



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA



POLITÉCNICO
DE LISBOA

ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE UMA IDENTIDADE DE GÉNERO POSITIVA E GRATIFICANTE

Cláudio Alexandre de Oliveira Moreira

Relatório de Estágio realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II e apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo e de Matemática e Ciências Naturais do 2.º Ciclo do Ensino Básico

2019



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA



**POLITÉCNICO
DE LISBOA**

ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE UMA IDENTIDADE DE GÉNERO POSITIVA E GRATIFICANTE

Cláudio Alexandre de Oliveira Moreira

Relatório de Estágio realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II e apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo e de Matemática e Ciências Naturais do 2.º Ciclo do Ensino Básico

Orientadora: Professora Doutora Maria João Silva

2019

AGRADECIMENTOS

Ao longo da minha vida tenho-me deparado com várias situações que facilmente me poderiam ter feito desistir. Quando reflito sobre todo o meu trajeto chego à conclusão de que as pessoas à minha volta, as que me querem bem, têm um papel crucial nos feitos que alcanço e nos resultados que obtenho. O talento até pode existir, mas 99% é trabalho. E esse trabalho só é possível por estar rodeado de quem me apoia e não me deixa cruzar os braços, por mais difíceis que sejam as circunstâncias.

Agradeço à professora Maria João Silva por todo o apoio incansável que me prestou. Mais do que desempenhar o papel de orientadora, revelou ser uma grande inspiração para este jovem que, um dia, gostaria de ser um professor com o mesmo profissionalismo e dedicação aos/às seus/uas alunos/as.

À Ana Lúcia por todo o companheirismo e amizade que me dedicou ao longo dos últimos cinco anos, não só nos trabalhos e nos estágios como em todos os outros momentos.

Ao André, por ser o meu melhor amigo, e por nunca me deixar desistir. Por estar sempre disponível para me apoiar e com a palavra certa para me encorajar a enfrentar todos os desafios com os quais me confronto.

Aos meus colegas do teatro, a minha segunda família. Por todos os dias em que deixei de estar com eles para realizar este relatório, pela paciência que tiveram para mim durante a sua execução e por me fazerem tão feliz e realizado no mundo da representação.

À minha família, mais especificamente à minha irmã, aos meus padrinhos, aos meus tios e aos meus sobrinhos por, mesmo sem saberem, serem a minha segurança e o meu porto de abrigo, todos os dias, e em todos os mil desafios em que estou envolvido.

Ao meu pai que sempre lutou e continua a lutar por me proporcionar as melhores condições para que eu possa investir na minha formação e no meu crescimento pessoal.

Finalmente, à pessoa mais importante da minha vida, a minha Mãezinha. A estrela mais brilhante do céu. Aquela que me ama incondicionalmente. Que acredita e se orgulha de mim. Que será sempre a minha maior fonte de inspiração para a vida. É a ela que dedico todo este percurso, assim como tudo o resto que estará para vir.

Obrigado a todos/as e a cada um/a!

RESUMO

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, integrado no currículo do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo e de Matemática e Ciências Naturais do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Este relatório decorreu, assim, das práticas pedagógicas desenvolvidas nos contextos escolares supramencionados, mais especificamente das intervenções realizadas junto de uma turma do 3.º ano e de duas do 5.º ano de escolaridade. Inclui-se, também, uma investigação realizada no contexto de 1.º Ciclo, onde se desenvolveu um trabalho específico na área da Educação Sexual (ES), sobretudo no domínio das questões de género.

Assim sendo, este documento apresenta as dimensões de análise e reflexão das práticas, seguidas da apresentação do estudo empírico. Este último tem como objetivo o de investigar, recorrendo a uma prática no domínio da ES, junto de uma turma do 3.º ano do 1.º CEB, como poderá um conjunto de estratégias de intervenção didática contribuir para transgredir os estereótipos de género, promovendo uma construção positiva da identidade de género. Os/as participantes foram 23 crianças, sendo 14 do sexo masculino e 9 do sexo feminino.

Os resultados da investigação permitiram concluir que as estratégias implementadas potenciaram a partilha de opiniões, o confronto de ideias, a argumentação e a emergência de conceções alternativas no domínio da temática da identidade de género. As sessões dinamizadas foram pautadas pelo rigor científico, didático e pedagógico, contribuindo, efetivamente, para que fosse possível, por um lado, contribuir para uma identidade de género gratificante/saudável/positiva dos/as participantes, tendo, para tal, sido utilizados diferentes recursos didáticos. Por outro, a utilização de diferentes instrumentos de recolha de dados e diferentes técnicas de tratamento dos mesmos contribuiu para atingir o objetivo para o qual a investigação se propunha.

Palavras-chave: Identidade de Género; Estereótipos de Género; Educação Sexual; Estratégias de intervenção didática

ABSTRACT

The current report was developed within the Curricular Unit for Supervised Teaching Practice II, integrated in the curriculum of the Master's in Education of the 1st Cycle and in Mathematics and Natural Sciences of the 2nd Cycle of Basic Education. This was due to the pedagogical practices developed in the aforementioned school contexts, more specifically of the interventions carried out with a 3rd grade class and two of the 5th grade. Nevertheless, it is also included an investigation carried out in the context of the 1st Cycle, where a specific work in the area of Sexual Education (ES) was developed, especially in the area of gender issues.

Therefore, this document presents the analysis and reflection dimensions of the practices, followed by a presentation of the empirical study. The latter aims to investigate, using a practice in the field of ES, with a group of the 3rd grade of the 1st Cycle, how can a set of didactic intervention strategies contribute to transgress gender stereotypes, promoting a positive construction of gender identity. Thus, the participants were 23 students, of whom 14 were male and 9 were female.

The results of the investigation have led to the conclusion that the implemented strategies empowered the sharing of opinions, the confrontation of ideas, the argumentation and the emergence of alternative conceptions in the field of thematic gender identity. The dynamized sessions were guided by scientific, didactic and pedagogical rigor effectively contributing so that the majority of its participants managed to achieve the objective and the purpose for which the research was intended. For this, different didactic resources were used, different instruments of data collection and different techniques of treatment of the same ones.

Key-words: Gender Identity; Gender Stereotypes; Sexual Education; Didactic Intervention Strategies

ÍNDICE GERAL

Introdução	1
1. Parte I: Prática de Ensino supervisionada no 1.º e 2.º CEB	3
1.1 A prática pedagógica desenvolvida no contexto do 1.º CEB.....	3
1.1.1 Caracterização sumária do contexto socioeducativo	3
1.1.2 Problematização dos dados do contexto.....	6
1.2 A prática pedagógica desenvolvida no contexto do 2.º CEB.....	9
1.2.1 Caracterização sumária do contexto socioeducativo	9
1.2.2 Problematização dos dados do contexto.....	11
1.3 Análise crítica da prática de ambos os ciclos.....	14
2. Parte II: Estudo Empírico	19
2.1 Contextualização do Estudo.....	19
2.2 Fundamentação Teórica.....	21
2.2.1 Enquadramento legal e curricular	21
2.2.2 Caracterização do nível de desenvolvimento afetivo e social dos/as participantes.....	23
2.2.3 Educação Sexual, Identidade, Igualdade e Estereótipos de Género	24
2.2.4 Os comportamentos de género no recreio	26
2.2.5 Diversidade de estratégias de intervenção didática.....	27
2.2.6 Construção gratificante, positiva ou saudável, da identidade de género.....	28
2.3 Metodologia	30
2.3.1 Objetivos do estudo e questões de investigação	30
2.3.3 Natureza do estudo, técnicas de recolha e análise de dados	30
2.3.4 Princípios éticos	36
2.4 Apresentação e Discussão de Resultados	37
2.4.1 Resultados relativos ao questionário	37
2.4.2 Resultados relativos ao preenchimento das frases	39
2.4.3 Resultados relativos às “chuvas de ideias” criadas em papel de cenário	41
2.4.4 Resultados relativos às práticas epistémicas	42
2.4.5 Resultados relativos aos desenhos realizados pelos/as participantes.....	49

2.5 Conclusões	51
Reflexão Final	56
Referências	60
Anexos	67
Anexo A. avaliação diagnóstica de Cidadania e Desenvolvimento (1.º CEB)	68
Anexo B. Avaliação diagnóstica de Português (1.º CEB)	69
Anexo C. Avaliação diagnóstica de Matemática (1.º CEB)	74
Anexo E. Avaliação diagnóstica de Educação Artística e Educação Física	81
Anexo F. Síntese de potencialidades e fragilidades (1.º CEB)	85
Anexo G. A problemática e os objetivos de intervenção (1.º CEB)	88
Anexo H. Avaliação dos objetivos do PI (1.º CEB)	91
Anexo I. Avaliação das aprendizagens dos/as alunos/as (1.º CEB)	97
Anexo J. ACNS das disciplinas de matemática e de ciências naturais (2.º CEB)	99
Anexo K. Observação da área de Ciências Naturais (2.º CEB)	100
Anexo L. Observação da área de Matemática (2.º CEB)	102
Anexo M. Observação das atitudes e comportamentos (2.º CEB)	104
Anexo N. Potencialidades e fragilidades de ambas as turmas (2.º CEB)	106
Anexo O. Objetivos gerais e respetivas estratégias de trabalho (2.º CEB)	107
107 Anexo P. Avaliação sumativa de Matemática da turma 1 (2.º CEB)	108
Anexo Q. Avaliação sumativa de Ciências Naturais da turma 1 (2.º CEB)	109
Anexo R. Avaliação sumativa de Ciências Naturais da turma 2 (2.º CEB)	110
Anexo S. Avaliação dos objetivos do PI (2.º CEB)	111
Anexo T. Planificação da atividade realizada em contexto de 2.º CEB	114
Anexo U. Frases mencionadas pelos/as alunos/as durante a atividade	119
Anexo V. Estratégias de Intervenção Didática	120
Anexo W. Estratégias, objetivos didáticos e técnicas de recolha de dados	121
Anexo X. Folhas anexadas ao questionário	123
Anexo Y. Planificações das atividades desenvolvidas em contexto de 1.º CEB	128
Anexo Z. Modelo das folhas dos desenhos	142
Anexo AA. Banda desenhada a completar por cada aluno/a	143
Anexo AB. Definição das práticas epistémicas	150

Anexo AC. Autorização para participação do estudo (enviada aos EE)	151
Anexo AD. Dados do questionário aplicado no início da intervenção	152
Anexo AE. Dados do questionário aplicado no final da intervenção.....	155
Anexo AF. Dados relativos às frases preenchidas pelas crianças.....	158
Anexo AG. Teia/Chuva de ideias elaborada no início da intervenção.....	160
Anexo AH. Teia/Chuva de ideias elaborada no final da intervenção	161
Anexo AI. Análise das práticas epistémicas	162
Anexo AJ. Desenhos elaborados pelas crianças no início da intervenção	171
Anexo AK. Desenhos elaborados pelas crianças no final da intervenção.....	173

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura Y1. <i>PowerPoint</i> projetado durante a atividade do Barómetro de Valores.....	128
Figura Y2. Imagens provocatórias projetadas ao longo da semana (sem discussão)	132
Figura Y3. Imagens projetadas durante a atividade	136
Figura AG1. Fotografia da teia/chuva de ideias elaborada pela turma no início da intervenção.....	156
Figura AH1. Fotografia da teia/chuva de ideias elaborada pela turma no final da intervenção.....	157
Figura AJ1. Desenho elaborado por uma aluna no início da intervenção	167
Figura AJ2. Desenho elaborado por uma aluna no início da intervenção	167
Figura AJ3. Desenho elaborado por uma aluna no início da intervenção	168
Figura AJ4. Desenho elaborado por um aluno no início da intervenção.....	168
Figura AK1. Desenho elaborado por um aluno no final da intervenção	169
Figura AK2. Desenho elaborado por uma aluna no final da intervenção.....	169
Figura AK3. Desenho elaborado por uma aluna no final da intervenção.....	170
Figura AK4. Desenho elaborado por um aluno no final da intervenção	170

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico H1. Dados recolhidos para a avaliação do primeiro objetivo geral.....	93
Gráfico H2. Dados recolhidos para a avaliação do segundo objetivo geral	96
Gráfico I1. Diagramas de extremos e quartis referentes aos dados recolhidos para avaliação das aprendizagens dos alunos	98
Gráfico P1. Diagrama de extremos e quartis da distribuição das classificações do teste de avaliação sumativa de Matemática da turma 1	108
Gráfico Q1. Diagrama de extremos e quartis da distribuição das classificações do teste de avaliação sumativa de Ciências Naturais 1	109
Gráfico R1. Diagrama de extremos e quartis da distribuição das classificações do teste de avaliação sumativa de Ciências Naturais da turma 2.....	110
Gráfico S1. Distribuição e evolução dos dados recolhidos para a avaliação do primeiro objetivo geral. Ciências Naturais. Turma 1	111
Gráfico S2. Distribuição e evolução dos dados recolhidos para a avaliação do primeiro objetivo geral. Ciências Naturais. Turma 2	112
Gráfico S3. Distribuição e evolução dos dados recolhidos para a avaliação do primeiro objetivo geral. Matemática. Turma 1.....	113
Gráfico S4. Distribuição e evolução dos dados recolhidos para a avaliação do primeiro objetivo geral. Matemática. Turma 2.....	114
Gráfico S5. Distribuição e evolução dos dados recolhidos para a avaliação do segundo objetivo geral. Turma 1	115
Gráfico S6. Distribuição e evolução dos dados recolhidos para a avaliação do segundo objetivo geral. Turma	116
Gráfico AD1. Sexo dos/as participantes (início).....	148
Gráfico AD2. Análise de dados da questão: “Quem faz o quê?” (início).....	148
Gráfico AD3. Análise de dados da questão: “O João e a Joana têm um grande quintal e, por vezes, convidam os amigos e as amigas para irem brincar com eles nesse espaço. Imagina quem entra nas brincadeiras.” (início).....	149
Gráfico AD4. Análise de dados da questão: “Assinala uma única opção para cada uma das características.” (início).....	150
Gráfico AE1. Sexo dos/as participantes (final)	151

Gráfico AE2. Análise de dados da questão: “Quem faz o quê?” (final)	151
Gráfico AE3. Análise de dados da questão: “O João e a Joana têm um grande quintal e, por vezes, convidam os amigos e as amigas para irem brincar com eles nesse espaço. Imagina quem entra nas brincadeiras.” (final).....	152
Gráfico AE4. Análise de dados da questão: “Assinala uma única opção para cada uma das características.” (final)	153

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela A1. Avaliação diagnóstica de Cidadania e Desenvolvimento	68
Tabela B1. Avaliação diagnóstica de Português	69
Tabela C1. Avaliação diagnóstica de Matemática.....	74
Tabela D1. Avaliação diagnóstica de Estudo do Meio.....	79
Tabela E1. Avaliação diagnóstica de Educação Artística e Educação Física	81
Tabela F1. Potencialidades e fragilidades da turma	85
Tabela G1. Problemática, objetivos de intervenção e de aprendizagem	88
Tabela G2. Associação dos objetivos gerais do PI às potencialidades e fragilidades da turma e às estratégias globais do trabalho das várias áreas curriculares	89
Tabela H1. Dados recolhidos para a avaliação do primeiro objetivo geral (início)	91
Tabela H2. Dados recolhidos para a avaliação do primeiro objetivo geral (fim).....	92
Tabela H3. Dados recolhidos para a avaliação do segundo objetivo geral (início).....	94
Tabela H4. Dados recolhidos para a avaliação do segundo objetivo geral (fim)	94
Tabela I1. Dados recolhidos para avaliação das aprendizagens dos alunos	97
Tabela J1. ACNS das disciplinas de matemática e ciências naturais	99
Tabela K1. Observação da área de Ciências Naturais da turma 1	100
Tabela K2. Observação da área de Ciências Naturais da turma 2	101
Tabela L1. Observação da área de Matemática da turma 1	102
Tabela L2. Observação da área de Matemática da turma 2.....	103
Tabela M1. Observação das atitudes e comportamentos da turma 1.....	104
Tabela M2. Observação das atitudes e comportamentos da turma 2.....	105
Tabela N1. Potencialidades e fragilidades dos/as alunos/as de ambas as turmas.....	106
Tabela O1. Objetivos gerais e respetivas estratégias de trabalho.....	107
Tabela T1. Planificação da atividade desenvolvida em 2.º CEB.....	117
Tabela T2. Modelo da tira de papel preenchida pelos/as alunos/as.....	118
Tabela U1. Síntese das frases mencionadas por escrito e/ou oralmente pelos/as alunos/as durante a atividade associadas aos conceitos de “estereótipo” ou “igualdade”	119
Tabela V1. Definições das estratégias de intervenção aplicadas na fase de implementação do estudo empírico	120

Tabela W1. Associação das estratégias de intervenção aos objetivos didáticos e às técnicas de recolha de dados.....	121
Tabela Y1. Planificação da atividade de preenchimento dos questionários e elaboração de desenhos.....	124
Tabela Y2. Planificação da atividade associada a uma rotina diária.....	124
Tabela Y3. Planificação da atividade associada à estratégia <i>Brainstorming</i> /Debate	125
Tabela Y4. Planificação da atividade associada à estratégia Barómetro de Valores	126
Tabela Y5. Planificação da atividade associada à estratégia Role-Play/Debate	130
Tabela Y6. Planificação da atividade associada à estratégia Resolução de problemas.	133
Tabela Y7. Planificação da atividade associada à estratégia <i>Fotopalavra</i> /Debate	133
Tabela Z1. Modelo das folhas para os senhos	138
Tabela AB1. Definição de cada prática epistémica	146
Tabela AF1. Categorização das frases preenchidas pelos/as alunos/as, no início e no final da intervenção, relativas às vantagens e desvantagens associadas a cada sexo	154
Tabela AI1. Análise das práticas epistémicas da atividade em que aplicou a estratégia “Chuva de ideias”	158
Tabela AI2. Análise das práticas epistémicas da atividade em que aplicou a estratégia “Barómetro de valores”	159
Tabela AI3. Análise das práticas epistémicas da atividade em que aplicou a estratégia “Role-play”.....	161
Tabela AI4. Análise das práticas epistémicas da atividade em que aplicou a estratégia “Resolução de problemas”.....	162
Tabela AI5. Análise das práticas epistémicas da atividade em que aplicou a estratégia “Fotopalavra”.....	163
Tabela AI6. Análise das práticas epistémicas da atividade em que aplicou a estratégia “Chuva de ideias”	165

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB	Ciclo/s do Ensino Básico
CML	Câmara Municipal de Lisboa
EE	Encarregados/s de Educação
ES	Educação Sexual
OC	Orientador/a Cooperante
PE	Projeto Educativo
PI	Projeto de Intervenção
PES II	Prática de Ensino Supervisionada II
QA	Questão de Aula
TEIP	Território/s Escolar/es de Intervenção Prioritária
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UC	Unidade Curricular

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio é realizado no âmbito da unidade curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II) do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Matemática e Ciências Naturais do 2.º CEB, com vista à obtenção do grau de mestre.

Este documento encontra-se dividido em duas grandes secções. A primeira corresponde à descrição, análise e comparação das práticas pedagógicas desenvolvidas, enquanto a segunda remete para um estudo empírico decorrente dessas mesmas práticas.

Relativamente à primeira parte, serão descritas as práticas desenvolvidas em contexto de 1.º e 2.º CEB. A intervenção no 1.º ciclo ocorreu numa turma de 3.º ano de um colégio privado situado na região de Lisboa. No 2.º ciclo, por sua vez, o estágio decorreu numa escola pública, também, de Lisboa, mas desta vez em duas turmas do 5.º ano de escolaridade. Os contextos são igualmente apresentados e caracterizados nesta secção do relatório.

Cada uma das práticas pedagógicas, realizadas em cada ciclo, é devidamente descrita, havendo uma caracterização, nomeadamente das finalidades educativas e dos princípios orientadores, não só do contexto, como também das próprias turmas. Assim, apresentar-se-á a diagnose das potencialidades e fragilidades dos/as alunos/as, a organização e gestão do processo de ensino aprendizagem, assim como os processos de regulação e de avaliação. Posteriormente apresentam-se as problemáticas de cada prática, definindo-se os objetivos de intervenção, as estratégias implementadas, as atividades implementadas e a avaliação realizada.

No final da primeira parte segue-se uma análise crítica das práticas ocorridas em ambos os ciclos com vista à comparação e reflexão em torno das mesmas.

No que à segunda parte diz respeito, esta encontra-se dividida em cinco capítulos: (i) apresentação do estudo, isto é, a definição e apresentação do objeto de estudo, do objetivo do mesmo e das questões de investigação; (ii) fundamentação teórica, onde se apresentam os principais conceitos relacionados com a problemática em estudo, recorrendo-se para tal à revisão de um conjunto de fontes bibliográficas selecionadas; (iii) metodologia, secção em que se caracteriza sumariamente o contexto e os participantes do

estudo, se referem as opções metodológicas, se descreve a intervenção didática realizada e se definem os princípios éticos que nortearam a investigação; (iv) apresentação e discussão dos resultados, correspondendo à análise descritiva e inferencial dos mesmos, mobilizando as referências teóricas quando necessário e (v) conclusões, onde se referem as conclusões do estudo empírico, assim como as suas limitações e possibilidades de investigações futuras.

O estudo foi desenvolvido com a turma de 3.º ano do 1.º CEB com a qual ocorreu o estágio de intervenção, inserindo-se no âmbito da Educação Sexual (ES), mais especificamente no domínio das questões e da identidade de género.

Finalmente, após a apresentação das duas primeiras partes deste relatório, segue-se uma última que consiste numa reflexão final sobre o contributo das práticas pedagógicas em ambos os ciclos (1.º e 2.º CEB) e da investigação realizada para o desenvolvimento de competências profissionais. Não obstante, refletir-se-á, também, sobre aspetos significativos de desenvolvimento pessoal e profissional e sobre as dimensões a melhorar no exercício da profissão.

1. PARTE I: PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1.º E 2.º CEB

1.1 A prática pedagógica desenvolvida no contexto do 1.º CEB

1.1.1 Caracterização sumária do contexto socioeducativo

O estágio de intervenção em contexto de 1.º CEB ocorreu de 18 de março a 31 de maio de 2019, dividido num período de observação e numa fase mais longa de intervenção. Com o objetivo de caracterizar os diferentes objetos de análise (o meio, a escola, a ação pedagógica da orientadora cooperante (OC) e a turma), recorreu-se a diferentes técnicas de recolha de dados, de entre as quais a observação direta aberta, participante e não-participante, o inquérito por entrevista e a análise documental (Ketele & Roegiers, 1999).

O colégio privado, onde ocorreu a prática pedagógica, localiza-se no concelho de Lisboa. É acessível por transportes públicos e privados e no meio envolvente há oferta de serviços, inclusive um hospital, monumentos históricos e espaços turísticos. De acordo com os censos de 2011, na freguesia, em que se situa o colégio, 62% das propriedades pertencem ao ocupante, havendo um predomínio de habitações unifamiliares (CML, 2018), e de população residente e escolar pertencente às classes mais favorecidas - média e a média-alta - (Gaspar, 2003).

O colégio é frequentado por crianças de Jardim de Infância e do 1.º CEB, sendo que neste último existem entre três a quatro turmas, por ano de escolaridade. Em relação ao Projeto Educativo¹ (PE) da instituição, o seu principal objetivo é o de formar crianças completas em várias dimensões (cultural, social, artística e desportiva), isto é, criar condições que estimulem o desenvolvimento de competências e o domínio de ferramentas para o mundo global. Dito por outras palavras, pretende-se formar alunos/as, tanto quanto possível, autónomos, empáticos, colaborativos, comunicativos, com gosto por aprender, confiantes, corajosos, respeitadores, determinados e reflexivos, valores que vão ao encontro do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al. 2017). Especificamente, em relação ao 1.º CEB, os três pilares que sustentam a prática

¹ De modo a garantir o anonimato da instituição, o documento não consta na secção *Referências*.

pedagógica são a inovação, a responsabilidade e a felicidade, pelo que é privilegiada a “aprendizagem ativa, construída com cada aluno de forma individualizada”, para que os/as discentes gostem de aprender e sejam “o motor do seu conhecimento”.

A turma, em que se realizou o estágio, é do 3.º ano de escolaridade, sendo constituída por 23 crianças, 9 do sexo feminino e 14 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os oito e os nove anos. Segundo a OC, a maioria dos/as pais/mães/encarregados/as de educação apresentam formação superior e encontra-se empregada.

A diagnose das necessidades de aprendizagem dos/as seus/suas alunos/as, bem como das potencialidades de cada um/a, é uma dimensão do papel do/a professor/a. É esse diagnóstico, relativo às diferenças cognitivas, linguísticas e socioculturais, que lhe permitirá planear e adequar atividades que procurem dar resposta a essas necessidades (Heacox, 2006), sendo que, apenas desta forma, conseguirá diferenciar a sua instrução. Para definir as características da turma em particular, realizou-se uma diagnose dos/as alunos/as nas várias áreas de competências, de maneira a explorar as suas potencialidades e fragilidades.

Relativamente à cidadania e desenvolvimento (cf. Anexo A), as crianças tinham dificuldades em discernir quais as atividades em que deviam investir mais tempo, tendo também dificuldades em respeitar as opiniões dos/as colegas, em resolver conflitos e em formar parcerias entre rapazes e raparigas. No âmbito do Português (cf. Anexo B), por sua vez, o grupo turma demonstrou dificuldades em falar de forma audível, em justificar as suas opiniões, em partilhar ideias e sentimentos, em interpretar os sentidos de linguagem figurada e em aplicar algumas das regras de ortografia. Os/As alunos/as revelaram uma particular apetência e motivação para o trabalho realizado na área da Matemática. Em contrapartida, esta foi, também, a área em que se encontrou maior heterogeneidade, ao nível da apropriação dos conteúdos e na resultante eficácia de aplicação dos mesmos (cf. Anexo C). Na área do Estudo do Meio (cf. Anexo D), o grupo conseguiu observar e registar informação relativa a experiências laboratoriais vivenciadas, sendo que as suas fragilidades se prenderam com o parafrasear informações selecionadas e relacionar conceitos de natureza científica. Quanto à Educação Artística e Educação Física (cf. Anexo E), no domínio da Música demonstraram dificuldades em

compor, de acordo com a forma musical binária (AB). Nas Artes Visuais denotaram-se dificuldades no desenho livre e na elaboração de cartazes. Na área da Expressão Dramática, as crianças apresentaram fragilidades na questão da exploração do corpo e da voz, assim como na elaboração, em grupo, de pequenas improvisações. Por fim, na Educação Física foi verificado que o bloco de deslocamentos e equilíbrios foi um ponto menos positivo na aquisição do grupo turma.

