissões para homens e profissões para mulheres.</p>	<p>Afirma que não há profissões para homens e profissões para mulheres.</p> <p>“Tanto um homem pode trabalhar num café como uma mulher, tanto uma mulher pode ser patroa como um homem, tanto uma mulher pode ser construtora como um homem.”</p>	<p>Afirma que não há profissões para homens e profissões para mulheres.</p>
--	------------	--	---	---	---