No que concerne à ação pedagógica da OC, esta operacionalizou uma prática educativa diferenciada e inclusiva, numa perspectiva socioconstrutivista do processo de aprendizagem em que se parte dos conhecimentos e dos interesses dos/as discentes e é permitido e pretendido que estes/as tenham um papel ativo na construção das suas aprendizagens (Dagnoni, 2014). A sua ação pedagógica passa pela valorização das experiências e vivências prévias dos/as discentes, pelo respeito dos seus ritmos de aprendizagem, pela intenção de promover a sua ação educativa centrada nos/as discentes e pela procura de formar cidadãos/ãs autónomos/as. É de destacar, que a OC, segue alguns dos princípios pedagógicos do modelo do Movimento da Escola Moderna (MEM). Estes princípios distribuem-se em três grupos: (i) iniciação das práticas democráticas; (ii) reinstituição dos valores e das significações sociais e (iii) reconstrução cooperada da cultura (MEM, s.d.). Estas dimensões referem-se ao fomento da participação da criança no grupo, à participação da mesma nas tomadas de decisão e à existência de momentos de partilha de conhecimentos com os/às colegas. Concretizando, as relações e interações aluno/a-aluna/o focam-se grandemente na cooperação, extremamente perceptível durante o tempo de estudo autónomo; na apresentação de sugestões e comentários de melhoria dos trabalhos dos/as colegas, na aceitação dos comentários dos/as colegas, predominante no momento de apresentações e de projetos. Os saberes e as produções culturais das crianças são partilhados através de circuitos sistemáticos de comunicação, como validação social do trabalho e de aprendizagem.

No que respeita aos sistemas de avaliação e regulação das aprendizagens, o processo avaliativo deverá ser dotado de uma preocupação em melhorar o processo de ensino/aprendizagem, através de um processo de intervenção pedagógica contínuo e integrado, pois “a avaliação constitui um processo regulador do ensino e da aprendizagem, que orienta o percurso escolar das/os alunas/os e certifica as aprendizagens

desenvolvidas” (Decreto-Lei n.º 139/2012). Neste sentido, segundo a legislação portuguesa, a avaliação deverá elencar as seguintes modalidades: diagnóstica, formativa e sumativa.

A avaliação das aprendizagens realizada pela OC foi maioritariamente formativa, num processo de construção, através da comunicação de *feedback* avaliativo e descritivo.

1.1.2 Problematização dos dados do contexto

Após a análise conjunta das potencialidades e fragilidades da turma (cf. Anexo F), identificaram-se e formularam-se dois objetivos gerais, entendidos como prioritários para a intervenção pedagógica a desenvolver e relacionados com a promoção da igualdade de género e das capacidades de ler e interpretar a realidade, a partir de fontes de diferentes áreas do conhecimento, por forma a contribuir para o desenvolvimento de competências cidadãs nos/as alunos/as do 1.º CEB.

Procurou-se que os objetivos incidissem sobre as diversas áreas do currículo, numa perspetiva de integração curricular, ao nível da dinâmica pedagógica e numa perspetiva de seguimento dos princípios e dos valores da pedagogia do colégio. Desse modo, formularam-se dois objetivos gerais – (i) estabelecer relações interpessoais, manifestando respeito pela diversidade e aceitando a igualdade de género e (ii) interpretar e escrever textos de diferentes áreas do conhecimento, para os quais se delinearão cinco objetivos específicos que, posteriormente, foram associados aos respetivos indicadores de avaliação (cf. Anexo G).

Relativamente ao primeiro objetivo, no domínio das competências sociais, pretendeu-se colmatar a fragilidade que a turma apresentava ao nível do estabelecimento de relações interpessoais entre rapazes e raparigas, através do desenvolvimento de práticas educativas que promovessem o respeito pela diversidade e pela igualdade de género. Para tal, foi basilar a exploração de técnicas didáticas e pedagógicas que permitissem identificar e avaliar as necessidades e interesses das crianças e clarificar valores e atitudes. Para tal foram mobilizadas várias estratégias que fomentam competências essenciais do Currículo Nacional do Ensino Básico, onde é salientado que “faz parte integrante do currículo a abordagem de temas transversais às diversas áreas disciplinares, nomeadamente no âmbito da educação para os direitos humanos . . . , em

particular, . . . a educação sexual e a educação para a prevenção de risco pessoal” (Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, 2001, p. 10-11). Este objetivo do Projeto de Intervenção (PI) relaciona-se de forma fundamental com o trabalho desenvolvido no domínio do estudo de investigação, apresentado de forma aprofundada na segunda parte deste relatório.

Com o segundo objetivo procurou-se que as crianças desenvolvessem as suas competências de escrita e de interpretação. Por isso mesmo, foi importante que os/as discentes fossem expostos a atividades que, de alguma forma, promovessem a compreensão de enunciados escritos e orais. Estas passaram pela interação entre sujeitos, quer de forma oral, quer de forma escrita, havendo uma adaptação do ato comunicativo em função da interação estabelecida (Reis et al., 2009). As dificuldades que os/as alunos/as apresentavam aquando da resolução de problemas relacionavam-se com a interpretação de diferentes tipologias linguísticas, pelo que se considerou relevante trabalhar igualmente a resolução de problemas em consonância com a interpretação textual.

A avaliação do PI foi realizada através da análise do cumprimento ou não dos objetivos pressupostos e da verificação da aquisição de aprendizagens por parte das crianças. Os objetivos foram avaliados no início e no final da intervenção (cf. dados encontram-se apresentados no Anexo H).

Relativamente ao primeiro objetivo, não é possível que numa intervenção didática e pedagógica tão curta se consiga suprimir na totalidade um conjunto de concepções construídas de forma tão forte e significativa, como os estereótipos de género, nomeadamente no que se refere às atividades de rapazes e raparigas e às colaborações entre os mesmos, ao longo de vários anos de vida, por muito curta que esta ainda seja. Todavia, os debates e as conversas desenvolvidos, foram momentos bastante ricos, que criaram uma dinâmica fundamental na desconstrução de algumas ideias fortemente marcadas pelo espetro social e familiar que no espaço da escola, originaram a emergência de diferentes tipos de concepções, de comportamentos e de atitudes.

No segundo objetivo, por seu lado, considera-se que não ocorreram mudanças muito significativas na atuação dos/as alunos/as. Julga-se que tal se deve ao facto de, não se poderem esperar resultados imediatos no desenvolvimento deste tipo de competências

linguísticas. Efetivamente, o trabalho colaborativo, em pares ou em grupo, permitiu o aproveitamento das potencialidades de cada indivíduo, apesar de, por vezes, a tipologia de trabalho ter acarretado alguma distração e situações de indisciplina, o que se verificou predominante nas atividades letivas. Porém, verificaram-se algumas melhorias, pelo que se aferiu que estratégias como a leitura atenta do mesmo texto três vezes, o sublinhar/localizar a informação pertinente e o questionar para focar a atenção, foram fulcrais para essas evidências.

A avaliação das aprendizagens foi realizada através da análise das provas de avaliação sumativa, realizadas a meio e no final de intervenção (cf. Anexo I).

No que diz respeito às aprendizagens na área da Língua Portuguesa, é de referir que três quartos das cotações no segundo teste inseriram-se no nível *Bom*, enquanto que no primeiro teste apenas metade das classificações das crianças se encontravam nesse nível.

Quanto à área da Matemática, a média das classificações manteve-se em ambos os momentos de avaliação.

No âmbito do Estudo do Meio, a mediana manteve-se e a média aumentou. Mais de metade da turma teve classificações de *Muito Bom* em ambos os testes.

Nas áreas de expressão artística e físico motora os resultados foram, na sua globalidade, positivos, dado que as crianças sempre se mostraram motivadas, cumpriram os objetivos de aprendizagem e consolidaram competências nestas áreas disciplinares.

Em termos genéricos, a turma mostrou melhorias no seu desempenho, contudo, estas poderiam ter sido mais expressivas, pelo que é fundamental continuar a apostar num ensino de qualidade e que vá ao encontro das necessidades das crianças.

1.2 A prática pedagógica desenvolvida no contexto do 2.º CEB

1.2.1 Caracterização sumária do contexto socioeducativo

O estágio de intervenção em contexto de 2.º CEB ocorreu de 7 de janeiro a 8 de março de 2019, dividido num período de observação e numa fase mais longa de intervenção. Com o objetivo de caracterizar os diferentes objetos de análise (o meio, a escola, a ação pedagógica dos/as orientadores/as cooperantes (OC) e as turmas), recorreu-se às mesmas técnicas de recolha de dados referidas na descrição da prática no 1.º CEB.

A escola localiza-se na periferia norte do concelho de Lisboa. É acessível por transportes públicos, nomeadamente por autocarros e pela rede metropolitana, localizando-se perto de uma zona comercial, sendo que no meio envolvente há, também, outras instituições de ensino, um parque, uma grande variedade de comércio local, estações de correios e a junta de freguesia. De acordo com o PE³ do Agrupamento, esta faz parte de um agrupamento que abrange um núcleo populacional bastante heterogéneo, pertencente a diferentes origens culturais, verificando-se essa mesma heterogeneidade nos/as alunos/as, tendo as crianças diferentes cores de pele e sendo de diferentes etnias, nomeadamente de etnia cigana. É, ainda, de referir que a escola se encontra num contexto socioeconómico desfavorecido, em que cerca de 74% dos/as alunos/as beneficia do apoio da ação social escolar.

No que diz respeito à escola, esta integra os 2.º e 3.º CEB, e faz parte do projeto de Territórios Escolares de Intervenção Prioritária⁴ (TEIP) e é a sede de um agrupamento que agrega cinco estabelecimentos. A missão deste agrupamento passa por se tornar numa entidade de referência na comunidade educativa onde se insere, procurando fomentar as capacidades físicas e intelectuais na formação de futuros/as cidadãos/ãs. Regendo-se pela Lei de Bases do Sistema Educativo e pela necessidade de promover “a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho” (Lei n.º 46/86, p. 18), a ação transformadora e progressiva dos/as alunos/as

³ De modo a garantir o anonimato da instituição, o documento não consta na secção *Referências*.

⁴ Criados em Portugal no ano de 1996 com o objetivo de melhorar a escolaridade básica e obrigatória, promovendo a igualdade de oportunidades, a exigência e o rigor na promoção do sucesso educativo, particularmente de alunos/as em situação de risco de exclusão escolar e/ou social (Costa, Mendes & Sousa, 2001).

na sociedade constitui a missão da escola, que lhes proporcionará as ferramentas necessárias para exercerem a sua cidadania de forma crítica, criativa, consciente e informada.

A intervenção prática e pedagógica ocorreu junto de duas turmas do 5.º ano de escolaridade que se denominarão de turma 1 e turma 2, mais especificamente nas disciplinas de Matemática e de Ciências Naturais. A turma 1 era constituída por 25 estudantes, 13 raparigas e 12 rapazes, com idades compreendidas entre os 9 e os 17 anos, com média de 11 anos de idade. Contudo, verificava-se uma elevada taxa de absentismo, frequentando as aulas apenas 14 discentes. Segundo o Decreto-Lei n.º 54/2018, todos/as os/as alunos/as beneficiam de Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (MSAI), sendo que quatro deles/as são abrangidos pelas medidas seletivas (cf. Anexo J) e um/a outro/a, também, pelas adicionais. A acrescentar, dois/duas dos/as alunos/as da turma não frequentam a disciplina de Matemática.

Relativamente à turma 2, esta era composta por 17 estudantes, 6 raparigas e 11 rapazes, com uma média de idades de 12 anos (idades compreendidas entre os 9 e os 17 anos), sendo que seis dos/as alunos/as não frequentavam a escola. Mais uma vez, todos/as os/as alunos/as beneficiam de MSAI, havendo quatro abrangidos/as pelas medidas seletivas (Decreto-Lei n.º 54/2018). Realça-se o facto de dois/duas destes/as alunos/as apresentarem atitudes e comportamentos inadequados, perturbando o bom funcionamento das aulas e, conseqüentemente, prejudicando as aprendizagens dos/as restantes alunos/as da turma.

Para constatar as potencialidades e fragilidades das turmas, realizaram-se observações *in loco*. Preencheram-se grelhas de observação, que aliadas a informações recolhidas em conversas informais com os/as cooperantes e com os/as alunos/as e com a verificação das informações existentes nos testes realizados no início do ano letivo, permitiram a elaboração das grelhas de avaliação diagnóstica presentes nos anexos K, L e M. Através da análise destes registos foi possível perceber que não existem grandes diferenças entre as duas turmas, tanto ao nível dos conhecimentos das áreas de Matemática e Ciências Naturais como das competências sociais. No anexo N, apresenta-se uma tabela das potencialidades e fragilidades dos/as alunos/as, definidas no período de observação.

Os/As docentes mobilizaram diversas estratégias de ensino/aprendizagem, tais como o visionamento de vídeos e o recurso a apresentações *PowerPoint*, a verificação e correção dos trabalhos de casa, o registo de informação do desempenho dos/as alunos/as sob a forma de sínteses, a realização de exercícios do manual, de questões de aula e de fichas formativas e sumativas. É de referir que, apesar de o agrupamento se reger pela Lei de Bases, na prática observada, predomina o ensino expositivo, na ótica de uma pedagogia centrada no/a professor/a. Os/As docentes transmitem de forma oral e escrita os conteúdos programáticos e os/as alunos/as, através da memorização, reproduzem-nos de forma fiel, sendo esse o centro da atividade educativa (Formosinho, Monge & Formosinho, 2016).

O trabalho em sala de aula é maioritariamente individual, com o objetivo de evitar a dispersão dos/as alunos/as. Contudo, por vezes também são realizadas atividades exploratórias e experimentais a pares ou em grande grupo.

No que concerne à organização do tempo, existe uma organização semanal das disciplinas, sendo que em cada turma e em cada disciplina os/as docentes dedicam um tempo da aula ao registo do sumário e à revisão de conteúdos de aulas anteriores. Por norma, no final de cada módulo, é aplicada uma ficha formativa, seguida de um teste sumativo, que aglutina o conjunto de conteúdos lecionados ao longo de diversos módulos.

1.2.2 Problematização dos dados do contexto

A análise dos dados de caracterização do contexto socioeducativo permitiu identificar um conjunto de potencialidades e fragilidades das turmas em questão. Através da análise dos mesmos, exploraram-se as opções metodológicas que potenciassesem situações de aprendizagem e que promovessem uma ação positivamente transformadora junto das crianças.

No que concerne às fragilidades e potencialidades verificadas, segundo os/as OC foi a fragilidade referente ao baixo desempenho escolar, decorrente da falta de motivação dos/as alunos/as, que mereceu uma maior atenção. De facto, a falta de motivação traduz-se num acréscimo do desinteresse e na conseqüente diminuição do esforço e do investimento (Marchesi, 2004; Martinelli & Sassi, 2010). Esta desmotivação acaba por se traduzir nas classificações - com ponderação inferior a 3 a Matemática e a Ciências Naturais -, na taxa de absentismo e no comportamento dos/as alunos/as. Assim, a

problemática selecionada foi: “Como envolver os/as alunos/as nos processos de ensino aprendizagem?”.

Os objetivos gerais que orientaram a prática pedagógica incidiram, maioritariamente, sobre a área do relacionamento interpessoal, tendo-se delineado um conjunto de estratégias para operacionalizar os objetivos definidos: (i) desenvolver competências de comunicação e de partilha de ideias e de conhecimentos e (ii) participar ativamente nas atividades propostas em contexto de sala de aula.

Quanto às estratégias globais de trabalho (cf. Anexo O), tal como ocorreu na prática de 1.º CEB, basearam-se na perspetiva socioconstrutivista e na participação ativa dos alunos/as, na descoberta de conteúdos e na partilha de ideias. Segundo Santana (2000) e Serrazina e Ponte (2000), deve-se estimular o envolvimento efetivo das crianças na justificação de opiniões, criando condições favoráveis à promoção de uma aprendizagem estimulante. Do mesmo modo, e de acordo com Niza (1998), efetuou-se uma indagação dialógica, o que permitiu a criação de situações comunicativas, com o objetivo de negociar e de partilhar significados. As atividades experimentais desempenharam, também, um papel preponderante, conduzindo a um pensamento mais concreto em torno dos conceitos curriculares. Tal induziu o estabelecimento de uma relação direta com a vida quotidiana, ou seja, com a aplicabilidade de determinados modelos construídos em sala de aula em fenómenos da realidade. Dito por outras palavras, com as atividades propostas, pretendeu-se abordar os conteúdos de uma forma didática, sendo estes articulados com os desempenhos que são esperados dos/as alunos/as (Reis et al., 2009).

No que concerne à organização e gestão do tempo, foram assumidos os compromissos de continuar: i) a revisão dos conceitos de aulas anteriores com recurso a analogias do quotidiano; ii) a aplicar uma rotina de cálculo mental; iii) a implementar um sistema de recompensa, tendo por base a postura e empenho nas aulas, avaliado no final das mesmas; iv) a implementar uma caixa de questões a que os/as alunos/as poderiam recorrer diariamente, quando tivessem perguntas/dúvidas que gostariam de ver respondidas, mas que não se relacionassem diretamente com os conteúdos dos trabalhos.

Por fim, no domínio dos modos de regulação e instrumentos de avaliação das aprendizagens dos/as alunos/as, realizou-se uma avaliação formativa, num constante processo de construção, através de comunicação aos/às alunos/as de um feedback

avaliativo, descritivo e positivo (Grave-Resendes & Soares, 2002; Roldão, 2003). Assim, foi através do diálogo com os/as alunos/as, da observação direta e da análise das produções dos mesmos, através de grelhas de verificação e das produções, que se regularam as aprendizagens, sempre num sentido de diferenciação pedagógica, considerando as estratégias e conhecimentos recomendados para determinadas crianças.

Relativamente às aprendizagens dos/as alunos/as, na globalidade das duas turmas, há que afirmar que estes/as melhoraram o seu desempenho após a realização da melhoria das Questão de Aula (QA). No que concerne à avaliação sumativa, por seu lado, durante o tempo de intervenção aplicaram-se três testes, dois na turma 1 (Matemática e Ciências Naturais) e um na turma 2 (Ciências Naturais) (cf. Anexos P, Q e R, respetivamente). Na medida em que, no período letivo anterior, as pautas de classificação dos discentes de ambas as turmas referiam 2/3 de notas no nível *Insuficiente*, considera-se que as aprendizagens das crianças, do ponto de vista sumativo dos conhecimentos foi bastante positiva. Na turma 1, em Matemática, cerca de metade da turma teve classificação de pelo menos *Suficiente* (mediana de 48,5 %), havendo notas de até 75 %. A Ciências Naturais, houve quase 75 % de positivas, destacando-se duas classificações atípicas de ponderação *Bom*. Igualmente, na turma 2, a Ciências Naturais, houve quase 75 % de positivas, sendo a mediana de 54 % e o extremo superior de 93 %.

Avaliam-se, seguidamente, os objetivos do PI (cf. Anexo S). Relativamente ao primeiro, verificou-se que, na turma 2, os indicadores ‘aguarda a sua vez para falar’ e ‘justifica as suas opiniões’ são aqueles em que se observou um maior crescimento, sendo que na turma 1, ‘dá a sua opinião’ e ‘utiliza um tom de voz adequado’ foram aqueles cuja taxa percentual mais aumentou.

No que diz respeito ao segundo objetivo geral, estreitamente relacionado com a motivação das crianças, é aqui que se verifica uma maior melhoria da avaliação, em ambas as turmas, dado que a apreciação de todos os indicadores é positiva, revelando crescimento. Há, no entanto, casos em que a percentagem de alunos/as a ser classificado com *Bom*, *Suficiente* ou *Insuficiente* é a mesma nos dois primeiros momentos de avaliação, sofrendo, posteriormente, uma evolução positiva, o que se considerou expectável. Pois, como já foi referido, no que diz respeito ao desenvolvimento da competência da motivação não se podem esperar resultados imediatos. É de notar que o

desempenho individual e em grupo, nas tarefas propostas, foi tanto mais positivo quanto maior a motivação das crianças para tais tarefas.

Conclui-se, da análise dos instrumentos de avaliação, que não se verificou uma acentuada evolução na comunicação e participação dos/as alunos/as, pois, estas precisam de ser trabalhadas continuamente, sendo apenas visíveis a longo prazo, tratando-se de um processo moroso. Contudo, as competências sociais mostraram-se tanto mais positivas quanto maior o interesse que estes/as tinham na atividade.

Ainda no 2.º CEB foi realizada uma atividade exploratória (cf. Anexo T) que ajudou na preparação e consecução do estudo empírico desenvolvido em contexto de 1.º CEB. Numa fase inicial, estava previsto que o estudo empírico fosse implementado em ambos os ciclos de ensino. Todavia, devido a diversos fatores, não foi possível desenvolvê-lo de forma consistente no estágio de 2.º CEB. Apesar disso, após negociação com a direção da escola e com a diretora de turma de um dos grupos foi possível realizar uma sessão extra, já fora do período de intervenção, onde se desenvolveu um trabalho de natureza exploratória em torno de questões de género. Essa atividade foi realizada para testar a abordagem pedagógica e didática na dinamização de uma atividade relacionada com a ES (do ponto de vista do professor), não descurando o papel de investigador e constituindo uma preparação para o estudo empírico a desenvolver no estágio seguinte.

A atividade consistiu, numa fase inicial, na escrita de vantagens e desvantagens associadas ao facto de se pertencer a determinado sexo para, num segundo momento, haver um posicionamento face a essas frases escritas (barómetro de valores – *concordo*, *não tenho a certeza* ou *discordo*) e as respetivas justificações dessas tomadas de posição. Algumas das intervenções escritas e orais dos/as alunos/as, encontram-se presentes na tabela do anexo U, onde se associam determinadas frases ao conceito de *igualdade* ou ao conceito de *estereótipo*.

1.3 Análise crítica da prática de ambos os ciclos

No presente capítulo comparar-se-ão as práticas pedagógicas desenvolvidas nos contextos de 1.º e 2.º CEB, através de uma análise crítica e reflexiva. Destacam-se como principais diferenças a estrutura curricular, o método de ensino aprendizagem, a gestão de conflitos e a operacionalização do estudo empírico. No que diz respeito às

semelhanças, serão abordadas a diferenciação pedagógica, a relação com o par de estágio, a integração curricular, a empatia criada com as crianças e o modo como a abordagem a questões de identidade e género se revelaram importantes e pertinentes em ambos os ciclos.

Em primeiro lugar, importa referir que a estrutura curricular de cada ciclo influencia as interações estabelecidas com os/as alunos/as, sendo que um dos fatores preponderantes para isso é o tempo letivo que o/a professor/a dedica ao trabalho efetivo junto do grupo turma. No 1.º CEB, o regime de monodocência implica que o/a professor/a titular dedique, no mínimo, 22h 30m semanais ao trabalho com as crianças, enquanto um/a docente do 2.º CEB se lecionar duas disciplinas (Matemática e Ciências Naturais, por exemplo) está cerca de 6h por semana com a turma. Efetivamente o estágio de intervenção no contexto de 1.º CEB permitiu criar uma relação de maior proximidade e afetividade, visto que havia uma maior flexibilidade na gestão do currículo e dos momentos de atividade letiva. Com as turmas de 5.º ano, o estabelecimento de relações não foi tão significativo, apesar de ter havido um esforço nesse sentido. De facto, tal como afirma Morgado (1999) a relação pedagógica entre professor/a e alunos/as influencia decisivamente o sucesso académico destes/as últimos/as. O trabalho desenvolvido no 1.º CEB permitiu criar uma relação mais próxima com as crianças, sobretudo ao nível de manifestações de afeto que foram, inclusive, promovidas numa rotina diária. Tal permitiu desmistificar um pouco a relação rígida e algo distante que em termos sociais caracteriza o/a professor/a e o/a aluno/a, mas que com a turma de 3.º ano foi facilmente transposta para um tipo de relação pautado pelo afeto e carinho, pela confiança e pelo respeito mútuo. Todavia, apesar de noutros moldes, foi possível desenvolver uma relação bastante saudável e respeitosa com as turmas de 2.º CEB. Penso que, apesar de o horário semanal estar segmentado por tempos e disciplinas, se o tempo de intervenção fosse mais longo e não houvesse tanta pressão para o cumprimento do programa curricular e para a realização de provas de avaliação, as relações afetivas e, conseqüentemente, as pedagógicas e académicas teriam sido mais vantajosas para todos os intervenientes da comunidade escolar.

Relativamente ao método de ensino aprendizagem, no contexto de 1.º CEB desenvolveu-se uma pedagogia, onde o/a aluno/a constrói o seu próprio conhecimento e

estabelece circuitos de comunicação dentro da sala de aula, tanto com o/a professor/a, como com os seus pares. No 2.º CEB, dada a prevalência de uma pedagogia assumidamente transmissiva, apesar do esforço em construir fichas de trabalho diversificadas, em variar as estratégias de intervenção didática e em promover diferentes modalidades de participação das crianças nas aulas, a gestão do tempo e do currículo nem sempre se coadunou com essa abordagem metodológica, didática e pedagógica, pelo menos da forma desejada. Porém, é importante salientar que durante a prática raramente se recorreu ao manual como fonte primária de conhecimento, servindo apenas para treinar e consolidar alguns conceitos.

A gestão de conflitos e de comportamentos displicentes esteve bastante presente em ambos os contextos de intervenção. Contudo, a abordagem e contorno destas situações não seguiram exatamente os mesmos moldes, dado os níveis de desenvolvimento e as faixas etárias dos/as alunos/as, assim como a própria natureza de atitudes e comportamentos mais perturbadores e indisciplinados. No 1.º CEB, foi possível negociar com os/as alunos/as, estabelecer regras e algumas consequências para atitudes menos próprias (ficar parte do intervalo na sala a terminar tarefas, copiar as regras da sala de aula para o caderno ou ficar impedido de participar nas atividades em que são mobilizados iPads, etc). No 2.º CEB, por seu lado, optou-se por recorrer a uma avaliação diária do comportamento e do empenho nas atividades que, quanto melhor fossem, mais vantagens trariam para o sucesso académico e para a realização de atividades de natureza mais lúdica (a construção de um pequeno presente para o “dia dos namorados”, a realização de pequenos jogos didáticos no final de algumas aulas e a realização de uma mini festa no último dia de intervenção, por exemplo). Nem sempre foi fácil orientar sessões em que os/as alunos/as adotavam comportamentos indisciplinados, entrando em conflito entre si e com outros/as colegas ou quando tinham uma participação negativa, perturbando o ambiente da sala de aula. Considero que a partilha destes casos com a minha colega de estágio e os diálogos estabelecidos com os/as professores/as cooperantes, semelhantes a outros apresentados em Pearson (1998), contribuíram decisivamente para uma maior confiança em atuar nestas situações, algo que se vai construindo, também, com a experiência profissional.

Referir-se-ão, agora, as semelhanças dos dois estágios. A diferenciação pedagógica esteve presente em ambos, uma vez que “se constitui ao nível da intervenção prática como o elemento-chave para a qualidade e eficácia dos processos educativos” (Morgado, 2004, p. 27). Procurou promover-se um ambiente de sala de aula em que o/a professor/a que é consciente das diferenças e das particularidades de cada criança, promove diversas modalidades de trabalho, autorresponsabiliza os/as alunos/as pelo seu processo de aprendizagem, explora as preferências e potencialidades dos/das discentes e valoriza o esforço e o trabalho de todos/as e de cada um/a (Morgado, 2004), sempre numa ótica de inclusão e não de individualização (Correia, 2001).

No que concerne à relação com o meu par, esta foi de suma importância para todo o trabalho desenvolvido com todas as turmas. Tal como Hohmann e Weikart (1997) referem, “quando os adultos trabalham em conjunto para estabelecer e manter contextos de aprendizagem activa para as crianças, os efeitos são inúmeros” (p.131).

A maioria dos/as alunos/as mostrou-se motivada e empenhada o que, a meu ver, se deveu ao facto de a abordagem metodológica permitir que fossem os/as próprios/as a construir o seu conhecimento, numa lógica de integração curricular de várias áreas disciplinares. No 1.º CEB, esse trabalho foi mais fluido e evidente, devido à monodocência, mas no ciclo subsequente desenvolveram-se, igualmente, sequências didáticas entre as disciplinas lecionadas (Matemática e Ciências Naturais), além de outras duas sequências que mobilizaram, simultaneamente, saberes científicos e saberes do domínio da Língua Portuguesa. Segundo Beane (2003), a integração curricular apresenta um leque variado de vantagens na relação professor/a aluno/a, ao mesmo tempo que potencia o conhecimento dos/as estudantes. Este autor defende que, em conjunto com o/a docente, as crianças assumem um papel ativo na tomada de decisões relacionadas com a organização e gestão do currículo.

Outro ponto a destacar refere-se à empatia criada com as crianças desde o primeiro dia. Estas adaptaram-se bastante bem à nossa presença na sala e na sua rotina diária. Considero que o que acabou por facilitar a adaptação foi o facto de, como professor, ter tornado claro que estava disponível para trabalhar com elas e para as ajudar no que precisassem.

É importante referir que, em ambos os contextos, houve uma grande abertura por parte das direções e dos/as próprios/as professores/as cooperantes e psicólogos/as para a abordagem das questões de género, sobretudo pelo facto de as mesmas não terem sido muito exploradas anteriormente com as crianças. Nesse sentido, houve liberdade e confiança total para o trabalho a desenvolver com as turmas, tendo sempre em atenção a adequação das temáticas ao nível de desenvolvimento dos/as alunos/as (para tal foi consultado o *Guião de educação género e cidadania*, Cardona et al., 2015), o respeito pelas opiniões de cada um/a, a necessidade de não ser demasiado invasivo e o facto de não deixar nenhuma dúvida ou questão por responder, ainda que a resposta não fosse muito elaborada e/ou complexa.

Finalmente, deve ser referido que a sessão de exploração desenvolvida no 2.º CEB foi fulcral para o desenvolvimento do estudo empírico no estágio seguinte, onde se desenvolveu uma prática mais sólida, fundamentada e com efeitos diretos sobre as conceções dos/as alunos/as (apresentada na segunda parte deste relatório). Tratou-se de uma intervenção bastante importante para o professor/investigador, na medida em que aumentaram os seus níveis de confiança na abordagem de questões de género no 1º CEB, permitindo uma reflexão individual para a preparação e dinamização das atividades, nomeadamente ao nível da gestão do tempo, da moderação de debates e da partilha de ideias, da promoção do respeito pelas opções e opiniões de cada um/a e a necessidade de recorrer a evidências reais e concretas (imagens, notícias, vídeos, etc) que permitam desconstruir estereótipos e que têm de ir além da palavra e de experiências pessoais relatadas pelos intervenientes, professor e alunos/as, nos/as debates/discussões.

2. PARTE II: ESTUDO EMPÍRICO

2.1 Contextualização do Estudo

A vivência numa sociedade cada vez mais tecnológica, onde a informação se propaga de forma tão rápida e efetiva junto das pessoas não é suficiente para que prevaleçam os valores de justiça e de democracia, uma vez que as desigualdades continuam a existir. As questões de género, ainda que ganhem cada vez mais expressão numa procura de um mundo igualitário, continuam a estar na ordem do dia e a limitar a vida de muitas pessoas que, de forma direta ou indireta, são condicionadas pelo facto de pertencerem a determinado sexo, não desenvolvendo de forma saudável a sua personalidade e a sua identidade de género.

Enquanto ser humano, o investigador sempre se indagou sobre esta realidade, sendo-lhe difícil conceber que, no século XXI, haja algum tipo de discriminação quanto ao sexo e, sobretudo, que existam pessoas oprimidas e condicionadas na sua liberdade de expressão. É da responsabilidade de cada um/a combater os estereótipos de género e lutar por um mundo onde todos/as se sentem confortáveis, seguros, realizados e felizes com aquilo que são. A escola, enquanto instituição de ensino, tem de se debruçar sobre estas temáticas. São assuntos que vão muito além de conteúdos curriculares, suscetíveis de serem avaliados formativa ou sumativamente, mas que têm repercussões diretas na vida de uma pessoa e, conseqüentemente, no desenvolvimento de uma sociedade na sua globalidade. Posto isto, e considerando o facto de a Educação Sexual (ES) ser ainda um assunto tabu em muitas realidades escolares, faz todo o sentido que as questões de género sejam abordadas desde cedo, dado que é desde o nascimento que uma criança é influenciada por um paradigma social neste domínio.

A realização do período de observação em contexto de 2.º CEB permitiu verificar que o tratamento desta temática, tal como previsto, se justificava naquele contexto, fortemente marcado por uma dinâmica escolar muito tradicional, pouco diversificada nas metodologias de ensino e carente de uma abordagem efetiva à ES, não apenas por cumprimento da legislação, mas por necessidades dos/as próprios/as alunos/as.

O professor/investigador, ainda neste período, decidiu contactar com o contexto de 1.º ciclo onde iria realizar o estágio de intervenção seguinte, a fim de perceber a

pertinência da abordagem à identidade de género e da transgressão de estereótipos naquele grupo turma em particular. Foi nessa altura que se constatou que a temática ia ao encontro de uma das principais fragilidades das crianças, o estabelecimento de relações interpessoais entre rapazes e raparigas, sendo essa constatação posteriormente corroborada no período de observação neste mesmo ciclo.

Após a realização de várias reuniões com os/as professores/as cooperantes e com a professora orientadora, marcadas por reflexões e muitas dúvidas, chegou-se à conclusão de que o desenvolvimento de competências sociais se afigurava de extrema importância para ambos os grupos, tendo-se, mais tarde, afunilado para um espetro mais restrito, as questões de identidade e de género. Assim, o tema de investigação e consequente desenvolvimento do estudo empírico derivaram da aliança dos interesses e experiências pessoais do investigador, do período de observação vivenciado em ambos os contextos de estágio e das conversas informais realizadas com os/as OC e com a professora orientadora do relatório, tendo-se definido a seguinte questão de investigação:

- Que estratégias poderão ser implementadas, com uma turma de crianças do 1.º CEB, com o objetivo de transgredir os estereótipos de género, facilitando uma construção positiva/gratificante da identidade de género?

Esta questão vai ao encontro do supracitado, ao mesmo tempo que permite explorar a abordagem à ES, através do estudo de uma metodologia que sirva o propósito da investigação e que, simultaneamente, seja adequada do ponto de vista científico, didático e pedagógico. Posto isto, e definida a questão de investigação, o objetivo do estudo é o de investigar, junto de uma turma do 3.º ano do 1.º CEB, através de uma prática no âmbito da ES, quais as estratégias que, e como, poderão contribuir para a transgressão⁷ de estereótipos de género, promovendo uma construção positiva da identidade de género.

⁷ O termo *transgressão* é associado a uma conotação positiva, de desconstrução e ultrapassagem das regras implícitas, limitadoras e mesmo violentas que os estereótipos constituem, para que se possam cumprir os objetivos da educação sexual, esses sim explícitos na Lei, nomeadamente o da construção de uma sexualidade, em que se inclui a identidade de género, positiva e gratificante.

2.2 Fundamentação Teórica

Importa agora enquadrar o tema objeto de estudo, de maneira a clarificar conceitos subjacentes ao mesmo. Deste modo, será feito um enquadramento legal e curricular atual e que estabelece o regime de aplicação da Educação Sexual (ES) em Portugal. Além disso, apresentar-se-á a caracterização do nível de desenvolvimento afetivo e social dos/as participantes, assim como a definição dos conceitos de ES, identidade, igualdade e estereótipos de género. Finalmente, irá referir-se a importância da diversidade de estratégias de intervenção no domínio da ES, assim como as conceções de alguns autores relativas à construção de uma identidade de género gratificante, positiva ou saudável.

2.2.1 Enquadramento legal e curricular

De acordo com a Lei n.º 60/2009 de 6 de agosto, regulamentada pela Portaria n.º 196-A/2010, atualmente a ES é um direito de todos/as os/as alunos/as, sendo de carácter obrigatório em contexto escolar, desde o ensino básico até ao ensino secundário, tanto em instituições públicas como privadas. No que respeita à carga horária, esta lei estabelece um mínimo de 6 horas letivas a serem dedicadas à ES no 1.º CEB, devendo as mesmas ser devidamente distribuídas pelo ano letivo.

Os conteúdos mínimos a abordar do 1.º ao 4.º ano são os seguintes (Portaria Nº196-A/2010): (i) noção de corpo; (ii) o corpo em harmonia com a natureza e o seu ambiente social e cultural; (iii) noção de família; (iv) diferenças entre rapazes e raparigas; (v) proteção do corpo e noção dos limites, dizendo não às aproximações abusivas. A mesma portaria pressupõe que, no 3.º e 4.º ano, o/a docente desenvolva

temas que levem os alunos a compreender a necessidade de proteger o próprio corpo, de se defender de eventuais aproximações abusivas, aconselhando que, caso se deparem com dúvidas ou problemas de identidade de género, se sintam no direito de pedir ajuda às pessoas em quem confiam na família ou na escola. (p. 1170 – (04))

A referida lei define, também, um conjunto de várias finalidades da ES, sendo estas: (i) a valorização da sexualidade e afetividade entre as pessoas; (ii) o desenvolvimento de competências que permitam escolhas informadas e seguras; (iii) a melhoria dos relacionamentos afetivo sexuais; (iv) a redução de consequências negativas

dos comportamentos sexuais de risco; (v) a capacidade de proteção face a todas as formas de exploração e de abuso sexuais; (vi) o respeito pela diferença; (vii) a valorização de uma sexualidade responsável e informada; (viii) a promoção da igualdade entre os sexos; (ix) o reconhecimento da importância de participação no processo educativo de encarregados de educação, alunos, professores e técnicos de saúde; (x) a compreensão científica do funcionamento dos mecanismos biológicos reprodutivos e (xi) a eliminação de comportamentos baseados na discriminação sexual ou na violência em função do sexo ou orientação sexual (Lei n.º 60/2009 de 6 de agosto). Na mesma lei são referidas de forma explícita as relações entre a sexualidade, o género e a identidade de género (Cibele et al., 2010).

De acordo com Marques, Vilar e Forreta (2010), alguns dos objetivos da ES para o 1.º CEB passam por:

- (i) aumentar e consolidar os seus conhecimentos acerca dos fenómenos de discriminação social baseada nos papéis de género; (ii) desenvolver atitudes de aceitação positiva da sua identidade sexual e da dos outros e de reflexão face aos papéis de género e (iii) treinar e adquirir competências para expressar opiniões e sentimentos pessoais, comunicar acerca de temas relacionados com a sexualidade e atuar de modo assertivo nas diversas interações [*sic*] sociais. (p. 53-54)

Por sua vez, Carvalho et al. (2017), no Referencial de Educação para a Saúde, apresentam alguns objetivos que vão ao encontro do presente estudo empírico, nomeadamente: “desenvolver a consciência de ser uma pessoa única no que respeita à sexualidade, à identidade, à expressão e à orientação sexual” e “desenvolver uma atitude positiva no que respeita à igualdade de género” (p. 74). O estudo conflui, ainda, num dos grupos de domínio da Educação para a Cidadania, nomeadamente o primeiro, que é transversal a todos os ciclos e níveis de escolaridade e que prevê o tratamento de questões relacionadas com a igualdade de género (Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania, 2017).

Cibele et al. (2010) apresentam um paradigma psicossociológico, como enquadrador da Lei n.º 60/2009, que define o respeito pelas diferentes orientações sexuais e a luta contra a discriminação em função da orientação sexual como metas da ES. Estas

questões, assim, deixam de ser abordadas meramente pelo ponto de vista da saúde, passando a fazer parte de uma preocupação e de uma missão social, uma vez que é a própria sociedade que legitima ou sanciona comportamentos que não se coadunem com os valores e princípios intrínsecos a esta temática. Pela sua influência sobre cada indivíduo, trata-se de uma responsabilização da sociedade, delegando na escola a responsabilidade de se organizar no que respeita ao desenvolvimento da ES.

Finalmente, o WHO Regional Office for Europe & BZgA (2010) refere que um dos princípios e resultados da ES passa pela criança ter a capacidade de se tornar num ser sexual, desenvolvendo os seus próprios papéis de género e a sua identidade sexual.

2.2.2 Caracterização do nível de desenvolvimento afetivo e social dos/as participantes

Nesta faixa etária (8-9 anos), as crianças já reconhecem o seu corpo e o corpo dos/as outros/as. Esta fase de desenvolvimento é caracterizada por um desenvolvimento afetivo e social em que: (i) ocorrem transformações corporais lentas; (ii) se consolida a identidade sexual; (iii) se inicia a interiorização do processo da moral sexual; (iv) há curiosidade face às diferenças anatómicas, à sexualidade dos adultos, à gravidez e ao parto; (v) se inicia a seleção de amigos, etc (Marques, Vilar & Forreta, 2010).

De acordo com WHO Regional Office for Europe and BZgA (2010), na faixa etária dos/as participantes do estudo, apesar de não surgirem muitas questões relacionadas com a sexualidade, não significa que as crianças não tenham interesse sobre esta temática. Nestas idades, os meninos costumam considerar que as meninas são “parvas” e “infantis”, ao passo que estas consideram os rapazes “barulhentos” e “agressivos”. Muitas vezes, os/as alunos/as, por pensarem ter muito conhecimento sobre o mundo e a vida dos adultos e terem a necessidade de se exibirem perante os pares, recorrem a linguagem e a piadas sexuais para atingir o outro, não tendo, muitas vezes, noção do significado daquilo que dizem.

Os *Standards* para a Educação Sexual na Europa defendem que se devem desenvolver competências que permitam que as crianças “sejam capazes de negociar compromissos, mostrar tolerância e empatia” e aceitem a diversidade existente à sua volta (WHO Regional Office for Europe and BZgA, 2010, p. 43).

2.2.3 Educação Sexual, Identidade, Igualdade e Estereótipos de Género

A sexualidade humana é uma relação em que a capacidade afetiva nos distingue dos animais (Gondonneau, 1973).

De acordo com Sanders e Swinden (1995),

na educação sexual, a informação factual [*sic*] acerca dos aspetos físicos do sexo, embora importante, não é mais importante que o respeito pelos valores e normas e que o exercício da responsabilidade pessoal, já que estes afectam [*sic*] os indivíduos e a comunidade em geral. (p. 15)

Carvalho e Figueiredo (2012), na sua descrição de uma visão favorável à existência de educação sexual em meio escolar, apresentam como argumentos o facto de a escola ser uma instituição frequentada por todos/as e que tem uma missão socializadora. Referem, ainda, que essa missão “... obriga-a (à escola) a abordar matérias relativas a valores e costumes (alicerçados em «valores e direitos universais»)” (p. 77). Estes autores propõem quatro tipos de modalidades para a abordagem da ES, sendo que um deles vai ao encontro do estudo empírico desenvolvido: “debate acerca da sexualidade enquanto prática social, cultural e política, abraçando as questões dos direitos sociais, das questões relativas ao género e à orientação sexual – o corpo histórico, sociocultural, político” (p. 80).

Importa, ainda, distinguir sexo de género. De acordo com APA (2011), o primeiro corresponde a uma característica que é atribuída à nascença, estando associada a atributos físicos (anatomia interna e externa). O género, por sua vez, diz respeito aos papéis que se constroem socialmente e que remetem para comportamentos, atributos e características considerados adequados para homens ou para mulheres. Isto é, o sexo biológico é o mesmo em diferentes culturas, ao passo que o género pode variar (APA, 2011).

A capacidade de nos definirmos como masculinos ou femininos resulta de um processo que se inicia na infância e que se prolonga até ao final da adolescência (Marques, Vilar & Forreta, 2009). Segundo os mesmos autores, corresponde ao modo como cada pessoa sente a sua individualidade pelo facto de pertencer a um certo sexo. Ao contrário do que acontece com os papéis sexuais que variam de acordo com mudanças sociais, a identidade de género é uma característica individual predominantemente estável.

Segundo a Associação Americana de Psicologia, a identidade de género “refere-se à identificação de si mesmo como homem, mulher ou outra coisa” (APA, 2015, p. 21). Trata-se de uma característica que pode não ser visível para outras pessoas. Carvalho et al. (2017), por seu lado, definem este conceito como “. . . a experiência interna e individual de género profundamente sentida por cada pessoa que pode, ou não, corresponder às expectativas [*sic*] sociais” (p. 74).

A compreensão e consciência da constância do sexo e a capacidade de rotular-se a si próprio e aos outros em termos de género são passos cruciais no desenvolvimento da identidade de género (Helim & Ruble, 2010).

A problemática da igualdade de género remete para as diferenças sociais e culturais associadas a cada sexo, que derivam de processos educativos e de socialização. Relaciona-se com os papéis, as tarefas, os atributos sociais, os deveres, as responsabilidades, os poderes, as expectativas e as necessidades ligadas ao facto de se ser homem ou de se ser mulher, num determinado contexto histórico, social e cultural (REDE, citada por Bezerra & Macário, 2012).

De acordo com vários estudos no domínio científico, os estereótipos de género começam a desenvolver-se desde muito cedo, sendo considerados rudimentares por volta dos dois anos de idade e básicos quando a criança tem três anos (Kuhn & Signorella et al., citados por Martin & Ruble, 2010). É através dos estereótipos que se perpetua a desigualdade entre mulheres e homens e, conseqüentemente, a degradação de valores e de atitudes (REDE, citada por Bezerra & Macário, 2012).

Os estereótipos não definem apenas o que é esperado de cada sexo, mas também as características físicas e psicológicas que o homem e a mulher não deverão apresentar (Cardona et al., 2015). Para os mesmos autores, por norma, os indivíduos que se afastem dos padrões de masculinidade e de feminilidade sofrem julgamentos negativos. Todavia, são normalmente os homens que sofrem mais punições por parte da família, dos seus pares, etc, quando apresentam comportamentos desviantes à norma do sexo masculino. Por essa mesma razão, Basow (citada por Cardona et al., 2015) refere que alguns homens sentem uma necessidade constante de provar a sua masculinidade. A mesma autora defende que há quatro subtipos de estereótipos, associados a traços ou atributos de personalidade, a papéis de género, a atividades profissionais e a características físicas.

As diferenças de género começam por manifestar-se em operações mentais concretas relacionadas com a aparência física, os brinquedos e as atividades, desenvolvendo-se, depois, capacidades abstratas de perceção do género (associação da agressividade aos rapazes e da delicadeza às raparigas, por exemplo) (Cardona et al., 2015).

A teoria da aprendizagem social enfatiza que, à semelhança do que acontece com outros tipos de comportamento, os papéis de género são aprendidos por influência social dos/as pais/mães, da escola, dos/as professores/as e da sociedade que, de forma mais ou menos consciente, transmitem às crianças, desde muito cedo, modelos de homens e de mulheres (Rodrigues, 2003). Trata-se de um processo que ocorre logo após o nascimento quando é, por exemplo, associada a cor rosa às meninas e o azul aos meninos, quando se adornam cabelos e roupas distintas, se promovem jogos e atividades, se selecionam materiais, dependendo do sexo. Hetherington e Parke (citados por Rodrigues, 2003), salientam, ainda, que o mesmo acontece quando há reações não permissivas e pouco tolerantes por parte do adulto a comportamentos de género considerados desviantes da norma.

A escola deve desempenhar o seu papel na eliminação das desigualdades entre mulheres e homens, transformando as crianças em agentes de mudança. Segundo Cardona et al. (2015), tal ocorrerá através de práticas cidadãs e de democracia que, além de promoverem os conteúdos do currículo formal, permitem que a escola se assuma como um espaço de partilha, de cooperação e de superação de preconceitos e de estereótipos.

2.2.4 Os comportamentos de género no recreio

Segundo Pereira (2009), vários autores se têm debruçado sobre o acesso e a ocupação do espaço do recreio da escola, sendo este local objeto de várias lutas simbólicas e materiais entre crianças de diferentes sexos e idades. Epstein et al. (citados por Pereira, 2009) chegam a afirmar que estas lutas defendem “geografias de género” (p. 119), pelo facto de as zonas serem categorizadas de masculinas ou femininas, fortemente marcadas por questões de género e pela negociação de relações de poder entre os alunos e as alunas. Na verdade, vários estudos têm demonstrado que a ocupação diferenciada, por rapazes e raparigas, dos espaços do recreio é uma realidade estável e pouco contestada (Askew &

Ross; Golombok & Fivush, citados por Pereira, 2009). Os mesmos autores defendem que o processo de socialização que incentiva os rapazes a praticar desporto e a dominar os espaços, inibindo o desenvolvimento dessas valências nas raparigas, em nada contribui para uma ocupação igualitária do recreio, mas cada vez mais para “um trabalho contínuo de negociação de fronteiras simbólicas e geográficas de género” (Ferreira, citado por Pereira, 2009). A manutenção dessas fronteiras promove a exclusão entre os/as alunos/as e uma constante necessidade de afirmação de ambos os sexos. Todavia, as mesmas poderão ser, de modo mais ou menos direto, contestadas e transgredidas se forem alvo de uma intervenção eficaz por parte da escola e de todos os seus intervenientes.

2.2.5 Diversidade de estratégias de intervenção didática

Em ES devem privilegiar-se metodologias ativas que contribuam favoravelmente para o processo de ensino/aprendizagem. Segundo Marques, Vilar e Forreta (2010), estas passam pelo envolvimento de todas as crianças, pelo potenciamento e valorização das suas experiências, dos seus conhecimentos e dos seus sentimentos, aumentar a motivação e o bem-estar individual e do grupo, facilitar a comunicação e a abordagem de temas polémicos e mais íntimos e, finalmente, ajudar na tomada de decisões e na resolução de problemas. Devem ser implementadas diferentes dinâmicas que conduzam à exploração do ambiente e de processos cooperativos que valorizem o seu desenvolvimento cognitivo, permitam operacionalizar os papéis sexuais, trabalhar situações conflituosas e atuar na gestão das ansiedades e preocupações individuais.

Segundo Cardona et al. (2015), atividades que fomentem o diálogo e a discussão desempenham um papel fundamental no tratamento de questões de género. Deste modo, privilegia-se uma metodologia que, através de uma sequência coerente e didática de diferentes passos, conduz aos objetivos previamente definidos. Frade, Marques, Alverca e Vilar (2009), referem que uma metodologia de ensino/aprendizagem, em ES, deve ser de carácter participativo para o desenvolvimento de competências e para a mudança de atitudes. Consiste num método que apresenta dois focos de ação: o/a aluno/a (principal agente construtor da sua aprendizagem, moldando-se nas suas dimensões emocional, cognitiva e comportamental) e o/a professor/a (orientador/a e mediador/a do processo de

construção de conhecimento), apoiando sempre que necessário, através da disponibilização dos recursos e meios que se afigurem pertinentes.

As estratégias de clarificação de valores e de mudança de atitudes apenas poderão cumprir os seus objetivos se se apresentarem informações/evidências suficientemente convincentes sobre determinadas características, qualidades ou realidades, mudando-se, efetivamente, a compreensão dos indivíduos acerca das mesmas (Cardona et al., 2015).

Posto isto, no estudo empírico serão aplicadas as seguintes estratégias de intervenção: (i) *Brainstorming* ou Chuva de ideias; (ii) Barómetro de valores; (iii) *Role-play*; (iv) Resolução de problemas e (v) *Fotopalavra*.

2.2.6 Construção gratificante, positiva ou saudável, da identidade de género

Cardona et al. (2015) defendem que, para que ocorra uma construção gratificante da identidade de género, a família, a escola e todos os outros agentes de socialização devem educar para a igualdade e para o desempenho de diferentes papéis ao longo da vida, independentemente do sexo. Em contexto escolar, o/a professor/a deve valorizar as semelhanças existentes entre ambos os sexos, ainda que não descure diferenças que naturalmente existem (a nível anatómico, por exemplo). É de notar que o processo de socialização exerce influência ainda antes do nascimento da criança, sendo o principal responsável pelas características observadas nos homens e nas mulheres (Cardona et al., 2015).

Algumas das normas para a educação sexual na Europa, elaboradas pelo WHO Regional Office for Europe and BZgA (2010), sublinham a necessidade de criar um clima social que é tolerante, aberto e respeitoso em relação à sexualidade. É, ainda, referida a importância do respeito pela diversidade sexual e de género e da reflexão sobre a sexualidade, com o objetivo de desenvolver atitudes críticas e respeitadoras dos direitos humanos.

A construção de uma identidade de género saudável, segundo a NCPFCE (s.d.), passa por disponibilizar às crianças um leque variado de recursos e de atividades que lhes permitam desempenhar diferentes papéis de género (por exemplo, atividades em que se apresentem homens como responsáveis pelas tarefas domésticas e mulheres a desempenhar a função de polícia ou bombeira). Além disso, o/a professor/a deverá

promover uma linguagem inclusiva, que inclua o grupo turma como um todo (utilizando, por exemplo, expressões como *Bom dia* em vez de *Bom dia meninos*) e desenvolver uma prática pedagógica que explore as potencialidades da heterogeneidade da turma quanto ao género, evitando separar as meninas dos meninos. Tal permite que as crianças se sintam incluídas e valorizadas como seres humanos, independentemente do sexo a que pertencem (NCPFCE, s.d.).

O desenvolvimento de uma identidade gratificante, positiva ou saudável, quanto ao género, poderá passar, ainda, por ajudar as crianças a potenciar as suas capacidades académicas, artísticas e emocionais, mobilizando recursos que sejam ilustrativos da diversidade e da variedade de opções que existem no desempenho do papel de criança e/ou de adulto (NCPFCE, s.d.). Esse alargamento das potencialidades do ser humano permite que o/a aluno/a contacte com uma realidade onde pode desempenhar os papéis que o/a façam sentir verdadeiramente feliz e realizado/a (NCPFCE, s.d.). Consiste na criação de um ambiente de aprendizagem onde se transgridem estereótipos e onde as crianças se sentem bem da maneira que são. A construção da sua identidade pode ir ou não ao encontro dos padrões sociais, mas o mais importante é que se sintam bem consigo próprias e não se deixem dominar por pensamentos ou ações que as façam sentir mal pelas suas opções individuais.

2.3 Metodologia

No presente capítulo apresentar-se-á a metodologia utilizada para a intervenção investigativa, a recolha e a análise de dados, no âmbito da investigação desenvolvida. Nesse sentido, será abordado o objetivo do estudo, as questões de investigação, assim como as opções metodológicas adotadas e a caracterização sumária do contexto e dos/as participantes. Além disso, serão referenciados os princípios éticos que nortearam o processo de investigação.

2.3.1 Objetivos do estudo e questões de investigação

O objetivo do estudo é o de investigar, recorrendo a uma prática no domínio da ES, junto de uma turma do 3.º ano do 1.º CEB, como poderá um conjunto de estratégias contribuir para transgredir os estereótipos de género, promovendo uma construção positiva da identidade de género. Posteriormente foram realizadas leituras preparatórias sobre o paradigma atual em torno desta temática, de maneira a delinear o caminho de investigação-ação onde se insere o presente estudo de caso, a partir do qual se definiu a seguinte questão de investigação:

- (i) Que estratégias poderão ser implementadas, com uma turma de crianças do 1.º CEB, com o objetivo de transgredir os estereótipos de género, facilitando uma construção positiva/gratificante da identidade de género?

2.3.2 Caracterização dos/as participantes do estudo

Os/as participantes do estudo são os 23 alunos e alunas, 9 do sexo feminino e 14 do sexo masculino, de uma turma do 3º ano do 1º CEB de um colégio do concelho de Lisboa, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos de idade, e o Professor Estagiário/Investigador.

2.3.3 Natureza do estudo, técnicas de recolha e análise de dados

Para a definição do paradigma de investigação têm de se ter em consideração as características do objeto de estudo, assim o como o nível de aprofundamento do trabalho a desenvolver (Diehl & Tatim, 2004). Assim sendo, neste caso em particular, desenvolver-se-á uma investigação com características de investigação-ação que consiste

na obtenção de resultados ao nível da ação, surtindo algum tipo de mudança numa determinada comunidade ou organização e na aquisição de conhecimento por parte do/a investigador/a (Dick, citado por Vilelas, 2009). Trata-se da implementação de procedimentos sistemáticos, neste caso, por parte do professor, de maneira a obter informação para, posteriormente, conseguir melhorar, de algum modo, o contexto, o ensino e a aprendizagem (Creswell, 2008).

Neste caso, o processo investigativo será realizado por um investigador que, simultaneamente, desempenha o papel de professor no desenvolvimento do estudo empírico, pedagógico e didático junto de um grupo de crianças/alunos/alunas. O modelo do professor como investigador relaciona-se com a natureza prática da resolução dos problemas de uma investigação-ação, permitindo estudar um problema que decorra da sua prática, de maneira a refletir sobre o mesmo e, eventualmente, aperfeiçoar a sua intervenção (Cohen & Manion, citados por Bell, 2010).

Dado que os/as participantes do estudo se inserem numa realidade educativa muito particular, desenvolveu-se aquilo que se denomina de estudo de caso que, tal como a metodologia de investigação ação, se insere no domínio da investigação qualitativa. Os estudos de caso permitem estudar situações vividas por atores humanos que atuam com uma multiplicidade de intenções e de significados. Não se procura encontrar soluções para certos problemas educativos, mas acrescentar elementos que enriqueçam o conhecimento em torno desses mesmos problemas (Ponte, 1994).

A investigação qualitativa é de suma importância para a análise e estudo da subjetividade intrínseca ao comportamento e à atividade dos indivíduos (Baptista & Sousa, 2011). Segundo os mesmos autores, trata-se de uma investigação descritiva e indutiva, uma vez que, ao contrário do que acontece na investigação quantitativa, o/a investigador/a não procura recolher dados com o objetivo de comprovar modelos, teorias ou verificar hipóteses, mas sim partir dos dados que recolhe e dos padrões nele encontrados para desenvolver ideias e conceitos. Os mesmos autores defendem ainda que, em qualquer tipo de investigação é fulcral o papel do/a investigador/a, mas a qualidade na recolha e tratamento de dados, ao nível da sua validade e fiabilidade, nos estudos qualitativos, depende direta e fortemente do conhecimento, da integridade e da sensibilidade de quem promove e implementa o estudo.

Coutinho (2013), por sua vez, defende que a perspectiva qualitativa da investigação, apesar de não ter uma definição unívoca, pode ser considerada a nível concetual e a nível metodológico. Em relação ao primeiro domínio, consiste no estudo de ideias e na descoberta de significados nas interações sociais e nas ações individuais, de acordo com os pontos de vista dos/as participantes envolvidos no processo. No que concerne ao domínio metodológico, este remete para o método indutivo, dado que “o investigador pretende desvendar a intenção, o propósito da ação, estudando-a na sua própria posição significativa, isto é o significado tem um valor inserido nesse contexto” (Pacheco, citado por Coutinho, 2013, p. 28), procurando compreender a situação sem se deixar influenciar por eventuais expectativas prévias ao fenómeno estudado e ao próprio processo investigativo. Assim, a análise dos dados recolhidos e a consequente teoria surgem *a posteriori* dos próprios factos, alicerçados na observação dos sujeitos e na consequente interpretação e procura de significados. De acordo com Shaw (citado por Coutinho, 2013), a relevância dos resultados permite afirmar que o objetivo do/a investigador/a, neste tipo de investigação, é o de particularizar e não o de generalizar, porque os dados surgem de uma situação concreta, podendo ser comparados com outros já existentes.

Relativamente ao estudo de caso, este trata-se de um método que permite aprofundar um determinado aspeto de um problema num curto espaço de tempo, abordando a interação entre fatores e acontecimentos. Segundo Bassey (citado por Bell, 2010), este tipo de estudos pode ser considerado válido do ponto de vista da pesquisa educacional se: (i) promover, de algum modo, a melhoria da educação; (ii) for narrável e (iii) permitir o alargamento do paradigma do conhecimento existente sobre a temática, após a publicação das conclusões do estudo. Este método é passível de gerar juízos de transferibilidade, convergindo para a conceção de múltiplas realidades que podem ser percecionadas através das relações entre o investigador e o contexto ou de outros factos derivantes do processo (Aires, 2011). Além disso, segundo a mesma autora, a comunicação entre os/as participantes é facilitada pelo facto de haver partilha e troca de perceções acerca dos fenómenos em estudo.

No que se refere à intervenção investigativa, na tabela presente no Anexo V apresenta-se uma pequena descrição de algumas estratégias de intervenção, implementadas no domínio do estudo empírico.

No anexo W encontra-se presente uma tabela com a associação das estratégias de intervenção aos respetivos objetivos didáticos e técnicas de recolha de dados. As estratégias aplicadas foram a *fotopalavra*, o *brainstorming*, o barómetro de valores, o *role-play*, a resolução de problemas e o debate. A seleção destas estratégias esteve relacionada com a definição de objetivos derivantes do objetivo interventivo central: “Contribuir para uma identidade de género positiva e gratificante”. Foram associadas a estas estratégias diferentes técnicas de recolhas de dados, nomeadamente a observação (participante), a gravação áudio e a análise de produções das crianças, para garantir a necessária análise de resultados.

É importante salientar que, apesar de o estudo ser de natureza qualitativa, se irá mobilizar o inquérito por questionário que foi aplicado no início e no final da intervenção prática com a turma de 3.º ano do 1.º CEB e que será analisado a nível quantitativo.

As principais técnicas de recolha de dados consistiram na observação participante, na realização de inquéritos por questionário *online* (disponível em <https://forms.gle/o9ss7rdH5AbMCFUf7> e no Anexo X e acompanhado por uma folha com um glossário e umas frases para preencher com vantagens e desvantagens associadas ao facto de se pertencer a determinado sexo – cf. Anexo Y), nas gravações de áudio das sessões dinamizadas (cf. Anexo Z), em alguns registos escritos elaborados pelos/as alunos/as (desenhos – cf. Anexo AA; bandas desenhada – cf. Anexo AB) e nas notas de campo. Para a análise das informações recolhidas será mobilizada a análise de conteúdo, mais especificamente a análise categorial à luz das práticas epistémicas e a revisão de literatura.

De acordo com Sousa e Baptista (2011), na observação participante, o/a investigador/a desenvolve o trabalho de campo, através da integração nas vivências/atividades dos/das participantes que se inserem num determinado meio social, procurando estudar um fenómeno, num primeiro momento através da sua vivência direta para, num segundo, as registar e analisar. O/a investigador/a partilha tempo, espaço e as suas próprias práticas com os participantes do seu estudo (Haro et al., 2016).

No que respeita ao inquérito por questionário, Sousa e Baptista (2011), defendem que este é utilizado quando se pretende recolher informação de uma grande variedade de comportamentos e atitudes. Neste caso é de administração direta, uma vez que são os próprios/as alunos/as que o preenchem, sendo que previamente lhes são dadas todas as indicações úteis por parte do professor/investigador (Quivy & Campenhoudt, 2013), sendo as respostas do tipo fechado em torno de questões de género. O questionário foi preenchido pelas crianças no início e no final da intervenção, de maneira a que se pudessem comparar esses dados.

A análise de conteúdo, por seu lado, é fundamental na organização da informação, visto que permite criar ligações entre os vários dados recolhidos e criar uma visão sequencial e esquemática dos mesmos. De acordo com Quivy e Campenhoudt (2017), na investigação social, o trabalho investigativo deverá primar pelo rigor e aprofundamento fundamentado da problemática, devendo, para tal, partir de um material rico, fidedigno e pertinente. Esta análise documental “permite captar, não apenas a informação explícita das mensagens, mas ainda as condições teóricas e ideológicas de produção dessas mensagens (...), bem como fornecer indicações sobre a articulação dos geradores com os lugares da sua produção” (Almeida & Pinto, 1982, p. 96).

A análise baseada em categorias consiste em calcular e comparar as frequências de determinadas características, atempadamente agrupadas em certos grupos (Quivy & Campenhoudt, 2013).

As práticas epistémicas são práticas em que o conhecimento é construído, mobilizado e comunicado pelos indivíduos (Eriksson & Lindberg, 2016). Segundo estes autores que citam Kelly, Crawford, e Green, “as práticas epistémicas. . . são fundamentais para a educação” (p. 2). Enfield, Smith e Grueber (citados por Eriksson & Lindberg, 2016) referem que as práticas epistémicas remetem para um tipo de pensamento e de raciocínio sobre fenómenos que são o espelho de concepções sociais sobre a ciência. Os processos de discurso são fulcrais para a construção de conhecimento (Kelly e Crawford; Wickman, citados por Kelly & Licona, 2018). Este tipo de metodologia “carrega um embrião para um futuro possivelmente melhor” (Forsberg, citado por Eriksson & Lindberg, 2016, p. 8), exaltando a necessidade de promover a aprendizagem em torno de valores das comunidades produtoras de conhecimento, sustentando-se, por exemplo, na

consideração de soluções alternativas, na capacidade de persuasão do outro sem recurso à força e na vantagem de privilegiar uma mente aberta e despojada de verdades absolutas que condicionem o pensamento e a ação (Rorty, citado por Kelly & Licona, 2018). Deste modo, na realidade escolar, é possível fomentar um tipo de práticas epistémicas que contribuem para a formação e desenvolvimento de cidadãos/ãs informados/as e ativos/as na realidade social em que estão inseridos/as.

No estudo empírico apresentado irão mobilizar-se estas práticas no âmbito da ES, domínio esse, até então, pouco explorado, mas onde a produção de conhecimento continuará a ser o principal objeto de estudo. Assim, desenvolver-se-ão significados sociais para comportamentos, atitudes e formas de estar perante uma certa realidade (Kelly & Licona, 2018). De acordo com estes autores, as práticas epistémicas são desenvolvidas através do discurso que pode assumir diferentes modalidades, tais como a linguagem falada, o registo escrito, a utilização de sinais e símbolos e a mobilização de elementos não lexicais de comunicação (o olhar e a linguagem corporal, a título de exemplo). No presente estudo considerar-se-á, principalmente a linguagem oral, mas também alguns registos escritos elaborados pelos/as participantes, organizados segundo as seguintes categorias de análise (identificar, propor, interpretar, relacionar, justificar/argumentar) (cf. definições inseridas no anexo AC).

A capacidade de refletir é fundamental para o indivíduo: (i) considerar os seus modos de pensar e de agir e as suas motivações, assim como de outrém; (ii) ser capaz de perceber a realidade através de outros pontos de vista que não o seu e (iii) e para o seu autoconhecimento, estudando as suas potencialidades e as suas limitações. Tal revela-se basilar na capacidade do ser humano em conseguir adaptar-se e ultrapassar-se (Zuckerman, 2004).

Apesar de as práticas epistémicas desenvolvidas não terem sido explicitadas às crianças, o trabalho conjunto desenvolvido entre alunos/as e professor foi fundamental para que este último “(re)descubra e (re)crie as conquistas epistémicas da humanidade” (Eriksson & Lindberg, 2016, p. 7) em contexto escolar.

A consulta de bibliografia é imprescindível na fundamentação teórica, empírica e metodológica de qualquer trabalho de natureza científica (Quivy & Campenhoudt, 2013). Assim, a pesquisa bibliográfica, para Haro et al. (2016), deve ser aprofundada através da

revisão de bibliografia atualizada, completa e pertinente, de modo a alargar “a perspetiva de análise. . . e conhecer de forma mais aprofundada as várias teorias e metodologias adotadas no âmbito do tema” (p. 47). Tal pressupõe a procura e seleção de informação que, simultaneamente, seja relevante na área de investigação e na problemática que deriva da mesma (Sousa & Baptista, 2011). Isso permite saber o estado atual do conhecimento desenvolvido em torno da temática investigada, auxiliando, assim, na contextualização do estudo, na comparação de diferentes fontes de informação e na promoção de uma visão holística em torno da temática (Sousa & Baptista, 2001; Quivy & Campenhoudt, 2017).

2.3.4 Princípios éticos

No domínio da investigação, segundo Sousa e Baptista (2011), é fundamental definir um código de ética que oriente a conduta profissional do/a investigador/a, procurando respeitar os valores da sociedade e os direitos e a privacidade dos indivíduos que a constituem. Tal é corroborado pela carta ética elaborada pela Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação em 2014 e que defende que a investigação no âmbito da educação

envolve com frequência pessoas e grupos humanos vulneráveis, como crianças, . . . que, de modo permanente ou temporário, se encontram privadas da sua capacidade cognitiva ou de decisão, ou mesmo da sua liberdade, requerendo por parte dos investigadores aptidões particulares de sabedoria prudencial (p. 7).

Com o objetivo de cumprir os princípios éticos, foi enviado um pedido de autorização para a participação no estudo a todos os/as Encarregados/as de Educação (EE) (cf. Anexo AD), tendo sido respondido de forma positiva por todos/as. Ao longo da implementação, foi, igualmente, reforçada, juntos dos/as alunos/as, a natureza e os objetivos do estudo.

Salienta-se ainda o facto de o questionário aplicado ter sido identificado por cada aluno/a, de maneira a permitir a comparação de resultados do início com o final da intervenção. Todavia, foram salvaguardados os direitos de privacidade e discrição dos participantes.

2.4 Apresentação e Discussão de Resultados

O presente capítulo será desenvolvido de acordo com as informações recolhidas ao longo da intervenção, sob a forma de várias técnicas de recolha de dados e respetivos instrumentos. Assim sendo, ter-se-á em consideração a análise dos questionários preenchidos pelas crianças no início e no final da intervenção (cf. Anexos AE e AF), a categorização, por sexo, das vantagens e desvantagens associadas a cada sexo, no início e no final da prática (cf. Anexo AG), as teias/chuvas de ideias elaboradas nas fases inicial (cf. Anexo AH) e final (cf. Anexo AI) da intervenção, a análise das práticas epistémicas à luz das várias estratégias desenvolvidas (cf. Anexo AJ) e, ainda, alguns desenhos elaborados pelos/as alunos/as nas fases inicial e final das atividades no âmbito da ES (cf. Anexo AK e AL).

Em primeiro lugar, importa referir que muitas das evidências apresentadas nos vários instrumentos resultam de experiências pessoais dos/as participantes. Isto é, as crianças, nas suas intervenções, socorreram-se bastante das suas vivências particulares, da sua realidade pessoal e das relações com as suas famílias e com os seus pares para apresentarem os seus pontos de vista acerca das temáticas com as quais eram confrontadas. Os/As pais/mães são os principais modelos das crianças, desempenhando um papel crucial na formação da identidade sexual e de género das mesmas, visto que, por norma, desenvolvem, desde o nascimento, fortes ligações afetivas (Marques, Vilar & Forreta, 2010). Destaca-se, ainda, o facto de alguns exemplos mencionados neste capítulo não fazerem parte das evidências presentes nos anexos, uma vez que não vão diretamente ao encontro do objetivo do estudo, mas que são importantes para se compreender o processo pelos quais os/as participantes passaram até, eventualmente, o atingirem.

2.4.1 Resultados relativos ao questionário

A análise da primeira fase de implementação do questionário permite verificar que as crianças apresentam uma visão bastante estereotipada da realidade envolvente no que respeita às questões de género.

Relativamente à associação de ações do dia-a-dia a homens, a mulheres, a ambos ou a nenhum, verifica-se uma grande dispersão dos dados. A opção “mulheres” apresenta uma maior percentagem do que a opção “homens” em ações tipicamente desempenhadas

pelo sexo feminino, nomeadamente ao nível das tarefas domésticas, como “passar a ferro”, “cuidar da roupa”, “limpar o pó e aspirar”, etc. Com o sexo masculino acontece exatamente o contrário, havendo uma maior ligação dos homens a tarefas como “fazer reparações”, “levantar pesos”, “ter reuniões de negócios”, etc. Todavia, é de notar o facto de a opção “Homem e Mulher” ter tido uma percentagem não nula em todas as opções de ações quotidianas. Quer isto dizer que os exemplos mencionados anteriormente, apesar de terem sido associados só a raparigas ou só a rapazes, não deixaram de ser associadas a ambos os sexos na opção mais igualitária. Importa, ainda, referir que nenhum dos/as participantes considerou a compra de roupas e de perfumes, assim como a ação de “chorar” características dos rapazes. Da mesma maneira que, entre outras, o “ler jornais”, o “praticar desporto” e “dizer mal dos amigos” foram ações com uma adesão de 0% para o sujeito “mulheres (cf. Gráfico AE2 do Anexo AE).

Esta mesma questão, após o trabalho desenvolvido, voltou a ser analisada (cf. Gráfico AF2 do Anexo AF), sendo de destacar o aumento percentual da hipótese favorável a ambos os sexos (“Homem e Mulher”) em todas as opções de resposta, sendo aquela com a percentagem mais significativa com exceção das opções “ler o jornal”, “limpar o pó e aspirar” e “dizer mal dos amigos”.

A análise da questão relativa às brincadeiras não permite tirar grandes conclusões, quando comparados os questionários iniciais e finais (cf. Gráficos AE3 e AF3 dos Anexos AE e AF, respetivamente). O facto de os/as participantes poderem ter selecionado mais do que uma opção, induziu que para cada opção de resposta (“João” e/ou “Joana”) pudesse existir uma frequência absoluta superior a 23 (número total de crianças). Uma vez que os dados do gráfico se encontram em percentagem, estes são passíveis de serem comparados. Tanto no início como no final da intervenção verificou--se uma distribuição equilibrada das respostas pelos dois sexos. Excetuam-se as opções “futebol”, “braço de ferro”, “mamã dá licença” e “ginástica”. As duas primeiras tiveram sempre uma maior percentagem associadas ao “João”, ao passo que as duas últimas foram consideradas como brincadeiras mais típicas da “Joana”. Comparando as respostas iniciais e finais, conclui-se que alguns valores percentuais se alteraram. Tome-se como exemplo o “futebol” que, ao início, era associado aos homens por quase 80% dos/as participantes para, no final, apenas pouco mais de 60% ter ligado essa brincadeira ao sexo masculino.

No que se refere às características de personalidade, verifica-se o predomínio da igualdade de género nas respostas, com uma expressão ainda mais significativa no final da implementação do estudo, tal como se verifica nos gráficos AE4 e AF4, respetivamente, dos anexos AE e AF. Contudo, continuam a existir estereótipos, nomeadamente nas opções “independência” fortemente ligadas aos homens e a “sensibilidade” claramente associada ao sexo feminino, por exemplo. A opção “liderança”, por sua vez, foi considerada por alguns/as participantes, tanto no início como no final, como característica dos homens, ainda que em número reduzido. As respostas estereotipadas, no final, continuaram a existir, ainda que se tenha atenuado a sua frequência.

2.4.2 Resultados relativos ao preenchimento das frases

Os dados relativos à categorização por sexo das vantagens e desvantagens associadas a cada sexo (cf. Tabela AG1 do Anexo AG) permitem verificar uma panóplia de respostas bastante diversificada, havendo o predomínio de referências a características físicas, tanto de um sexo como do outro, em ambas as fases de intervenção. Contudo, essa ocorrência é mais expressiva, no início, nas frases mencionadas por ambos os sexos, sendo referido, por exemplo, que ter músculos e ter o cabelo curto são vantagens de ser rapaz, enquanto o “ter pelos” não é considerada uma característica muito abonatória. Às meninas, em ambas as fases, as próprias associam a característica do cabelo comprido e a sua versatilidade como ponto positivo, sendo que os rapazes consideram que tal é uma desvantagem, assim como “terem maminhas”. No final da intervenção este paradigma mudou, dado que, na sua “avaliação” das meninas, os rapazes passaram a referir maioritariamente traços de personalidade, verificando-se o mesmo nas conceções que as participantes do sexo feminino apresentaram quanto aos meninos.

Assim, no final da intervenção, apesar de continuar a haver referência a características físicas, destaca-se a emergência de respostas relacionadas com papéis de género, além dos próprios traços de personalidade. É exemplo disso mesmo o facto de os rapazes serem considerados “menos pirosos” e “cavalheiros” pelas raparigas e “barulhentos” e “loucos” por eles próprios. As meninas, por sua vez, percecionam-se como ternurentas, enquanto os rapazes referem que estas são “inteligentes” e “atentas”.

Nos papéis de género, as crianças associaram um melhor comportamento às meninas, assim como a facilidade em arranjar namorados, por exemplo. Por outro lado, a necessidade de se “terem de arranjar sempre” é considerado um ponto menos positivo por parte do sexo masculino.

Efetivamente, os estudos realizados por alguns investigadores têm demonstrado que os principais estereótipos de género derivam das descrições feitas das características das raparigas e dos rapazes. As meninas, por norma, são descritas em termos de aparência física (roupa, jóias, cabelo, maquilhagem, etc), ao passo que os rapazes são descritos a partir das atividades que realizam e dos comportamentos que apresentam (jogos de ação, agressividade, etc). Dito por outras palavras, “as meninas são o que parecem, enquanto os meninos são aquilo que fazem” (Halim & Ruble, 2010, p. 500).

Destaca-se, igualmente, o facto de haver um maior número de respostas no início da intervenção, quando comparadas com as mesmas frases, mas preenchidas já na fase final. Tal deveu-se ao facto de não ter havido oportunidade por parte do professor/investigador para garantir e verificar as respostas de todos/as os/as participantes. Isso fez com que, deixassem as frases por completar ou preenchessem com informações disparatadas, fora daquilo que era pedido no enunciado, como, por exemplo “é mau ser rapariga, porque fazem chichi nas cuecas” ou “é mau ser rapaz, porque comem o chulé do pé”. No início ocorreram dados relativos a interesses/atividades/ocupações ligadas a cada sexo (dança e ginástica associadas à feminilidade e o futebol ligado à masculinidade).

A presença de uma visão favorável a ambos os sexos ocorreu, ainda que de forma pouco significativa, nas frases preenchidas no final, destacando-se, a título de exemplo, as respostas de que “não é mau ser rapaz” e “não é mau ser rapariga”, havendo inclusive uma referência à “diferença” como algo de positivo (“É bom ser rapaz, porque é rico termos gostos diferentes das raparigas”).

Ainda no que respeita a este instrumento, é de notar que o leque de respostas envolvidas, tanto ao nível da sua frequência como da própria diversidade de conteúdo, não permite generalizar ou particularizar algum tipo de hipótese, uma vez que não se têm dados de todos os/as participantes para todas as respostas, nem estes estão devidamente identificados, excetuando a categorização por sexo. Todavia, como já foi referido, podem

retirar-se algumas ilações que, não sendo generalizáveis, emergiram, efetivamente das respostas das crianças e, por isso, merecem ser consideradas e analisadas.

2.4.3 Resultados relativos às “chuvas de ideias” criadas em papel de cenário

De seguida, analisar-se-ão os dados inscritos nas “chuvas de ideias” construídas na implementação da estratégia “*Brainstorming* ou Chuva de Ideias”. Na fase inicial (cf. Figura AH1 do Anexo AH), a teia tem como título “Género”, que derivou para os conceitos de “rapazes” e “raparigas”, aos quais se associaram diferentes ideias/informações mencionadas pelos/as participantes. É importante ressaltar que a construção da teia, neste caso por parte das crianças sob orientação do professor, e dos restantes instrumentos de recolha de dados foi alvo de um exercício de subjetividade por parte de todos/as os/as intervenientes. Neste caso em particular, teve de ocorrer uma negociação com os/as alunos/as em relação às informações a constar na teia final, ainda que as mesmas não fossem consensuais entre os vários elementos do grupo turma.

Na primeira “chuva de ideias” contruída, uma vez mais verifica-se a predominância de características físicas e de traços de personalidade, acrescentando-se a referência a atividades/ocupações/interesses e profissões. Relativamente às primeiras, associa-se aos rapazes o facto de terem “pelos” e “abdominais” e serem “giros” e “fortes” e as raparigas são consideradas “magras” e associadas a “poucos pelos” e a um “cabelo maior”. Curiosamente apenas é referenciado um traço de personalidade no sexo feminino (“ser bom”), enquanto no sexo masculino houve uma maior diversidade (“culpados”, “divertidos”, “envergonhados” e “preguiçosos”), sendo que os interesses e ocupações surgiram para ambos (“maquilhagem”, “ballet” e “ginástica” para as meninas e o “futebol” e o “basebol” aos meninos). Finalmente, a nível profissional é referida a “engenharia” e as profissões de “polícia” e de “professor de educação física” por referência aos meninos e as profissões de “professor” (explicitado por alguns/as participantes como professor titular de turma) e de “hospedeira” como ligadas às meninas.

Na “chuva de ideias” final (cf. Figura AI1 do Anexo AI), por comparação com a inicial, as crianças preferiram organizar a informação de uma forma mais compartimentada (Rapazes/Raparigas), optando por colocar algumas “ideias dispersas” no papel de cenário. Continuou a verificar-se a existência de uma visão estereotipada

(rapazes – “força”, “agressividade”, “pedem em casamento”, etc; raparigas – “pirosas” e “cuidado com a imagem”, por exemplo), mas acompanhada pela transgressão de alguns estereótipos, nomeadamente na associação da característica “beleza/estética” aos rapazes, personificada na figura do jogador de futebol Cristiano Ronaldo e na transposição da prática do desporto “futebol” e da característica “força” para o universo feminino. Importa referir que a “força” a que os/as participantes se referem, remete para uma característica física.

A informação dispersa no papel de cenário veicula uma série de ideias trabalhadas ao longo das várias sessões, sendo que algumas delas poderiam ter sido consideradas grandes conclusões, como, por exemplo: (i) “todos têm direitos e deveres”; (ii) “todos diferentes, todos iguais”; (iii) “toda a gente é boa e má” e (iv) a existência de “manifestações de afeto” entre homens, entre mulheres e entre homens e mulheres. Refere-se, ainda, as diferenças entre a realidade portuguesa e de outros países no que respeita à igualdade de género e de construção de identidade, tendo sido corroborado pela maioria dos/as participantes que “em Portugal todos fazem tudo”, por oposição a outros países onde se considera que os “rapazes (têm) mais direitos”. Esta referência resultou de uma pequena conversa que tinha ocorrido com a turma numa outra sessão, a propósito do comentário de um aluno relacionado com o facto de, num determinado país, uma rapariga ter sido assassinada por utilizar uns calções.

Ao compararem-se os dois *brainstormings* denota-se, essencialmente, como principal diferença a emergência de conceções igualitárias e favoráveis para ambos os sexos da primeira para a “chuva de ideias” final.

2.4.4 Resultados relativos às práticas epistémicas à luz das estratégias implementadas

Posteriormente irá mobilizar-se a informação inscrita nas várias tabelas onde se analisam as práticas epistémicas à luz das várias estratégias implementadas (cf. Anexo AJ). Torna-se basilar salientar que a maioria das intervenções das crianças foram organizadas a partir das gravações de áudio, pelo que o carácter subjetivo da própria análise influenciou os dados transcritos e a sua categorização de acordo com as práticas. É importante sublinhar que essa categorização não é inimputável, dado que algumas

evidências poderiam ser associadas a mais do que uma prática. É exemplo disso a evidência “Há pessoas boas e pessoas más. Somos seres humanos”. Na tabela foi associada à prática “interpretar”, visto que a participante estava a interpretar a realidade, mas também poderia ter sido incluída em “justificar/argumentar” pelo facto de esta justificar que as características “ser bom” e “ser mau” coabitam num único ser, o humano. No entanto, por uma questão de quantificação das ocorrências em cada prática, associou-se cada evidência a uma única prática epistémica. Apenas foram selecionadas e organizadas sob a forma tabelar as evidências pertinentes no domínio do objetivo do estudo, relacionado com a transgressão de estereótipos de género, promovendo uma construção positiva da identidade de género. É, também, importante salientar que as práticas estão organizadas por níveis de complexidade crescente, sendo a prática “identificar” a mais simples e a “justificar/argumentar” a mais complexa.

Em primeiro lugar, e fazendo a ponte com o supracitado, referir-se-ão as práticas ligadas ao *brainstorming*. Na atividade desenvolvida no dia 3 de maio de 2019 (cf. Tabela AJ1 do Anexo AJ) verificou-se a inexistência de várias práticas para ambos os sexos, havendo apenas evidências de “interpretar” para as meninas e de “justificar/argumentar” para os meninos. Muitas das evidências foram transpostas para a teia, ao passo que outras ficaram registadas na tabela, mas não foram alvo de explicitação no papel de cenário. Tome-se como exemplo o facto de, na teia inicial, se ter escrito “professoras” em associação às raparigas. Como se comprova nesta tabela, um dos participantes referiu que “não são só as raparigas que são professoras titulares. Temos o Cláudio...”. Porém, esse argumento não foi suficientemente forte para convencer a maioria da turma que alegava que “o Cláudio é quase professor, mas ainda não é...”. É bastante clara a influência das experiências pessoais dos/as participantes nas suas intervenções, influenciando as suas conceções de género, fortemente estereotipadas (“Aqui na escola há mais mulheres a trabalhar com as crianças do que homens (logo, trabalhar com crianças é característico do sexo feminino)”; “A minha mãe é chefe de cabine (hospedeira de bordo). Nessa profissão são sempre mulheres. Ela só tem colegas senhoras”; “Os rapazes são mais envergonhados. Ainda hoje tive uma conversa com uma pessoa e fiquei incomodado” e “Eu acho que se as raparigas fossem mais amáveis, deviam ser elas a pedir em casamento, mas não são. Foi o meu pai que pediu a minha mãe”). Todavia, o controlo do/a professor/a, por um

lado, é importante para o desenvolvimento moral da criança. Poderá, por outro lado, igualmente, condicionar o desenvolvimento da sua autonomia. Muitas vezes, é por obediência aos adultos que a criança aprende e aplica normas morais e sociais (Piaget, citado por Marques, Vilar & Forreta, 2010).

De seguida, analisando a Tabela AJ2 do Anexo AJ, verifica-se a existência de um número significativo de evidências, em todas as práticas, e para ambos os sexos. Na realidade, a sessão dedicada ao barómetro de valores foi a mais rica e diversificada de entre todas as que foram implementadas. Nesta atividade os/as alunos/as estiveram bastante interventivos/as, mobilizando, um discurso que apela à igualdade entre homens e mulheres, sobretudo os rapazes, à luz da prática “interpretar”: (i) “Todas as pessoas podem ser responsáveis”; (ii) “Todos fazem tudo à sua maneira e todos são bons”; (iii) “Não há um sexo mais responsável do que o outro”; (iv) “Todos podem usar todas as cores”, entre outras frases. Os/As participantes propuseram, também, várias dinâmicas para a exploração do espaço do recreio, sobretudo do campo de jogos/futebol. Tal poderá dever-se ao facto de, nessa mesma semana, o professor/investigador, num dos intervalos se ter dirigido ao recreio e ter dinamizado alguns jogos, após uma breve conversa com as crianças acerca das características e das potencialidades daquele local.

Muitos dos tópicos de discussão derivaram de situações específicas da turma relacionadas com a temática, ainda que fugissem um pouco aos objetivos da sessão em questão. Porém, tal como defende Cardona et al. (2015), qualquer oportunidade é boa para se discutir um determinado comportamento ou situação que remeta para questões de cidadania e/ou de género.

A prática “relacionar” encontra-se fortemente ligada a experiências pessoais, tais como “Os homens também choram. Quando a minha avó morreu, o meu pai chorou”. Não deixa de ser curioso que, nesta atividade, as crianças tenham mobilizado vários exemplos das suas vivências na realidade da escola, como é o caso de “a nossa farda é azul e é igual para meninos e para meninas”, “há raparigas mais crescidas cá da escola que participam em campeonatos de futebol e jogam muito melhor que os rapazes desta turma” e “a nossa professora de inglês do 1.º ano jogava na equipa de futebol do Estoril”.

Verifica-se, ainda, a força das palavras e das ações do professor que, neste caso, dinamiza as sessões de ES, sendo percecionado como uma referência e utilizado como

modelo na manifestação e justificação de opiniões (“O Cláudio uma vez disse-me que não sabia jogar muito bem futebol e é rapaz...” e “O Cláudio no outro dia usou uma camisola rosa. Os rapazes também podem”). Salientam-se, de seguida, algumas evidências da construção de identidade de género de alguns rapazes (“Eu sou um rapaz e uma das minhas cores favoritas é o rosa e isso não tem mal nenhum” e “A minha mãe põe sempre maquilhagem. O meu pai não. Só arranja o cabelo e faz a barba. Também é um bocadinho vaidoso. Eu acho que também sou”) que, ao contrário das raparigas, afirmaram ter gostos e características que, por norma, são associados ao sexo oposto.

Na atividade das dramatizações (*role-play*) verifica-se uma maior frequência de práticas epistémicas de nível superior (“relacionar” e “justificar/argumentar”). Apenas não se verificou a prática “propor” por parte das meninas. Além disso, dado que as improvisações tinham como indutor a realização de entrevistas de emprego de raparigas para os cargos de mecânica e polícia e de rapazes para as profissões de empregado doméstico, educador de infância, estilista ou cabeleireiro, todas as práticas derivaram dessa premissa. De facto, é através do jogo do “*faz de conta* que a criança continua a fazer a sua exploração sexual, permitindo-lhe, pela sua alquimia fantasiosa, descarregar os impulsos agressivos e sexuais” (Félix, citado por Marques, Vilar & Forreta, 2009).

Uma das raparigas participantes justificou a contratação de uma colega para a vaga de mecânica, apelando, positivamente, às vantagens que poderiam advir da diversidade de funcionários da oficina: “Na nossa oficina só trabalham homens e precisamos de pessoas diferentes. De raparigas. Isso pode ser bom para os clientes”. Outra das particularidades da Tabela AJ3 do Anexo AJ consiste em duas frases, uma de um rapaz e outra de uma rapariga, respetivamente, referindo-se ao sexo oposto, numa lógica de transgressão dos estereótipos de género com exemplos concretos, “Há mulheres que não trabalham nada bem em casa. A minha mãe não sabe e por isso temos empregada. Nem todas têm jeito para isso” e “Há semanas em que os meninos responsáveis pela arrumação da sala são os rapazes e têm muito jeito”. Finalmente, apresenta-se a seguinte citação de um participante do estudo que confrontou os/as colegas com a sua atitude durante a atividade, demonstrando uma clara consciência da diferença de reações perante o desempenho da profissão de um estilista por parte de um rapaz, dependendo do objetivo do seu trabalho, desenhar vestidos de noiva ou equipamentos de futebol (“Aqui na sala

há meninos (e meninas) que não têm respeito e são desadequados. Começaram logo a rir e a dizer piadas quando o V*** disse que queria ser empregado e o J** disse que desenhava vestidos de noiva. Quando ele disse que desenhava roupas para os jogadores de futebol toda a gente achou fixe”). Este comentário foi despoletado por um dos *inputs* dados pelo professor, durante da consecução da atividade, que consistiu na indicação de que o cargo seria, especificamente, para o desenho e costura de vestidos de noiva.

Posteriormente, na atividade de “resolução de problemas” continuaram a ser mobilizadas as práticas epistémicas, mas desta vez a partir, única e exclusivamente, de registos escritos dos/as participantes, mais especificamente na continuação da banda desenhada indutora e resolução do respetivo conflito. Por essa mesma razão foi ainda mais difícil categorizar os dados, visto que não havia o contexto discursivo para auxiliar nessa mesma definição.

Neste caso em particular, verifica-se um maior número de práticas desempenhadas pelos rapazes (17 contra as 8 das raparigas). Destaca-se a relação que uma rapariga estabeleceu entre o episódio da banda desenhada e uma situação por si imaginada, estabelecendo um paralelismo entre as duas (“Lembram-se daquela vez em que acharam injusto porque o Rui não deixava o Miguel jogar porque era minorca? Aqui é a mesma coisa”), demonstrando conseguir transpor um caso concreto para uma outra situação devidamente contextualizada. Por sua vez, um participante do sexo masculino referiu o seguinte “Hey, meninos! Como vocês já sabem, as cores são de meninos e meninas e o desporto também”, transpondo, igualmente a temática das cores (já trabalhada na sessão de *role-play* através da frase “o cor de rosa é uma cor de menina e o azul é uma cor de menino”), bastante clara e evidente para si, para uma nova variante dentro das questões de género, neste caso o desporto (futebol). Destaque, ainda, para a frase “todos compreenderam que todos podem ser o que quiserem”, onde a participante identifica a liberdade associada à construção da identidade individual de cada um/a.

Relativamente à *fotopalavra* seguida de debate, não existiram propostas por parte dos rapazes, havendo uma participação equilibrada de ambos os sexos nas restantes práticas epistémicas. Nas práticas dos dois níveis de complexidade superiores, por sua vez, há um maior desenvolvimento das ideias.

A aprendizagem através de um processo de ES informal consiste na observação e imitação de comportamentos de alguém assumido como modelo. Vaz et al. (citados por Calado, 2011) referem quatro diferentes tipos de modelos: (i) reais – pais/mães, irmãos/ãs, professores/as e amigos/as; (ii) intermediários – jogos, roupas, atividades, etc; (iii) simbólicos – televisão, literatura e cinema e (iv) exemplares – “personagens públicas cuja sexualidade é objeto de especial atenção dos media” (p. 25). Uma vez mais foi bastante evidente a referência aos/às professores/as como modelos. Exemplo disso foi a intervenção “As fotos do Cláudio no teatro mostram que ele estava feliz. Não tem mal se parecia uma rapariga. Se ele estava bem e confortável ninguém pode criticar”, a propósito de algumas fotografias presentes na Figura Z3 do Anexo Z. Deduz-se que esta participante tem a ideia de que a construção de uma identidade de género, ainda que fora dos padrões, não tem de ser mal interpretada, desde que a pessoa se sinta bem com ela própria. Outro exemplo bastante curioso relacionou-se com um comentário feito ao professor/investigador por um aluno que, até determinada altura, demonstrava uma atitude bastante crítica perante um colega que fugia aos padrões do género masculino, fazendo troça do mesmo e chamando--o, inclusive de “maricas”. Essa criança elogiou a indumentária do professor, pessoalmente, salientando-o no dia seguinte perante o grupo turma (“Não são só as raparigas que se arranjam. Ontem o Cláudio estava muito giro e eu disse-lhe. Não tem mal nenhum”).

É um facto que os estereótipos, por muito trabalho que se desenvolva para a sua transgressão, continuarão a existir, mas há uma clara diferença entre não aceitá-los e desrespeitar os indivíduos que fujam aos padrões da dita “normalidade”, seja lá isso o que for. Surpreendentemente uma das crianças proferiu essa mesma ideia (“Tu podes não concordar com algumas coisas, mas não podes ofender ou falar mal por causa disso. Tens de respeitar”).

Reporta-se, também, uma frase mencionada por um aluno bastante ponderado e que até então apresentou uma postura positiva relativamente à igualdade de género, mas que se insurgiu a determinada altura da atividade: “então, mas isto é tudo contra os rapazes?”. Tratou-se de uma intervenção bastante curiosa e que deu o mote para a fase seguinte da discussão acerca das razões que suportam a necessidade de se abordarem as questões de género e de estas continuarem a ser bastante atuais. Louro (2000) refere que

“a norma, o referente, a regra face à qual se estabelece uma relação para mais ou para menos é o género masculino”, daí que esta intervenção da criança não tenha sido, de todo, despropositada (p. 41).

Finalmente, ainda à luz das práticas epistémicas, analisar-se-ão, agora, os dados recolhidos na gravação de áudio da elaboração da “chuva de ideias” final. As principais evidências foram registadas no próprio *brainstorming*, tendo as mesmas já sido referenciadas aquando da apresentação dos dados inscritos na versão final dessa estratégia. Posto isto, destacam-se apenas algumas propostas dos/as participantes que poderiam ser desenvolvidas, caso houvesse mais tempo para o desenvolvimento do estudo empírico, ou até mesmo consumadas pela professora titular da turma após intervenção prática dos professores estagiários, “Podemos pôr no blog (da turma) que gostámos muito de fazer os problemas com a Lúcia e das atividades muito adequadas que o Cláudio nos trouxe sobre os meninos e as meninas” e “Na próxima assembleia de escola podíamos apresentar o que fizemos a todos as turmas. Assim todos aprendem que somos todos iguais e que todos temos de respeitar, mas também não ser desrespeitados”.

Importa, igualmente, relatar que em algumas situações os/as participantes faziam distinção entre crianças e adultos pertencentes a determinado sexo, alegando que certas atitudes e comportamentos são aceitáveis para as crianças e nem tanto para os adultos, como, por exemplo, o facto de ser aceitável que um indivíduo do sexo masculino ainda criança chore, contrariamente se a mesma ação for desempenhada por um homem já adulto. O mesmo foi remetido para as experiências pessoais de alguns/as dos/as participantes que referiram que já assistiram a várias crianças rapazes a chorar, mas nunca homens adultos. Tanto que, por exemplo, no barómetro de valores foi necessário reformular a frase “Homem que é homem não chora”, visto que muitos/as dos/as intervenientes da atividade se posicionaram na opção “concordo” por considerarem que homens adultos não choram. Ao reformular-se a frase para “indivíduos pertencentes ao sexo masculino não choram” verificou-se um aumento da frequência absoluta associada à opção “discordo”.

2.4.5 Resultados relativos aos desenhos realizados pelos/as participantes

Os últimos anexos de resultados (AK e AL) consistem em alguns desenhos elaborados pelos/as participantes no início e no final da intervenção prática, sendo os mais significativos, de entre os 46 elaborados pelas crianças. Segundo Rodrigues (2003), o desenho é uma forma que a criança tem de expressar o modo como percebe o mundo que a rodeia. Apesar de a sua interpretação ser de natureza subjetiva, a autora defende que este instrumento poderá e deverá ser associado a outros que o complementem, revelando-se de suma importância e com um enorme valor potencial para profissionais que trabalham com crianças, como é o caso dos/as professores/as. Os desenhos apresentados na fase inicial foram todos, sem exceção, estereotipados quanto ao género, no que respeita às características físicas e às cores utilizadas para desenhar uma pessoa de cada sexo. Note-se, por exemplo, o facto de a maioria das raparigas terem sido desenhadas com saia e todas com cabelo comprido, enquanto no caso dos rapazes predominou o cabelo curto, a utilização de calças ou calções e a exibição de músculos ou de objetos ligados ao desporto. No final, 18 dos desenhos dos/as 23 participantes continuaram a ser extremamente estereotipados, sendo que apenas 5 mostraram alguma evidência de transgressão desses mesmos estereótipos, como são os casos das Figuras AL1, AL3 e AL4 do Anexo AL.

No que diz respeito aos objetivos didáticos transversais às várias estratégias, todos foram atingidos pelos/as participantes, sendo que nas primeiras atividades houve uma maior dificuldade em “saber ouvir os colegas” e “respeitar opiniões diferentes da sua”, mas que com o passar do tempo passaram a ser ações normais para a maioria das crianças. Em algumas crianças verificou-se a emergência da capacidade de realizar operações mentais formais, sem necessidade de recurso à percepção direta. Quer isto dizer que alguns/mas alunos/as, ainda que não de uma forma tão expressiva quanto a desejável, conseguiram “descentrar-se” e aceitar facilmente as opiniões dos/as colegas (Cortesão, Silva & Torres, 2005). O sucesso das atividades em muito se deveu à participação ativa e crítica dos/as alunos/as que se mostraram bastante entusiasmados/as e disponíveis para cooperar com os/as colegas e professor, assim como para justificar as suas opiniões. O clima descontraído, seguro e confortável da sala de aula contribuiu, também, em certa medida, para os resultados que se obtiveram, pois tal como defendem Marques, Vilar e

Forreta (2010), o papel do/a professor passa por dinamizar, motivar e encorajar os/as alunos/as a desenvolverem as suas potencialidades, participando ativamente na construção do saber. Tal deve ocorrer numa sala de aula onde predomine um clima de segurança, confiança e naturalidade que promova o diálogo, a troca de opiniões, a exploração de valores pessoais, a análise de situações reais e as tomadas de posição e de decisão. Além disso, as atividades de quebra gelo implementadas no início de cada sessão foram igualmente importantes, uma vez que permitiram criar um clima onde as crianças não recearam expressar as suas ideias ou colocar questões (Frade, Marques, Alverca & Vilar, 2009). A mobilização de linguagem inclusiva foi, por sua vez, importante, uma vez que «permitiu desenvolver um discurso neutro como “as crianças são...” ao invés de “os meninos são...” ou “as meninas são...” » (NCPFCE, s.d., p. 6).

2.5 Conclusões

O estudo desenvolvido teve como objetivo o de investigar, recorrendo a uma prática no domínio da Educação Sexual (ES), com uma turma do 3.º ano do 1.º CEB, quais as estratégias que poderiam contribuir, e como, para promover uma construção positiva da identidade de género, transgredindo os estereótipos de género. Para tal, recorreu-se ao desenvolvimento de um estudo, conduzido por um indivíduo que assumiu, simultaneamente, o papel de professor, na intervenção didática planificada e implementada, e de investigador que recolhe, trata e analisa os dados. A recolha de informação foi bastante diversificada ao nível dos instrumentos e das técnicas de recolha de dados, tendo sido possível a obtenção de um alargado espetro de evidências dos/as participantes do estudo e que concorrem diretamente para o cumprimento do objetivo para o qual este se propunha. O tratamento de dados incluiu a análise de conteúdo, nomeadamente a análise baseada em categorias.

Assim sendo, o desenvolvimento da investigação permitiu implementar um conjunto de várias estratégias que contribuíram para a abordagem de questões de género de forma didática, pedagógica e significativa com os/as participantes, uma turma do 3.º ano de escolaridade.

É importante salientar que as questões de identidade e género, inseridas no domínio da ES e, ainda no espetro mais lato que são as competências e outras questões sociais, têm de ser analisadas com algum cuidado, dado o grau de controvérsia em que estão envolvidas. No nível de desenvolvimento em que a turma está inserida, os estereótipos e a construção da identidade de género são fortemente marcados pelas vivências pessoais de cada criança na sua realidade familiar e pela preponderante influência social na convivência com os seus pares (Rodrigues, 2003). Dito por outras palavras, não é possível que numa intervenção didática e pedagógica tão curta se consiga suprimir na totalidade um conjunto de conceções construídas de forma tão forte e estruturante ao longo da vida.

Ainda que os estereótipos estejam fortemente marcados em qualquer tipo de interação social, na realidade, estes, ao início pareciam inimputáveis, visto tratar-se de um assunto que não era discutido e, conseqüentemente, desconstruído em ações e valores mais tolerantes, inclusivos e justos para todos/as. Após o desenvolvimento de várias

atividades, elencadas em diferentes estratégias de intervenção, verificou-se que a maioria das crianças se encontra num nível positivo no que respeita à discussão e ao posicionamento face a questões de natureza identitária e de género. Tal foi evidente, por exemplo, nos debates que sucederam aos vários momentos de trabalho de competências sociais e em que as crianças, ainda que umas mais do que outras, argumentaram, justificaram as suas opiniões, relacionaram ideias, questionaram-se a elas próprias, aos/às colegas e ao professor e, em alguns casos, até alteraram as suas ideias quando confrontadas com argumentos fortes (imagens, vídeos, partilha de experiências por parte de modelos, como os/as professores/as e os/as pais/mães, por exemplo).

Apesar de a maioria dos/as alunos/as ter demonstrado uma atitude positiva e uma participação efetiva, motivada e consciente nas questões provocatórias que foram lançadas, nem todos/as o fizeram de forma consistente. De facto, os debates e as conversas, derivantes da aplicação de cada uma das estratégias, foram momentos bastante ricos, com imensos focos de atenção, com a partilha de opiniões antagónicas e complementares que criaram uma dinâmica fundamental na desmistificação de algumas ideias fortemente marcadas pelo espectro social e familiar. A escola, cumprindo o seu papel de formação de futuros/as cidadãos/ãs, deverá promover a emergência de conceções, comportamentos e atitudes, tanto quanto possível, indiferenciados ao nível de género, permitindo uma construção gratificante da identidade neste domínio (Halim & Ruble, 2010).

Todas as estratégias aplicadas (*Brainstorming*, Barómetro de valores, *Role-play*, Resolução de problemas, *Fotopalavra* e Debate) permitiram a recolha de evidências que contribuem para o cumprimento do objetivo do estudo. A avaliação que se faz da intervenção é realizada para o grupo na sua globalidade, pelo que é possível concluir que as estratégias supracitadas potenciaram a transgressão de estereótipos e o desenvolvimento de uma identidade de género positiva. Para tal, foi basilar o facto de estas serem diversificadas e terem sido incluídas num trajeto de aprendizagem gradual, assente na seguinte metodologia: (i) realização de uma dinâmica de quebra gelo; (ii) aplicação de uma estratégia, através da exploração de algum tipo de recurso por parte dos/as participantes (frases, vídeos, imagens, bandas desenhada ou outro tipo de orientações transmitidas pelo professor/investigador) e (iii) o desenvolvimento de um

debate em torno da estratégia e das ideias/pontos de vista emergentes da mesma. Na realidade, o diálogo e a partilha de opiniões, transversais a todos os momentos, revelaram ser os principais desencadeadores da desconstrução de estereótipos e de conceções mais inclusivas, por parte das crianças, relativamente ao significado de se pertencer a determinado sexo e à liberdade que cada indivíduo deve ter no desenvolvimento da sua identidade de género. Tal como defende Cordeiro (2010), a linguagem influencia de forma estruturante a relação pedagógica entre os vários intervenientes de um debate, ao mesmo tempo que contribui para a aprendizagem.

Como já foi referido, o objetivo do estudo foi atingido, podendo-se concluir que as estratégias mobilizadas contribuíram, efetivamente, para o desenvolvimento de competências sociais e para a promoção de uma identidade de género gratificante, pautada pelo respeito pela diversidade e pela transgressão de uma visão estereotipada das vivências e características associadas ao facto de se pertencer a determinado sexo.

As estratégias promoveram o diálogo e a discussão, numa sequência coerente e didática que foi ao encontro das necessidades das crianças e do objetivo da intervenção, inerente ao próprio processo de investigação. Tal como defendem Frade, Marques, Alverca e Vilar (2009), esta metodologia é basilar para o desenvolvimento de competências e para a mudança de atitudes. Não obstante, importa referir que a clarificação de valores e a contribuição para a mudança de atitudes se revelam mais significativas quando as estratégias são acompanhadas de informações/evidências suficientemente elucidativas de determinadas qualidades, características ou realidades. Deste modo, consegue-se, com uma maior facilidade, fomentar a compreensão dos indivíduos, visto que têm razões sólidas, claras e dificilmente corroboradas, que lhes permitem percecionar a realidade envolvente numa perspetiva distinta da/s sua/s conceção/ões individual/ais (Cardona et al., 2015).

Os debates, transversais às várias estratégias, fizeram parte de um programa pedagógico que visava “promover o pensamento de excelência através de uma comunidade de investigação na sala de aula” (Mendonça, 2011, p. 13). Assim, pretendeu-se que as perguntas fossem percecionadas como modo de problematizar e construir saberes, sendo os debates considerados como uma prática de conhecimento válida e em que a investigação criativa é vista como potenciadora de pensamentos ligados à realidade

individual e coletiva. Além disso, o próprio ato democrático constituiu uma base para o respeito e valorização das diferenças e a para a resistência crítica e fundamentada perante qualquer forma de imposição (Mendonça, 2011).

A metodologia adotada permitiu envolver todas as crianças, potenciando e valorizando as suas experiências, os seus conhecimentos e os seus sentimentos numa tentativa de que se desenvolvesse um ambiente de sala de aula onde fossem capazes de interagir positivamente na abordagem a questões polémicas, tendo a capacidade de tomar decisões e de resolver problemas (Marques, Vilar & Forreta, 2010).

Em suma, o desenvolvimento da ES em contexto escolar, segundo Nogueira, Zocca, Muzzeti e Ribeiro (2016), deverá ser acompanhado pela aplicação de estratégias diversificadas, que não se devem confinar aos materiais didáticos a mobilizar. Estas devem ser consideradas ao nível da sua operacionalização, da reflexão em torno das mesmas e do questionamento por parte do/a professor/a que desempenha um papel primordial na sua consecução em contexto de sala de aula.

As questões de género fazem parte de uma problemática complexa e que é bastante atual, pelo que merece todo o investimento, tanto ao nível do conhecimento, como no domínio da ação, isto é, de uma intervenção efetiva nesta realidade. Tal como defende Henriques (2008), considera-se a justiça e a equidade como valores fundamentais que, aliadas à própria qualidade do desenvolvimento humano, torna pacífica a coexistência entre homens e mulheres.

O estudo desenvolvido permitiu trabalhar questões de igualdade entre homens e mulheres, através de uma tentativa de desconstrução do sexismo. Todo o processo desenvolvido foi marcado pelo rigor, pelo respeito e pela consideração dos valores intrínsecos ao próprio processo investigativo e pela abordagem didática e pedagógica da temática por parte de um/a profissional de educação. Assim sendo, considera-se que o trabalho realizado constitui um exemplo de prática que contribui para o exercício de uma cidadania plena, numa sociedade regida por valores democráticos e de igualdade, onde a singularidade e a diversidade coexistem de forma saudável. Os/As participantes, enquanto futuros/as cidadãos/ãs ativos/as, ainda que numa abordagem que decorreu num tempo reduzido, puderam confrontar-se com diversas situações, posicionar-se e refletir sobre as

mesmas, numa tentativa de contribuir para um futuro emancipador, tolerante justo e democrático.

Por fim, como principais limitações do estudo destacam-se o tempo dedicado às atividades desenvolvidas e a referência a todas as informações necessárias e pertinentes no domínio da investigação e de todo o processo de trabalho, cumprindo as várias diretrizes do relatório. Relativamente ao primeiro, apesar de se considerar que o tempo de intervenção, em termos de horas efetivas de prática, tenha sido bastante bom, na realidade, o trabalho e, conseqüentemente, os efeitos junto dos/as participantes teria sido mais significativo se houvesse mais tempo para discutir os temas intrínsecos a cada sessão e estratégias. No final de cada aula, professor/investigador e alunos/as constataram que ainda existiam muitas ideias para partilhar e assuntos para serem discutidos. Todavia, dada a limitação do tempo, as intervenções tiveram de ser muito focadas e concisas, havendo pouco espaço para dispersão ou abordagem a outro tipo de questões que, apesar de pertinentes, não se enquadravam diretamente nas matérias discutidas em determinado momento.

Relativamente à redação do relatório surgiu uma grande dificuldade na síntese e seleção de informação, visto que foi realizada uma pesquisa bibliográfica bastante aprofundada e uma análise e tratamento de dados igualmente complexos. O facto de se ter pretendido desenvolver um trabalho minucioso, rigoroso e suficientemente claro foi difícil de coadunar com a extensão limite do estudo, ainda que no final, se considere que o produto vai ao encontro do que era pretendido com este relatório final de Mestrado.

Finalmente, como perspectiva de trabalho futuro, partindo-se do que já foi realizado, poder-se-á desenvolver o estudo junto de outros grupos de participantes e considerar, inclusive, a aplicação de outras estratégias de intervenção didática. Seria, igualmente, interessante comparar as estratégias mais adequadas e significativas para alunos/as em finais de ciclo (em níveis de desenvolvimento distintos), 4.º e 6.º anos de escolaridade, estabelecendo uma análise comparativa das principais semelhanças e diferenças entre os/as mesmos/as, nas conceções de género que detêm e na construção que fazem da sua identidade a este nível.

REFLEXÃO FINAL

“Educar é ser um artesão da personalidade, um poeta da inteligência, um
semeador de ideias.” (Augusto Cury, s.d.)

Há, de facto, alguma poesia e beleza no trabalho que os profissionais de educação desenvolvem e nos efeitos que o mesmo surte sobre aqueles em que é aplicado. Esta reflexão tem, neste sentido, como objeto de análise a prática de intervenção em ambos os ciclos, que foi apresentada ao longo deste relatório, assim como a investigação desenvolvida, tendo-me permitido experimentar as palavras de Augusto Cury.

Foram surgindo muitos desafios e dificuldades, mas são, sobretudo, as aprendizagens e os ensinamentos que se destacam quando, no final desta etapa, faço uma reflexão global sobre a mesma. A presente reflexão terá como objeto de análise o período de estágio em contextos de 1.º e de 2.º CEB, assim como realização do estudo empírico.

No que aos pontos fortes e fracos do estágio de intervenção diz respeito, começo por salientar os positivos. Os contextos educativos eram bastante diferentes, devido a determinadas particularidades dos/as alunos/as e das próprias metodologias de ensino. Todavia, em ambos os contextos, pequenas alterações que foram acontecendo na conduta das crianças e no seu envolvimento afetivo nas atividades letivas acabaram por compensar todo o esforço e dedicação. Segundo Hohmann, Banet, e Weikart (1987), “as crianças são capazes de interagir positivamente e de colaborar umas com as outras quando lhes são dados incentivos e razões para tal” (p.199). Nesse sentido, eu procurei motivar e captar a atenção dos/as alunos/as que, por norma, pouco trabalhavam e cooperavam com os/as colegas. Perrenoud (1995) defende que os/as discentes avaliam as situações em função daquilo que lhes é conveniente. Ou seja, o facto de se dedicarem ou não a determinada tarefa depende da avaliação que os/as mesmos/as fazem, relativamente ao trabalho que vão ter em realizá-la, bem como das recompensas que poderão obter como resultado do seu esforço.

As dificuldades que senti estiveram relacionadas, por um lado, nos tempos de duração das atividades que, em muitos momentos, se revelaram extensas para o tempo que lhes tinha destinado. Fui percebendo, assim, a importância de calcular melhor os tempos de duração das tarefas e, neles, incluir outros fatores (o tempo reservado para a

realização de uma tarefa não é todo ocupado pela mesma, mas também por momentos de dispersão, por exemplo). Neste sentido, revelou-se crucial perceber os ritmos de trabalho dos/as alunos/as com os/as quais, nas últimas semanas de prática, já estava muito mais familiarizado. De acordo com Pato (1995), uma das estratégias que poderia ter sido utilizada consistia em ter informado as crianças do tempo que dispunham para a realização de determinada atividade, visto que o seu ritmo de trabalho se relaciona com o tempo que preveem para a consecução de determinada tarefa.

Por outro lado, a gestão de conflitos em sala de aula revelou ser, também, um grande desafio. Nem sempre foi fácil orientar sessões em que as crianças adotavam comportamentos indisciplinados, entrando em conflito entre si ou quando tinham uma participação negativa, perturbando o ambiente da sala de aula. Considero que a partilha destes casos entre mim e a minha colega, como alguns que são apresentados em Pearson (1998), contribuiu, decisivamente para uma maior confiança em atuar nestas situações, algo que se vai aprimorando, também, com a experiência profissional. Procurei ir melhorando a minha prática, também, com os comentários dos/as professores/as cooperantes (não constantes, mas determinantes) e tutores/as, que sempre me foram orientando no sentido construtivo de melhorar alguns aspetos. Os seus apontamentos foram sempre por mim acolhidos com a atitude de quem deseja crescer e aprender mais.

Outro ponto a destacar refere-se à empatia criada com as crianças desde o primeiro dia. Estas adaptaram-se bastante bem à minha presença na sala, na sua rotina diária. Considero que o que acabou por facilitar a adaptação foi o facto de mostrar que estava disponível para trabalhar com eles/as e para os/as ajudar no que precisassem. Quanto não eram bem sucedidos/as no seu trabalho, tentei relativizar as suas falhas, procurando que seguissem algum tipo de procedimento que os/as permitisse contornar essas lacunas (Garandierie, 1989).

Relativamente à relação com o meu par, esta foi de suma importância para todo o trabalho desenvolvido. Tal como Hohmann e Weikart (1997) referem, “quando os adultos trabalham em conjunto para estabelecer e manter contextos de aprendizagem activa [*sic*] para as crianças, os efeitos são inúmeros” (p.131). O facto de termos tudo planeado, de não nos atropelarmos e de termos uma grande relação de amizade e de companheirismo contribuiu, decisivamente, para que as crianças se sentissem acompanhadas e para que

nós próprios nos sentíssemos com vontade de, em cada dia, fazer mais e melhor. Considero que essa tenha sido uma das principais razões para que grande parte da prática pedagógica se tenha desenvolvido com tanto sucesso. Segundo Galveias (2008), que defende que “a prática pedagógica deve privilegiar o trabalho em equipa, propiciador de momentos variados de observação, diálogo e de troca” (p.10), considero que o trabalho desenvolvido foi muito facilitado pelo espírito de equipa existente entre o par.

Um importante contributo para minha formação profissional prende-se com a necessidade de adotar uma prática pedagógica que estabeleça vínculos entre os conhecimentos prévios que as crianças dominam, os conteúdos novos a serem introduzidos e os princípios orientadores da instituição. Tudo isto tendo em vista que o principal alvo de investimento na educação sejam os próprios/as alunos/as, que se querem, tanto quanto possível, mobilizadores/as de conhecimentos e de competências, não apenas no espaço da escola, mas também na vida quotidiana fora da mesma.

Segundo (Dias, 2015), a formação inicial de um/a docente é imprescindível na construção da sua identidade profissional. Enquanto futuro professor, tenho consciência de que me irei deparar com grupos difíceis de trabalhar, mas aí é que está o desafio. A diferença está em gostar daquilo que se faz e nunca nos tornarmos submissos/as ou deixarmo-nos dominar pela desmotivação. O importante é ter boas bases e sobretudo experiências práticas. Apenas deste modo me poderei tornar cada vez mais competente e potenciador de um ensino de qualidade “de e para todos” e, conseqüentemente, sentir-me mais realizado, enquanto profissional, durante a execução da minha prática pedagógica.

Relativamente ao impacto destas experiências no meu futuro profissional, considero que os períodos de intervenção foram tão intensos que me permitiram vivenciar situações que na teoria não teriam sido possíveis de experimentar. Porém, devo salientar que muitos dos ensinamentos que nos foram transmitidos ao longo da licenciatura e agora do mestrado, bem como o apoio prestado pelos professores/as tutores/as e pelos conhecimentos que detemos das didáticas foram importantes neste período de prática. As didáticas, enquanto parte integrante da pedagogia responsável pelos métodos e técnicas de ensino e que realçam “os modos de operacionalização e apropriação /construção de um saber” (Roldão, citado por Dias, 2015), deram-nos a oportunidade de adquirir algumas competências que se revelaram fulcrais durante a pedagogia desenvolvida.

Tal como defende Sabino (2015), a atividade docente é muito mais do que a vertente didática e a transmissão de conteúdos. É igualmente importante a formação pessoal e social das crianças, dado que, a meu ver, o conhecimento teórico dos conteúdos apenas adquire significação em complementaridade com a prática e com a vertente sociomoral, presentes na vida de qualquer pessoa e imprescindíveis na formação de futuros cidadãos. Enquanto futuro professor, considero que uma formação contínua na área, assim como a disponibilidade para aplicar práticas alternativas de ensino se tornam fundamentais no processo de ensino/aprendizagem. Não apenas no desenvolvimento de competências literatas e académicas, mas também humanas e sociomorais.

Segundo Paechter (2009), para que as crianças possam desenvolver a sua identidade de forma livre e independente de pressões exteriores, como professor deverei verificar até que ponto a minha prática vai ao encontro do desenvolvimento dessas capacidades nos/as alunos/as. Assim sendo, considero que o estudo desenvolvido teve na sua génese uma fase de diagnose e de preparação (pessoal, com as instituições, com os/as professores/as) fundamental para toda a sua consecução, devidamente acompanhada por um processo de reflexão constante. Enquanto ser humano sinto-me muito mais familiarizado na abordagem a questões de sexualidade, sendo que a vertente didática me mune de ferramentas que me permitem chegar mais facilmente às crianças.

Tal como apresentam Marques, Vilar e Forreta (2010), “. . . não são muitos os casos em que os professores homens se propõem obter formação nesta área” (da ES) (p. 29). Como docente deverei procurar investir no meu crescimento pessoal e profissional, apostando numa formação continuada na área da ES. Desta forma, ao refletir sobre questões ligadas à sexualidade, conseguirei refletir sobre o meu papel como docente, tendo a oportunidade de aprimorar a capacidade de ser empático com as crianças e desenvolver as competências necessárias para trabalhar atitudes, sentimentos e valores. Tal como o ensino é uma prática social importante, a formação contínua é um fator preponderante na implementação de um ensino de qualidade e com efeitos positivos junto dos/as alunos/as. (Figueiró, 2006).

REFERÊNCIAS

- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Almeida, J. F. D. & Pinto, J. M. (1982). *Significação conotativa nos discursos das ciências sociais*. *Análise Social*, 38 (168), 644-688.
- APA. (2011). *Answers to your questions about transgender people, gender identity, and gender expression*. Consultado a 12 de junho de 2019 em <https://www.apa.org/topics/lgbt/transgender.pdf>
- APA. (2015). *Key Terms and Concepts in Understanding Gender Diversity and Sexual Orientation Among Students*. Consultado a 12 de junho de 2019 em <https://www.apa.org/pi/lgbt/programs/safe-supportive/lgbt/key-terms.pdf>
- Beane, J. (2003). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*, 3 (2), 91-110.
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação: Um Guia para a Pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Lisboa: Gradiva.
- Bezerra, A., & Macário, R. (2012). *Educação Sexual na Escola: Manual para professores e educadores - 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Gaia: Editora Educação Nacional.
- Calado, L. F. (2011). *Educação Sexual no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Concepções dos Professores de um Agrupamento de Escolas* (Dissertação de mestrado, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Universidade de Lisboa). Consultada em <https://core.ac.uk/download/pdf/12426029.pdf>
- Cardona, M. J. (Coord.), Nogueira, C., Vieira, C., Piscalho, I., Uva, M. & Tavares, C. T. (2015). *Guião de educação género e cidadania: 1º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Cardona, M. J. (Coord.), Nogueira, C., Vieira, C., Piscalho, I., Uva, M. & Tavares, T. C. (2015). *Guião de educação género e cidadania: 1.º ciclo do ensino básico* (2.ª ed.). Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.

- Carvalho, A., Matos, C., Minderico, C., Almeida, C. T. D., Abrantes, E., Mota, E. A., ... Lima, R. M. (2017). *Referencial de Educação para a Saúde*. Lisboa: Ministério da Educação e Direção Geral da Saúde.
- Carvalho, L. M. & Figueiredo, C. C. (2012). Configurações de conhecimento e política na regulação da educação sexual em meio escolar. *Educação, Sociedade e Culturas*, 34, 67-88.
- Cibele, C., Barroso, J. & Carvalho, L. M. (2010). *Conhecimento e acção pública: A educação sexual na escola (1984-2009)*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Instituto de Educação.
- Cordeiro, J. (2010). *A relação pedagógica: a didática em ação*. In J. Pinsky (Ed.), *Didática* (pp. 97-116). São Paulo: Contexto.
- Correia, L. M. (2001). *Educação inclusiva ou educação apropriada*. In D. Rodrigues (Org.). *Educação e diferença – valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 123-142). Porto: Porto Editora.
- Cortesão, I., Silva, M. A., & Torres, M. A. (2005). *Educação para uma Sexualidade Humanizada*. Porto: Edições Afrontamento.
- Costa, J. A., Mendes, A. N. & Sousa, L. (2001). *Gestão pedagógica e lideranças intermédias na escola: estudo de caso no TEIP do Esteiro*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas*. Coimbra: Almedina.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (3.^a Ed.). New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Cury, A. (s.d.). Gospel10: frases e pensamentos. Consultado a 18 de junho de 2019, em <http://www.gospel10.com/frases/frase--de-augusto-cury--10039>
- Dagnoni, J. M. (set./dez. 2014). Considerações construtivistas sobre oportunidades e vulnerabilidades na adolescência. *Resenhas*, 95 (241), pp. 711-716.

- Decreto-Lei n.º 60/2009 de 6 de Agosto. *Diário da República no 151 - 1.ª Série*.
Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. *Diário da República n.º 129/2012 - I Série*.
Assembleia da República, Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. *Diário da República n.º 237/1986 - I Série*.
Assembleia da República, Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. *Diário da República n.º 129/2018 - I Série*.
Ministério da Educação, Lisboa.
- Departamento de Educação Básica (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Dias, M. J. (2015). *Trajetórias profissionais dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico* (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Ciências Empresariais do Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal). Consultado em
https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10523/1/Dissertacao_MJD.pdf
- Diehl, A. & Tatim, D. (2004). *Pesquisa em ciências sociais aplicadas*. São Paulo: Prentice Hall.
- Eriksson, I. & Lindberg, V. (2016). Enriching ‘learning activity’ with ‘epistemic practices’ – enhancing students’ epistemic agency and authority. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2016 (1), Article 32432.
- Figueiró, M. N. D. (2006). *Formação de educadores sexuais: Adiar não é mais possível*. Campinas: Mercado de Letras.
- Folque, M. (2012). *Aprender a aprender no pré-escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian – Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Formosinho, J., Monge, G. & Formosinho, J. O. (2016). *Transição entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica*. Porto: Porto Editora.
- Frade, A., Marques, A. M., Alverca, C., & Vilar, D. (2010). *Educação Sexual na Escola: Guia para professores, formadores e educadores*. Lisboa: Texto Editores.

- Garanderie, A. D. L. (1989). *Pedagogia dos Processos de Aprendizagem*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Gaspar, L. B. (2003). Auto-segregação Sócio-espacial em Lisboa. *Revista Portuguesa de Estudos Regionais*, 4, pp. 75-93.
- Gondonneau, J. (1973) Comportamento sexual e vida social. In R. Volcher & Ph. Rivière (Coords.), *Enciclopédia da Sexualidade*. (pp. 43-53). Lisboa: Moraes Editores.
- Grave-Resendes, L. e Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.
- Halim, M. L., & Ruble, D. N. (2010). Gender identity and stereotyping in early and middle childhood. In J. Chrisler & D. McCreary (Eds.). *Handbook of Gender Research in Psychology* (pp.495-525). New York: Springer.
- Haro, F. A., Serafim, J., Cobra, J., Faria, L., Roque, M. I., Ramos, M., . . . Costa, R. (2016). *Investigação em Ciências Sociais: Guia prático do estudante*. Lisboa: Pactor.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Henriques, F. (Coord.). (2008). *Género, Diversidade e Cidadania*. Évora: Edições Colibri/NEHM/CIDEHUS-EU.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kelly, G. J. & Licona, P. (2018). Epistemic Practices and Science Education. In: M. Matthews (Eds.) *History, Philosophy and Science Teaching. Science: Philosophy, History and Education*. Springer, Cham.
- Ketele, J.M. & Rorgiers, X. (1999). Abordagem geral da recolha de informações. In J.M Ketele & X. Rorgiers (Ed.), *Metodologia de recolha de dados* (pp.11-44). Lisboa: Instituto Piaget.
- Louro, G. L. (2000). *Currículo, Género e Sexualidade*. Porto: Porto Editora.

- Marchesi, A. (2006). *O que será de nós, os maus alunos?* Porto Alegre: Artmed.
- Marques, A. M., Vilar, D., & Forreta, F. (2009). *Educação Sexual no 1.º Ciclo: Guia para professores e formadores*. Lisboa: Texto Editores.
- Martin, C. L., & Ruble, D. N. (2010). Patterns of gender development. *Annual Review of Psychology*, 61, 353-381.
- Martinelli, S. d., & Sassi, A. d. (2010). Relação entre autoeficácia e motivação acadêmica. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30(4), pp. 780-791.
- Martins, G. D. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U. ... Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação. Consultado em, http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Mendonça, D. & Lourenço, M. J. (2011). *Brincar a Pensar: Manual de Filosofia para Crianças*. Lisboa: Plátano Editora.
- Morgado, J. (2004). *Diferenciação pedagógica – o caminho para a qualidade*. Consultado em <http://moodle.eselx.ipl.pt/mod/resource/view.php?id=40909>
- NCPFCE (s.d.). *Healthy Gender Development and Young Children*. Consultado em <https://depts.washington.edu/dbpeds/healthy-gender-development.pdf>
- Niza, S. (1998). A Organização Social do Trabalho de Aprendizagem no 1º Ciclo. *Inovação*, 11, 77-98.
- Nogueira, N. S., Zocca, A. R., Muzzeti, L. R. & Ribeiro, P. R. M. (2016). Educação sexual no contexto escolar: as estratégias utilizadas em sala de aula pelos educadores. *Holos*, 3, 319-327.
- Paechter, C. (2009). *Meninos e meninas: aprendendo sobre masculinidades e feminidades*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Pato, M. H. (1995). *Trabalho de Grupo no Ensino Básico: guia prático para professores*. Lisboa: Texto Editora.
- Pearson, C. (1998). *Como Resolver Conflitos na Aula: estratégias e técnicas para manter a harmonia na aula*. Lisboa: Plátanos Edições Técnicas.

- Pereira, M. D. M. (2009). Fazendo género na escola: uma análise performativa da negociação do género entre jovens. *Ex æquo*, 20, 113-127.
- Perrenoud, P. (1995). Sentido do trabalho e trabalho do sentido na escola. *Ofício do aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- PLAN International Brasil (2018). *Educação sobre Género na Infância: caderno de apoio do desafio da igualdade*. São Paulo: PLAN International Brasil.
- Ponte, J. P. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, 3(1), 3-18.
- Portaria n.º 196-A/2010 de 9 de abril. *Diário da República nº69 - 1.ª Série*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2017). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Reis, C., Dias, A. P., Cabral, A. T. C., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., ... Pinto, M. O. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.
- Rodrigues, P. (2003). *Questões de género na infância*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Rojão, G., Araújo, T., Santos, A., Moura, S. & Carreira, R. (2011). *Coolkit - Jogos para a Não-Violência e Igualdade de Género*. Covilhã: CooLabora .
- Roldão, M.C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências. As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Saavedra, L. (2005). *Aprender a ser rapariga, aprender a ser rapaz: teorias e práticas da escola*. Coimbra: Edições Almedina.
- Sabino, A. B. D. R. (2015). *O trabalho individual e o trabalho de grupo no processo de ensino-aprendizagem do Estudo do Meio no 1º Ciclo* (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultada em <http://hdl.handle.net/10400.21/5256>
- Sanders, P. & Swinden, L. (1995). *Para me conhecer, para te conhecer...*. Lisboa: Associação para o Planeamento da Família.

- Santana, I. (2000). Práticas pedagógicas diferenciadas. *Escola Moderna*, 5 (8), 30-33.
- Serrazina, M. L. & Ponte, J. P. P. (2000) *Didática da matemática do 1.º ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2014). *Carta Ética: Instrumento de regulação ético-deontológico*. Lisboa: SPCE.
- Sousa, M., & Baptista, C. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios*. Lisboa: Pactor.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação: O Processo de Construção do Conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.
- WHO Regional Office for Europe & BZgA (2010). *Standards for Sexuality Education in Europe: A Framework for Policy Makers, Education and Health Authorities and Specialists*. Köln: BZgA.
- Zuckerman, G. (2004). Development of reflection through learning activity. *European Journal of Psychology of Education*, 19 (1). New York: Springer.

ANEXOS

Anexo A. Grelha de avaliação diagnóstica de Cidadania e Desenvolvimento (contexto de 1.º CEB)

Tabela A1

Organização tabelar da avaliação diagnóstica de Cidadania e Desenvolvimento. Autoria própria.

Cidadania e Desenvolvimento																							
Indicadores	Alunos/as																						
	A	C	D.F	F.Ca	F.P	F.V	F.S	F.Co	Fr	G	I.Pa	I.P	J	La	Le	Mf	M.D	M.R	M	S	S.B	V.R	
É autónomo																							
Discerne quais as atividades em que deve investir mais tempo;	BOM	SUFICIENTE	SUFICIENTE	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	INSUFICIENTE	INSUFICIENTE	BOM	BOM	BOM	INSUFICIENTE	BOM	INSUFICIENTE	INSUFICIENTE	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	INSUFICIENTE	INSUFICIENTE	INSUFICIENTE	INSUFICIENTE	INSUFICIENTE	INSUFICIENTE	BOM
É responsável																							
Cumpre a sua tarefa semanal;	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	SUFICIENTE	SUFICIENTE	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM
Cumpre o plano individual de trabalho;	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	SUFICIENTE	SUFICIENTE	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM
É responsável pelo seu material e tarefas semanais;	BOM	BOM	BOM	INSUFICIENTE	BOM	BOM	SUFICIENTE	BOM	BOM	SUFICIENTE	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM
Participa																							
Participa nas discussões de ideias, partilhando ideias pertinentes;	BOM	SUFICIENTE	SUFICIENTE	INSUFICIENTE	BOM	BOM	INSUFICIENTE	BOM	BOM	BOM	BOM	SUFICIENTE	BOM	SUFICIENTE	SUFICIENTE	SUFICIENTE	SUFICIENTE	SUFICIENTE	SUFICIENTE	SUFICIENTE	SUFICIENTE	SUFICIENTE	SUFICIENTE
Sabe trabalhar em grupo																							
Respeita as opiniões dos colegas;	BOM	BOM	BOM	SUFICIENTE	BOM	INSUFICIENTE	BOM	BOM	BOM	SUFICIENTE	SUFICIENTE	BOM	BOM	INSUFICIENTE	INSUFICIENTE	BOM	INSUFICIENTE	INSUFICIENTE	INSUFICIENTE	INSUFICIENTE	INSUFICIENTE	INSUFICIENTE	INSUFICIENTE
Apresenta sugestões adequadas;	BOM	BOM	SUFICIENTE	INSUFICIENTE	BOM	BOM	INSUFICIENTE	BOM	BOM	BOM	BOM	SUFICIENTE	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	INSUFICIENTE	BOM
Resolve os conflitos.	BOM	SUFICIENTE	INSUFICIENTE	INSUFICIENTE	BOM	INSUFICIENTE	INSUFICIENTE	BOM	SUFICIENTE	SUFICIENTE	SUFICIENTE	SUFICIENTE	BOM	INSUFICIENTE	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	INSUFICIENTE	INSUFICIENTE	INSUFICIENTE	INSUFICIENTE	INSUFICIENTE	INSUFICIENTE	INSUFICIENTE

- INSUFICIENTE
 - SUFICIENTE
 - BOM
 - NÃO OBSERVADO

Anexo B. Grelhas de avaliação diagnóstica de Português (contexto de 1.º CEB)

Tabela B1

Organização tabelar da avaliação diagnóstica de Português. Autoria própria.

Oralidade; Educação literária																						
Indicadores	Alunos/as																					
	A	C	D.F	F.Ca	F.P	F.V	F.S	F.Co	Fr	G	I.Pa	I.P	J	La	Le	Mf	M.D	M.R	M	S	S.B	V.R
Compreensão e expressão																						
Fala de forma audível, articulando e entoando corretamente as palavras;																						
Usa vocabulário adequado e variado;																						
Identifica a informação essencial;																						
Produz frases com estruturas frásicas complexas;																						
Produção do discurso oral																						
Adapta o seu discurso às diversas situações de comunicação;																						
Justifica as suas opiniões;																						
Partilha ideias e sentimentos.																						

- INSUFICIENTE
 - SUFICIENTE
 - BOM
 - NÃO OBSERVADO

Leitura e escrita; Educação literária

Indicadores	Alunos/as																						
	A	C	D.F	F.Ca	F.P	F.V	F.S	F.Co	Fr	G	I.Pa	I.P	J	La	Le	Mf	M.D	M.R	M	S	S.B	V.R	
Compreensão de texto																							
Elabora previsões sobre o texto, com base no tema;	Blue	Blue			Blue			Blue	Blue	Blue	Blue		Blue										
Interpreta sentidos de linguagem figurada;	Blue	Orange	Orange	Orange	Orange	Orange	Orange	Blue	Blue	Blue	Blue	Orange	Blue	Orange	Orange	Orange	Orange	Orange	Orange	Orange	Orange	Orange	
Lê textos de diversas tipologias;	Green	Green	Blue	Orange	Green	Blue	Orange	Green			Green	Green	Green	Blue	Green	Blue	Green	Green	Green	Green	Green	Green	
Indica os aspetos nucleares do texto;	Green	Green	Orange	Green	Green	Blue	Blue	Green			Green	Green	Green	Orange	Orange	Blue	Green	Green	Green	Green	Green	Green	
Identifica informações explícitas contidas no texto;	Green	Green	Orange	Green	Green	Orange	Green	Green			Green	Green	Green	Orange	Green	Blue	Green	Green	Green	Green	Green	Green	
Utiliza expressões de sentido equivalente, para transmitir informações lidas;	Blue	Orange	Orange	Blue	Orange	Orange	Blue	Orange	Orange	Orange	Orange	Orange	Orange	Blue	Orange	Blue	Orange	Orange	Orange	Orange	Orange	Blue	Orange
Refere, em poucas palavras, o essencial do texto;	Green	Green	Orange	Orange	Orange	Orange	Orange	Orange	Green	Green	Orange	Blue	Green	Orange	Orange	Orange	Orange	Orange	Orange	Orange	Orange	Orange	
Exprime uma opinião crítica relativa ao que leu;	Green	Orange	Orange	Orange	Green	Orange	Orange	Blue	Green	Orange	Green	Orange	Orange	Orange	Orange	Orange	Orange	Orange	Orange	Orange	Orange	Orange	
Escreve pequenas narrativas, contendo elementos quem, quando, onde, o quê, como;	Green	Green	Green	Orange	Green	Blue	Blue	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Blue	Blue	Green	Blue	Green	Green	Green	Blue	Blue	
Formula as ideias-chave a incluir num pequeno texto;	Blue	Blue	Orange	Blue	Blue	Orange	Orange	Blue	Blue		Green	Blue	Blue	Green	Orange	Blue	Orange	Green	Green	Green	Orange	Green	
Respeita as regras de concordância entre o sujeito e a forma verbal;	Green	Blue	Blue	Blue	Green	Blue	Blue	Green	Green	Green	Blue	Blue	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Blue	Blue	

Explicitação da língua																						
Indicadores	Alunos/as																					
	A	C	D.F	F.Ca	F.P	F.V	F.S	F.Co	Fr	G	I.Pa	I.P	J	La	Le	Mf	M.D	M.R	M	S	S.B	V.R
Fonologia																						
Identifica a sílaba tónica e átona;																						
Identifica as palavras agudas, graves e esdrúxulas;																						
Classe de palavras																						
Identifica nomes próprios e nomes comuns;																						
Identifica os pronomes pessoais (forma tónica);																						
Identifica advérbios de negação e afirmação;																						
Morfologia e lexicologia																						
Identifica as três conjugações verbais;																						
Identifica radicais de palavras;																						
Identifica palavras simples e complexas e os seus radicais;																						
Reconhece palavras que pertencem à mesma família;																						
Identifica relações de sinonímia e antonímia;																						
Sintaxe																						
Identifica os tipos de frase;																						



 - INSUFICIENTE  - SUFICIENTE  - BOM  - NÃO OBSERVADO

Anexo C. Grelhas de avaliação diagnóstica de Matemática (contexto de 1.º CEB)

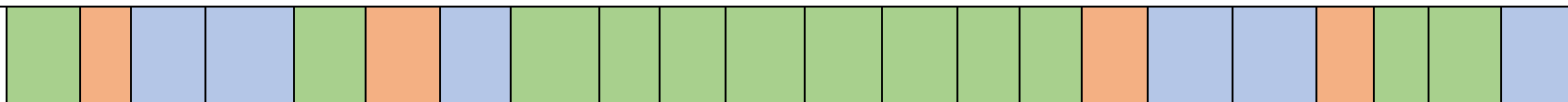
Tabela C1

Organização tabelar da avaliação diagnóstica de Matemática. Autoria própria.

Números e operações																						
Indicadores	Alunos/as																					
	A	C	D.F	F.Ca	F.P	F.V	F.S	F.Co	Fr	G	I.Pa	IP	J	La	Le	Mf	M.D	M.R	M	S	S.B	V.R
Números naturais																						
Utiliza corretamente os números ordinais até “centésimo”;	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Estende as regras de construção dos números cardinais até 2000;	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Representação decimal de números naturais																						
Realiza arredondamentos;	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Adição e subtração de números naturais																						
Resolve problemas de até três passos, envolvendo situações de juntar, acrescentar, retirar, completar e comparar;	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Multiplicação de números naturais																						
Cálculo mental do produto de dois números,	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Sabe as tabuadas até ao 12;	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Divisão inteira																						
Resolve problemas de um passo envolvendo situações de partilha equitativa e de agrupamento.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

Racionais (frações e decimais)

Relaciona frações com o número decimal correspondente;



- INSUFICIENTE



- SUFICIENTE



- BOM



- NÃO OBSERVADO

Geometria e medida																						
Indicadores	Alunos/as																					
	A	C	D.F	F.Ca	F.P	F.V	F.S	F.Co	Fr	G	LPa	LP	J	La	Le	Mf	M.D	M.R	M	S	S.B	V.R
Figuras geométricas																						
Completa figuras planas de modo que fiquem simétricas relativamente a um eixo previamente fixado;																						
Traça os eixos de simetria de figuras simétricas;																						
Aplica os termos: centro, raio e diâmetro;																						
Medida: tempo e problemas																						
Efetua conversões de tempo expressas em horas, minutos e segundos;																						
Escreve e lê a medida do tempo num relógio de ponteiros em horas e minutos;																						
Resolve problemas de até três passos, envolvendo medidas de tempo;																						
Localização e orientação no espaço																						
Utilizar corretamente os termos: volta inteira, meia volta, quarto de volta, virar à direita, virar à esquerda;																						

Identificar direções verticais e horizontais;	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	SUFICIENTE	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	SUFICIENTE	SUFICIENTE	SUFICIENTE	SUFICIENTE	SUFICIENTE	SUFICIENTE
Ler e representar coordenadas em grelhas quadriculadas.	BOM	BOM	SUFICIENTE	SUFICIENTE	BOM	BOM	SUFICIENTE	BOM	BOM	BOM	SUFICIENTE	BOM	BOM	SUFICIENTE	SUFICIENTE	SUFICIENTE	SUFICIENTE	BOM	BOM	BOM	SUFICIENTE	SUFICIENTE

 - INSUFICIENTE
  - SUFICIENTE
  - BOM
  - NÃO OBSERVADO

Organização e tratamento de dados																							
Indicadores	Alunos/as																						
	A	C	D.F	F.Ca	F.P	F.V	F.S	F.Co	Fr	G	I.Pa	IP	J	La	Le	Mf	M.D	M.R	M	S	S.B	V.R	V.C
Representação e tratamento de dados																							
Problemas envolvendo análise e organização de dados, frequência absoluta, moda e amplitude;	BOM	SUFICIENTE	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	SUFICIENTE	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	SUFICIENTE	SUFICIENTE	BOM	BOM	BOM	BOM	SUFICIENTE
Mobiliza conhecimento relativo à conceção de frequência absoluta;	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM
Identifica mínimo, máximo e amplitude;	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM
Interpreta diagramas de Ven e de Carroll;	NÃO OBSERVADO	NÃO OBSERVADO	NÃO OBSERVADO	NÃO OBSERVADO	NÃO OBSERVADO	NÃO OBSERVADO	NÃO OBSERVADO	NÃO OBSERVADO	NÃO OBSERVADO	NÃO OBSERVADO	NÃO OBSERVADO	NÃO OBSERVADO	NÃO OBSERVADO	NÃO OBSERVADO	NÃO OBSERVADO	NÃO OBSERVADO	NÃO OBSERVADO	NÃO OBSERVADO	NÃO OBSERVADO	NÃO OBSERVADO	NÃO OBSERVADO	NÃO OBSERVADO	NÃO OBSERVADO
Lê pictogramas em diferentes escalas.	BOM	BOM	BOM	SUFICIENTE	BOM	BOM	SUFICIENTE	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	SUFICIENTE	SUFICIENTE	BOM	SUFICIENTE	SUFICIENTE	SUFICIENTE	SUFICIENTE	SUFICIENTE	SUFICIENTE	SUFICIENTE

 - INSUFICIENTE
  - SUFICIENTE
  - BOM
  - NÃO OBSERVADO

Anexo D. Grelhas de avaliação diagnóstica de Estudo do Meio (contexto de 1.º CEB)

Tabela D1

Organização tabular da avaliação diagnóstica de Estudo do Meio. Autoria própria.

Estudo do Meio																							
Indicadores	Alunos/as																						
	A	C	D.F	F.Ca	F.P	F.V	F.S	F.Co	Fr	G	I.Pa	IP	J	La	Le	Mf	M.D	M.R	M	S	S.B	V.R	V.C
À descoberta do ambiente natural:																							
Mostra interesse pelos temas seleccionados para trabalhar em projeto;																							
Observa e regista informação de experiências;																							
Sabe os meses do ano e dias de cada mês;																							
Conhece o meio envolvente;																							
À descoberta de si mesmo:																							
Reconhece as várias partes do corpo;																							
Identifica e localiza as funções dos órgãos dos sistemas: digestivo, respiratório e urinário;																							
Identifica e localiza os ossos do esqueleto humano;																							
À descoberta das inter-relações entre espaços:																							
Traça itinerários;																							
À descoberta dos outros e das instituições:																							

Anexo E. Grelhas de avaliação diagnóstica de Educação Artística e Educação Física (contexto de 1.º CEB)

Tabela E1

Organização tabelar da avaliação diagnóstica de Educação Artística e Educação Física. Autoria própria.

Educação Artística e Educação Física																								
Descritores	Alunos/as																							
	A	C	D.F	F.Ca	F.P	F.V	F.S	F.Co	Fr	G	I.Pa	I.P	J	La	Le	Mf	M.D	M.R	M	S	S.B	V.R	V.C	
Educação Física																								
Jogos:																								
Passa a bola a um companheiro que esteja liberto, respeitando o limite dos apoios estabelecidos;																								
Recebe a bola com as duas mãos, quando esta lhe é dirigida ou quando a interceptar;																								
Dá um pontapé à bola, parada e em movimento;																								
Deslocamentos e equilíbrios:																								
Transpõe obstáculos sucessivos, em corrida, colocados a distâncias irregulares, sem acentuadas mudanças de velocidade;																								
Realiza “saltos de coelho” no solo, com amplitudes variadas, evitando o avanço dos ombros no momento do apoio das duas mãos;																								

Música																					
Aspectos rítmicos																					
Interpreta cantos rítmicos (lengalengas, poemas, etc.) em diversas métricas com sentido rítmico;																					
Aspectos tonais:																					
Canta padrões tonais em modo maior com afinação utilizando associação verbal;																					
Identificação auditiva de elementos sonoros:																					
Identifica e categoriza diversos níveis de intensidade;																					
Identifica e reproduz diversas durações sonoras;																					
Composição:																					
Compõe música com diversos sons vocais e corporais;																					
Compõe música manipulando a intensidade sonora;																					
Canta canções em diversos modos e métricas de forma afinada e com sentido rítmico;																					
Compõe música respeitando a forma musical binária (AB);																					
Artes Visuais																					
Construções:																					
Liga/cola elementos para uma construção;																					
Inventa novos objetos, utilizando materiais ou objetos recuperados;																					

Anexo F. Síntese de potencialidades e fragilidades (contexto de 1.º CEB)

Tabela F1

Potencialidades e fragilidades da turma nos vários domínios e áreas curriculares.

Autoria própria.

	Potencialidades	Fragilidades
Cidadania e Desenvolvimento	Cumprimento dos compromissos	
	Cumprir a sua tarefa semanal; Cumprir o plano individual de trabalho;	
	Responsabilidade: Ser responsável para com o seu material e tarefas semanais;	Autonomia: Discerne as atividades em que deve investir mais tempo;
	Participação: Participar nas discussões de ideias, partilhando ideias pertinentes;	
	Saber trabalhar em grupo	
Apresentar sugestões adequadas;	Respeitar as opiniões dos colegas; Resolver os conflitos;	
Português	Oralidade; Educação literária	
	Compreensão e expressão: Mobilizar vocabulário adequado e variado; Produzir frases com estruturas frásicas complexas;	Compreensão e expressão: Ouve e compreende a informação principal do texto; Produção do discurso oral: Justificar as suas opiniões; Partilhar ideias e sentimentos.
	Leitura e escrita; Educação literária	
	Compreensão de texto: Elaborar previsões sobre o texto, com base no tema; Identificar informações explícitas contidas no texto; Ler textos de diversas tipologias; Escrever pequenas narrativas, contendo elementos quem, quando, onde, o quê, como; Utilizar, com coerência, os tempos verbais; Interpretar sentidos de linguagem figurada; Evitar ideias repetidas na produção de texto; Formular as ideias-chave a incluir num pequeno texto; Evitar a utilização de palavras repetidas; Evitar a repetição de conectores; Pesquisa e registo de informação: Procurar informação sobre temas predeterminados através da consulta de livros; Ortografia e pontuação: Utilizar adequadamente a vírgula em enumerações e coordenações;	Compreensão de texto: Expressar uma opinião crítica relativa ao que leu; Utilizar expressões de sentido equivalente, para transmitir informações lidas; Interpretar sentidos de linguagem figurada; Ortografia e pontuação: Aplicar regras de ortografia;
	Explicitação da língua	

		Morfologia e lexicologia: Identificar as três conjugações verbais; Identificar relações de sinonímia e antonímia;	Morfologia e lexicologia: Identificar palavras simples e complexas e os seus radicais;
Matemática	Números e operações		
		Números naturais: Estender as regras de construção dos números cardinais até 2000; Representação decimal de números naturais: Realizar arredondamentos; Multiplicação de números naturais: Cálculo mental do produto de dois números; Saber as tabuadas até ao 12;	Divisão inteira: Resolver problemas de um passo envolvendo situações de partilha equitativa e de agrupamento; Multiplicação de números naturais: Saber as tabuadas até ao 12;
	Geometria e medida		
		Figuras geométricas: Aplicar os termos: centro, raio e diâmetro; Medida: tempo e problemas: Escrever e lê a medida do tempo num relógio de ponteiros em horas e minutos; Localização e orientação no espaço: Utilizar corretamente os termos: volta inteira, meia volta, quarto de volta, virar à direita, virar à esquerda;	Figuras geométricas: Traçar os eixos de simetria de figuras simétricas; Medida: tempo e problemas: Efetuar conversões de tempo expressas em horas, minutos e segundos; Resolver problemas de até três passos, envolvendo medidas de tempo;
Estudo do Meio		À descoberta do ambiente natural: Mostrar interesse pelos temas selecionados para trabalhar em projeto. Observar e registar informação de experiências; Saber os meses do ano e dias de cada mês; Conhecer o meio envolvente; À descoberta de si mesmo: Reconhecer as várias partes do corpo; Identificar a localização e as funções dos órgãos de cada sistema: digestivo, respiratório e urinário; Identificar e localizar os ossos do esqueleto humano; À descoberta dos outros e das instituições: Reconhecer símbolos locais; À descoberta dos materiais e objetos: Observar o comportamento dos materiais em presença de um íman; Observar a passagem da luz através de objetos transparentes;	Referir por palavras suas a informação selecionada; À descoberta das inter-relações entre espaços: Traçar itinerários;
Educação Artística e Educação Física	Música	Aspetos rítmicos Interpretar cantos rítmicos (lengalengas, poemas, etc) em diversas métricas com sentido rítmico; Interpretar ostinatos rítmicos utilizando instrumentos de percussão; Aspetos tonais Cantar padrões tonais em modo maior com afinação utilizando associação verbal; Identificação auditiva de elementos sonoros Identificar e categorizar diversos níveis de intensidade; Identificar e reproduzir diversas durações sonoras;	Aspetos tonais Cantar canções em diversos modos e métricas de forma afinada e com sentido rítmico; Composição Compor música respeitando a forma musical binária (AB);

		<p>Composição Compor música com diversos sons vocais e corporais; Compor música manipulando a intensidade sonora;</p>	
	Artes Visuais	<p>Construções Ligar/colar elementos para uma construção; Desenho de expressão livre Ilustrar de forma pessoal; Inventar sequências de imagens com ou sem palavras; Pintura Pintar livremente, em grupo, sobre o papel de cenário de grandes dimensões; Recorte, colagem, dobragem Fazer composições, colando materiais rasgados, desfiados, recortados;</p>	<p>Desenho de expressão livre Explorar as possibilidades técnicas de feltros, tintas, pincéis; Utilizar suportes de diferentes: tamanhos, espessuras, texturas e cores; Fotografia Utilizar a máquina fotográfica para a recolha de imagens; Cartazes Fazer composições com fim comunicativo (usando a palavra e a imagem);</p>
	Expressão Dramática/ Teatro	<p>Espaço Explorar o espaço circundante Explorar diferentes níveis (baixo, médio, alto); Jogos dramáticos Utilizar espontaneamente, atitudes, gestos, movimentos; Linguagem verbal Participar na elaboração oral de uma história; Improvisar um diálogo ou uma pequena história; Linguagem verbal e gestual Improvisar palavras, sons, atitudes, gestos e movimentos ligados a uma ação precisa;</p>	<p>Corpo e Voz Explorar o movimento global do seu corpo, da menor à maior amplitude; Explorar os movimentos segmentares do corpo; Aliar a emissão sonora a gestos/movimentos; Linguagem verbal e gestual Elaborar, previamente, em grupo, os vários momentos de desenvolvimento de uma situação;</p>
	Educação Física	<p>Jogos Passar a bola a um companheiro que esteja liberto, respeitando o limite dos apoios estabelecidos; Pontapear a bola, parada e em movimento; Deslocamentos e equilíbrios Realizar “saltos de coelho” no solo, com amplitudes variadas, evitando o avanço dos ombros no momento do apoio das duas mãos.</p>	<p>Deslocamentos e equilíbrios Transpor obstáculos sucessivos, em corrida, colocados a distâncias irregulares, sem acentuadas mudanças de velocidade.</p>

Anexo G. A problemática e os objetivos de intervenção (Contexto de 1.º CEB)

Tabela G1

Tabela síntese da problemática, objetivos de intervenção e objetivos de aprendizagem específicos. Autoria própria.

PROBLEMÁTICA	OBJETIVOS GERAIS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
A promoção da igualdade de género e das capacidades de descrever e de interpretar a realidade, a partir de fontes de diferentes áreas do conhecimento, por forma a contribuir para o desenvolvimento de competências cidadãs nos alunos/as do 1.º CEB.	(1) Estabelecer relações interpessoais, manifestando respeito pela diversidade e pela igualdade de género;	(1.1) Criar momentos de diálogo, quer com rapazes, quer com raparigas; (1.2) Manifestar comportamentos de respeito com os seus pares, rapazes e raparigas; (1.3) Partilhar espaços e materiais com todos os colegas, de forma indistinta; (1.4) Analisar e refletir acerca de estereótipos de género; (1.5) Participar ativamente em debates críticos em que se confrontem pontos de vista dispares e se analisem as diferentes vertentes de uma problemática, tendo em vista a sensibilização dos/as participantes para a promoção da igualdade de género.
	(2) Interpretar e escrever textos de diferentes áreas do conhecimento;	(2.1) Constrói sequências de ideias com coerência; (2.2) Expressa-se com correção e respeito pelas normas linguísticas; (2.3) Identifica e seleciona a informação pertinente do texto; (2.4) Aperfeiçoa a sua escrita; (2.5) Mobiliza vocabulário específico das diferentes áreas do conhecimento.

Tabela G2

Associação dos objetivos gerais do PI às potencialidades e fragilidades da turma e às estratégias globais do trabalho das várias áreas curriculares. Autoria própria

Fragilidades	Objetivos gerais do PI	Estratégias globais de trabalho em cada área curricular
<p>Artes Visuais <u>Cartazes:</u> Fazer composições com fim comunicativo (usando a palavra e a imagem);</p> <p>Expressão Dramática/ Teatro <u>Corpo e voz:</u> Aliar a emissão sonora a gestos/movimentos;</p> <p>Português <u>Oralidade:</u> Produção do discurso oral: Justificar as suas opiniões; Partilhar ideias e sentimentos.</p> <p><u>Escrita e leitura:</u> Exprimir uma opinião crítica relativa ao que leu;</p> <p>Cidadania e Desenvolvimento Saber trabalhar em grupo Respeitar as opiniões dos colegas; Resolver os conflitos;</p>	<p>(1) Estabelecer relações interpessoais, manifestando respeito pela diferença/ igualdade de género;</p>	<p>Educação Artística e Educação Física</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dinamização de jogos cooperativos; - Atividades de expressão dramática: role play; - Atividades de artes: a imagem do homem e da mulher; - Elaboração de cartazes; - Atividades através de registos áudio de histórias animadas; - Atividades de desconstrução de estereótipos; <p>Português</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilização da escrita no jornal de parede para a manifestação de críticas, parabenizações, etc.; - Mobilização de diferentes tipologias textuais e da literatura infantojuvenil como indutores de momentos de debate/discussão; - Atividades de oralidade: desenvolvimento discursivo; argumentação; <p>Cidadania e desenvolvimento</p> <ul style="list-style-type: none"> - Continuação da rotina Conselho de Turma - Continuação da rotina TEA (parcerias); - Atividades de barómetro de atitudes; - Exploração de espaços do recreio; - Implementação da rotina do correio de Leitura; - Promoção de trabalho a pares e em grupo heterogéneos; - Atividades de resolução de problemas; - Debates prós e contras; <p>Matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> - Continuação das atividades de parceria entre alunos e alunas; <p>Estudo do Meio</p> <ul style="list-style-type: none"> - Continuação do trabalho por projetos; - Atividades relativas a questões sociais (igualdade de género);

<p>Artes Visuais <u>Cartazes:</u> Fazer composições com fim comunicativo (usando a palavra e a imagem);</p> <p>Matemática <u>Geometria e medida:</u> Traçar os eixos de simetria de figuras simétricas;</p> <p>Português <u>Oralidade:</u> Ouvir e compreender a informação principal do texto; Justificar as suas opiniões; Partilhar ideias e sentimentos. <u>Escrita e leitura:</u> Exprimir uma opinião crítica relativa ao que leu; Utilizar expressões de sentido equivalente, para transmitir informações lidas; Interpretar sentidos de linguagem figurada; Aplicar regras de ortografia.</p>	<p>(2) Interpretar e escrever textos de diferentes áreas do conhecimento;</p>	<p>Educação Artística e Educação Física - Percursos na natureza: descrição do itinerário para a visita de estudo a Lisboa; - Desenho à vista com recurso a figuras geométricas, aquando da visita de estudo;</p> <p>Matemática - Continuação da rotina Problema da Semana e da Discussão coletiva do mesmo; - Mobilização de recursos linguísticos para a explicitação de raciocínio matemático; - Momentos de explicitação escrita de raciocínios; - Exploração e descrição de pavimentações e de simetrias do meio envolvente;</p> <p>Português - Continuação da rotina Apresentação de Produções; - Continuação da rotina de trabalho de texto; - Continuação de momentos de produção de textos; - Continuação da rotina Blog da turma;</p> <p>Estudo do Meio - Momento de apresentação dos trabalhos de projeto; - Exploração dos textos descritivo e explicativo, aquando das atividades experimentais; - Associação do património do meio próximo a conceitos matemáticos, no domínio da geometria, aquando da visita de estudo a Lisboa;</p> <p>Cidadania e desenvolvimento - Continuação da rotina Conselho de Turma.</p>
--	---	--

Anexo H. Avaliação dos objetivos do PI (Contexto de 1.º CEB)

Tabela H1

Organização tabelar dos dados recolhidos para a avaliação do primeiro objetivo geral – momento inicial. Autoria própria.

Objetivo geral 1: Estabelecer relações interpessoais, manifestando respeito pela diferença/igualdade de género – momento inicial																							
Indicadores	Alunos/as																						
	A	C	D.F	F.Ca	F.P	F.V	F.S	F.Co	Fr	G	I.Pa	I.P	J	La	Le	Mf	M.D	M.R	M	S	S.B	V.R	V.C
(1.1) Cria momentos de diálogo, quer com rapazes, quer com raparigas;	Insuficiente	Bom	Suficiente	Insuficiente	Insuficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Insuficiente	Suficiente	Insuficiente	Suficiente	Suficiente	Insuficiente	Suficiente	Bom	Suficiente	Suficiente	Bom	Suficiente	Bom	Insuficiente	Insuficiente
(1.2) Manifesta comportamentos de respeito com os seus pares, rapazes e raparigas;	Bom	Insuficiente	Suficiente	Suficiente	Insuficiente	Insuficiente	Insuficiente	Suficiente	Insuficiente	Suficiente	Suficiente	Insuficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Insuficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Bom	Insuficiente
(1.3) Partilha espaços e materiais com todos os colegas, de forma indistinta;	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Insuficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Insuficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Insuficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Insuficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Insuficiente
(1.4) Analisa e reflete acerca de estereótipos de género;																							
(1.5) Participa ativamente em debates críticos em que se confrontem pontos de vista dispare e se analisem as diferentes vertentes de uma problemática, tendo em vista a sensibilização dos/as participantes para a promoção da igualdade de género.	Insuficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Insuficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Insuficiente	Suficiente	Suficiente	Insuficiente	Insuficiente	Insuficiente	Suficiente	Insuficiente	Suficiente	Insuficiente	Insuficiente	Suficiente	Suficiente

- INSUFICIENTE
 - SUFICIENTE
 - BOM
 - NÃO OBSERVADO

Tabela H2

Organização tabular dos dados recolhidos para a avaliação do primeiro objetivo geral – momento final. Autoria própria.

Objetivo geral 1: Estabelecer relações interpessoais, manifestando respeito pela diferença/igualdade de género – momento final																								
Indicadores	Alunos/as																							
	A	C	D.F	F.Ca	F.P	F.V	F.S	F.Co	Fr	G	I.Pa	IP	J	La	Le	Mf	M.D	M.R	M	S	S.B	V.R	V.C	
(1.1) Cria momentos de diálogo, quer com rapazes, quer com raparigas;	BOM	BOM	BOM	SUFICIENTE	SUFICIENTE	SUFICIENTE	SUFICIENTE	BOM	SUFICIENTE	BOM	SUFICIENTE	SUFICIENTE	SUFICIENTE	SUFICIENTE	BOM	BOM	BOM	SUFICIENTE	BOM	SUFICIENTE	BOM	BOM	BOM	SUFICIENTE
(1.2) Manifesta comportamentos de respeito com os seus pares, rapazes e raparigas;	BOM	SUFICIENTE	BOM	SUFICIENTE	SUFICIENTE	SUFICIENTE	SUFICIENTE	BOM	SUFICIENTE	SUFICIENTE	BOM	BOM	SUFICIENTE	SUFICIENTE	BOM	SUFICIENTE	SUFICIENTE	BOM	SUFICIENTE	SUFICIENTE	SUFICIENTE	BOM	BOM	SUFICIENTE
(1.3) Partilha espaços e materiais com todos os colegas, de forma indistinta;	SUFICIENTE	SUFICIENTE	SUFICIENTE	SUFICIENTE	SUFICIENTE	SUFICIENTE	SUFICIENTE	BOM	SUFICIENTE	SUFICIENTE	SUFICIENTE	SUFICIENTE	SUFICIENTE	SUFICIENTE	BOM	BOM	BOM	SUFICIENTE	SUFICIENTE	SUFICIENTE	SUFICIENTE	BOM	BOM	SUFICIENTE
(1.4) Analisa e reflete acerca de estereótipos de género;	BOM	BOM	SUFICIENTE	BOM	SUFICIENTE	BOM	SUFICIENTE	BOM	SUFICIENTE	SUFICIENTE	SUFICIENTE	BOM	SUFICIENTE	BOM	SUFICIENTE	SUFICIENTE	SUFICIENTE	SUFICIENTE	SUFICIENTE	SUFICIENTE	SUFICIENTE	SUFICIENTE	BOM	SUFICIENTE
(1.5) Participa ativamente em debates críticos em que se confrontem pontos de vista dispares e se analisem as diferentes vertentes de uma problemática, tendo em vista a sensibilização dos/as participantes para a promoção da igualdade de género.	SUFICIENTE	BOM	BOM	BOM	SUFICIENTE	BOM	SUFICIENTE	BOM	SUFICIENTE	SUFICIENTE	SUFICIENTE	SUFICIENTE	SUFICIENTE	SUFICIENTE	SUFICIENTE	SUFICIENTE	BOM	SUFICIENTE	BOM	SUFICIENTE	SUFICIENTE	SUFICIENTE	SUFICIENTE	SUFICIENTE

- INSUFICIENTE
 - SUFICIENTE
 - BOM
 - NÃO OBSERVADO

Gráfico H1

Organização gráfica dos dados recolhidos para a avaliação do primeiro objetivo geral. Autoria própria.

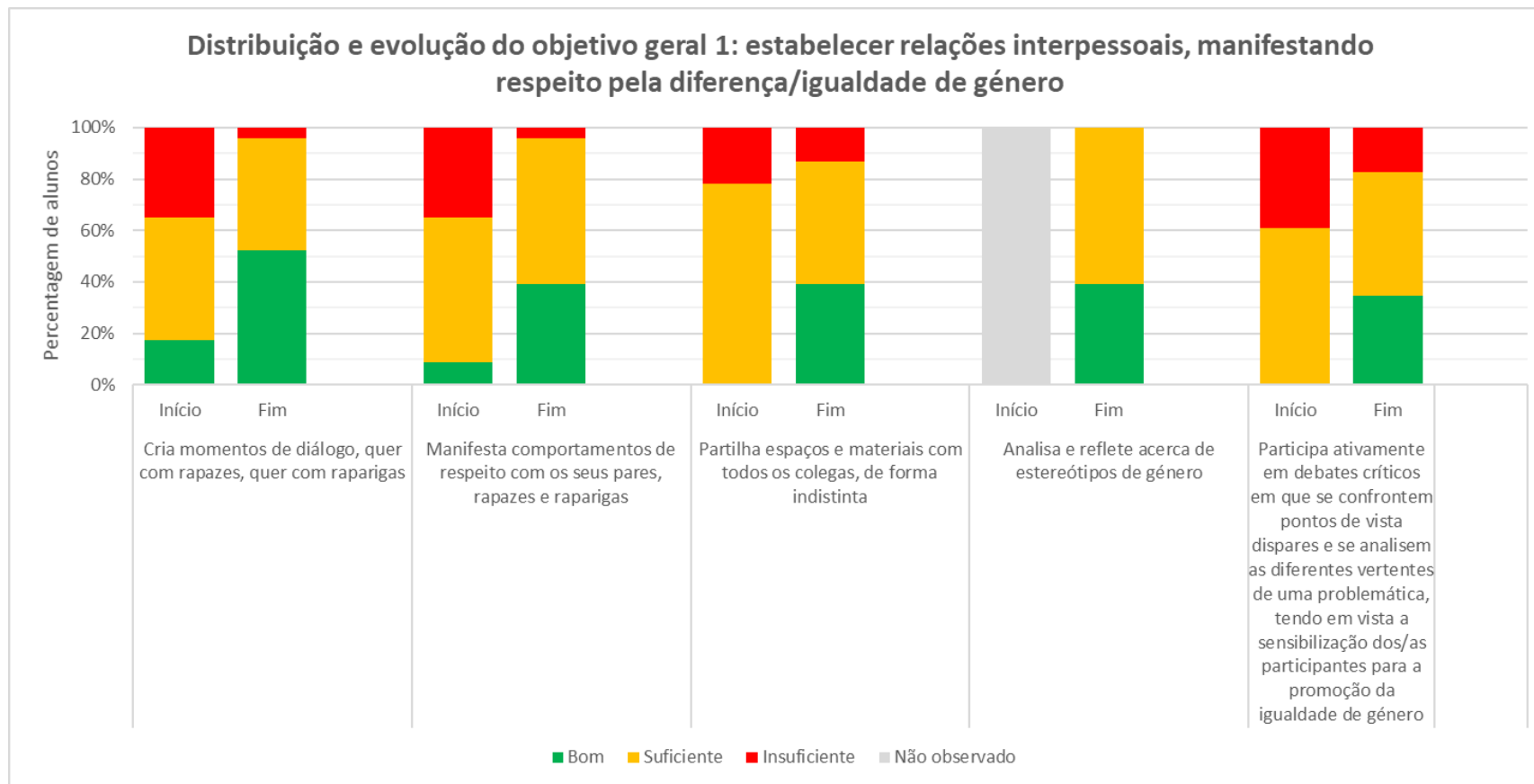


Tabela H3

Organização tabular dos dados recolhidos para a avaliação do segundo objetivo geral – momento inicial. Autoria própria.

Objetivo geral 2: Interpretar e escrever textos de diferentes áreas do conhecimento – momento inicial																								
Indicadores	Alunos/as																							
	A	C	D.F	F.Ca	F.P	F.V	F.S	F.Co	Fr	G	I.Pa	I.P	J	La	Le	Mf	M.D	M.R	M	S	S.B	V.C	V.R	
(2.1) Constrói sequências de ideias com coerência;	SUFICIENTE	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	BOM	INSUFICIENTE	INSUFICIENTE	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	INSUFICIENTE	INSUFICIENTE	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM
(2.2) Expressa-se com correção e respeito pelas normas linguísticas;	BOM	SUFICIENTE	SUFICIENTE	SUFICIENTE	BOM	SUFICIENTE	SUFICIENTE	BOM	BOM	BOM	SUFICIENTE	SUFICIENTE	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	SUFICIENTE	SUFICIENTE	SUFICIENTE	SUFICIENTE
(2.3) Identifica e seleciona a informação pertinente do texto;	BOM	INSUFICIENTE	INSUFICIENTE	INSUFICIENTE	BOM	INSUFICIENTE	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	BOM	INSUFICIENTE	BOM	INSUFICIENTE	INSUFICIENTE	INSUFICIENTE	INSUFICIENTE	INSUFICIENTE	INSUFICIENTE	INSUFICIENTE	INSUFICIENTE	INSUFICIENTE	INSUFICIENTE	INSUFICIENTE	INSUFICIENTE	INSUFICIENTE
(2.4) Aperfeiçoa a sua escrita;	SUFICIENTE	SUFICIENTE	INSUFICIENTE	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	INSUFICIENTE	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	SUFICIENTE	SUFICIENTE	SUFICIENTE	SUFICIENTE	SUFICIENTE	INSUFICIENTE	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	INSUFICIENTE	INSUFICIENTE	INSUFICIENTE	INSUFICIENTE	INSUFICIENTE	INSUFICIENTE	INSUFICIENTE	INSUFICIENTE
(2.5) Mobiliza vocabulário específico das diferentes áreas do conhecimento.	SUFICIENTE	SUFICIENTE	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	INSUFICIENTE	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	SUFICIENTE	SUFICIENTE	SUFICIENTE	SUFICIENTE	SUFICIENTE	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	SUFICIENTE	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	INSUFICIENTE	INSUFICIENTE	INSUFICIENTE	INSUFICIENTE	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	SUFICIENTE

- INSUFICIENTE
 - SUFICIENTE
 - BOM
 - NÃO OBSERVADO

Tabela H4

Organização tabular dos dados recolhidos para a avaliação do segundo objetivo geral – momento final. Autoria própria.

Objetivo geral 2: Interpretar e escrever textos de diferentes áreas do conhecimento – momento final																								
Indicadores	Alunos/as																							
	A	C	D.F	F.Ca	F.P	F.V	F.S	F.Co	Fr	G	I.Pa	I.P	J	La	Le	Mf	M.D	M.R	M	S	S.B	V.C	V.R	
(2.1) Constrói sequências de ideias com coerência;	BOM	BOM	SUFICIENTE	BOM	INSUFICIENTE	INSUFICIENTE	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	INSUFICIENTE	INSUFICIENTE	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM
(2.2) Expressa-se com correção e respeito pelas normas linguísticas;	BOM	BOM	SUFICIENTE	BOM	BOM	SUFICIENTE	SUFICIENTE	BOM	BOM	BOM	SUFICIENTE	SUFICIENTE	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	SUFICIENTE	SUFICIENTE	BOM	BOM
(2.3) Identifica e seleciona a informação pertinente do texto;	BOM	BOM	SUFICIENTE	BOM	BOM	INSUFICIENTE	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	BOM	SUFICIENTE	BOM	BOM	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	SUFICIENTE	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	INSUFICIENTE	INSUFICIENTE	INSUFICIENTE	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	INSUFICIENTE	BOM
(2.4) Aperfeiçoa a sua escrita;	BOM	BOM	SUFICIENTE	BOM	SUFICIENTE	SUFICIENTE	INSUFICIENTE	BOM	SUFICIENTE	BOM	SUFICIENTE	BOM	BOM	INSUFICIENTE	BOM	SUFICIENTE	BOM	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	INSUFICIENTE	INSUFICIENTE	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	BOM
(2.5) Mobiliza vocabulário específico das diferentes áreas do conhecimento.	SUFICIENTE	BOM	BOM	BOM	BOM	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	BOM	SUFICIENTE	SUFICIENTE	SUFICIENTE	SUFICIENTE	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	SUFICIENTE	INSUFICIENTE	BOM	INSUFICIENTE	INSUFICIENTE	INSUFICIENTE	INSUFICIENTE	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	BOM



- INSUFICIENTE



- SUFICIENTE



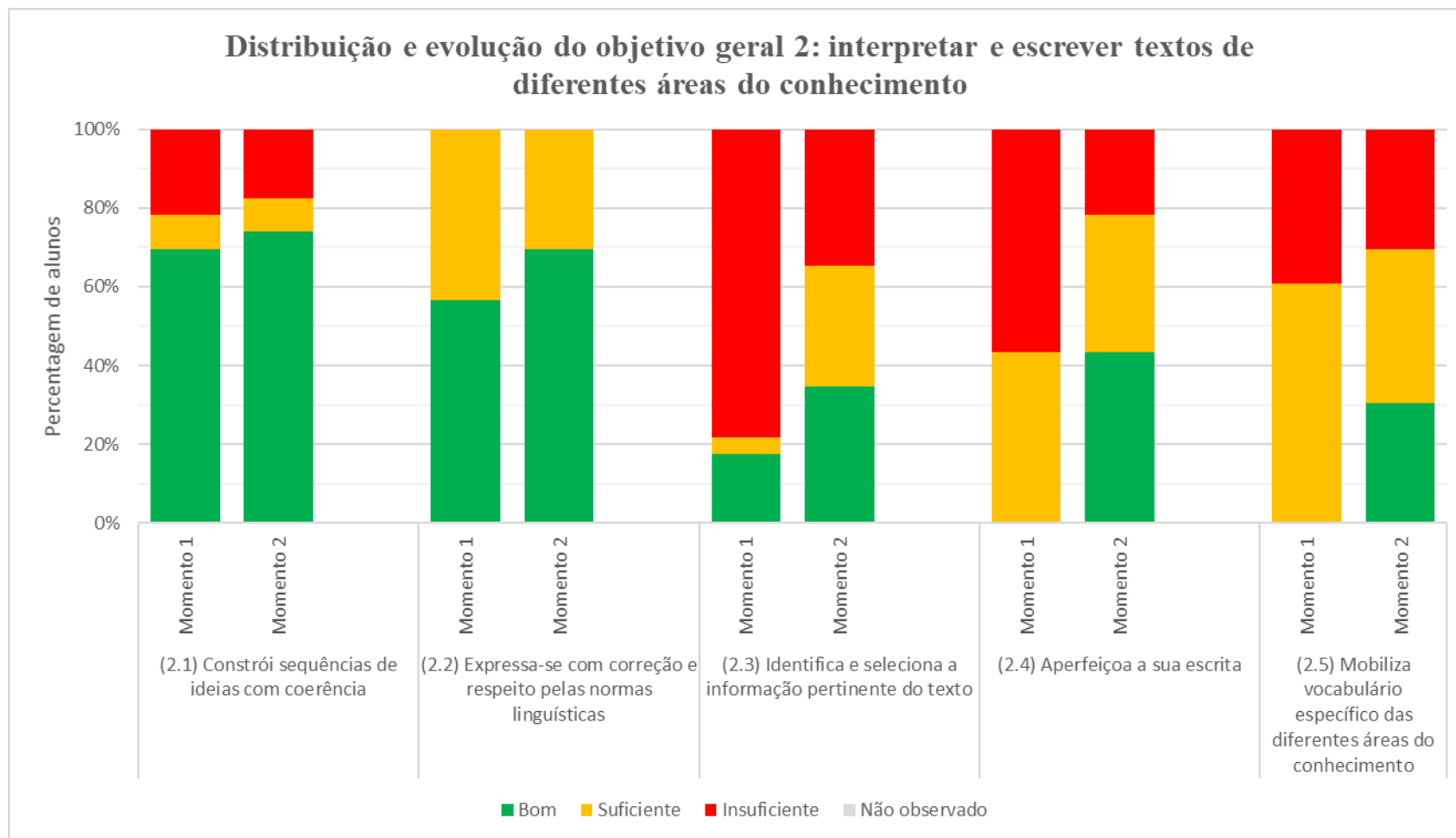
- BOM



- NÃO OBSERVADO

Gráfico H2

Organização gráfica dos dados recolhidos para a avaliação do segundo objetivo geral. Autoria própria.



Anexo I. Avaliação das aprendizagens dos/as alunos/as (Contexto de 1.º CEB)

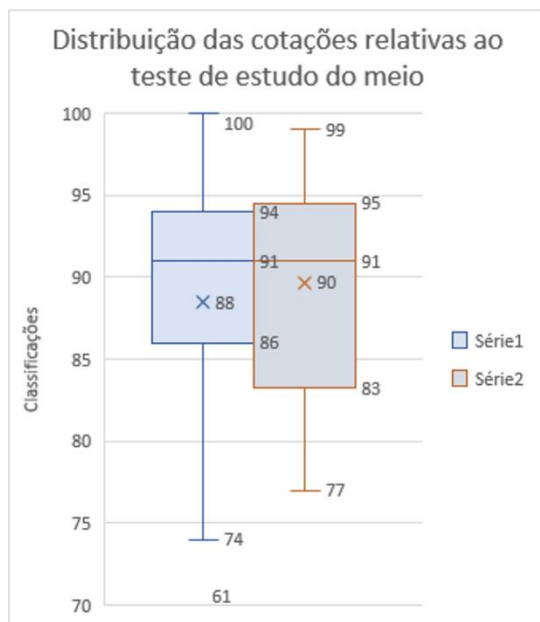
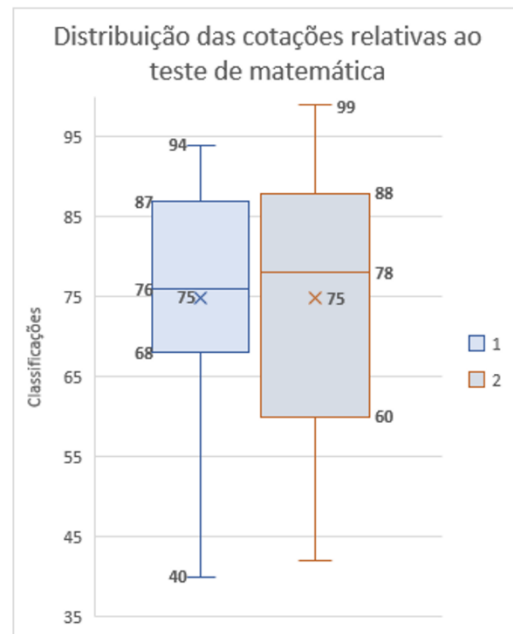
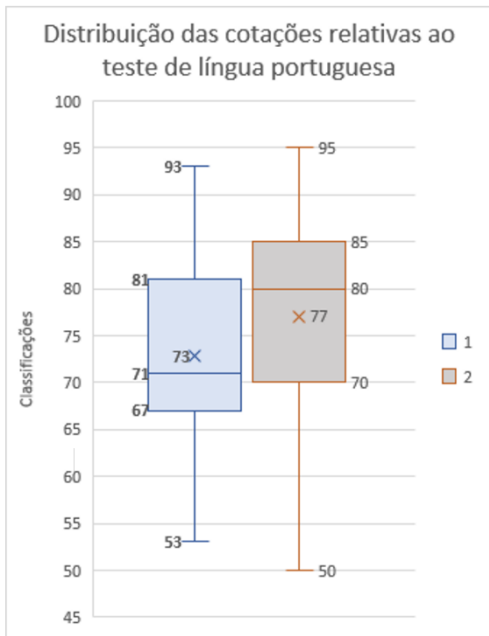
Tabela II

Organização tabelar dos dados recolhidos para avaliação das aprendizagens dos/as alunos/as. Autoria própria.

	Língua portuguesa		Matemática		Estudo do Meio	
	1	2	1	2	1	2
A	78	84	92	89	100	92
C	81	82	77	94	94	90
D.F	84	95	92	87	96	99
F.Ca	75	80	88	82	91	84
F.P	60	80	81	82	84	81
F.V	71	80	80	78	94	91
F.S	71	67	55	43	87	87
F.Co	93	74	87	94	88	99
Fr	72	64	74	52	74	77
G	83	77	64	92	98	96
I.Pa	67	72	81	71	94	79
I.Pa	86	93	94	99	91	99
J	59	85	49	55	86	81
La	79	84	89	88	89	92
Le	91	91	76	70	92	94
Mf	53	50	66	78	61	88
M.D	75	86	75	88	93	94
M.R	70	85	68	64	88	87
M	65	67	72	60	80	93
S	69	73	40	57	82	
S.B	55	50	76	42	86	91
V.C	70	70	72	78	94	98
V.R	68	83	76	78	93	81
Médias	73	77	75	75	88	90

Gráfico II

Diagramas de extremos e quartis referentes aos dados recolhidos para avaliação das aprendizagens dos/as alunos/as. Autoria própria.



Anexo J. Adaptações curriculares não significativas das disciplinas de matemática e de ciências naturais (Contexto de 2.º CEB)

Tabela J1

Organização tabelar das ACNS das disciplinas de matemática e ciências naturais

Adaptações curriculares não significativas da disciplina de <u>Matemática e de Ciências Naturais</u> De acordo com o artigo 9º do Decreto-Lei 54/2018.	
CONHECIMENTOS / CAPACIDADES	ATIVIDADES / ESTRATÉGIAS
<p>Matemática</p> <p>Dar prioridade a determinados objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os factos e procedimentos básicos da matemática • Desenvolver uma compreensão da matemática • Desenvolver a comunicação matemática • Raciocinar matematicamente usando os conceitos, representações e procedimentos matemáticos • Reconhecer a importância da matemática em outras disciplinas escolares e na vida diária <p>Objetivos intermédios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Efetuar procedimentos e algoritmos de cálculo rotineiro • Reconhecer as figuras geométricas básicas • Utilizar a calculadora quando necessário • Entender o significado de conceitos • Reconhecer regularidades • Acompanhar um raciocínio ou estratégia matemática • Elaborar e usar representações próprias para registar e comunicar ideias matemáticas • Interpretar enunciados matemáticos formulados oralmente e por escrito • Usar a linguagem matemática para expressar as ideias matemáticas • Descrever oralmente e por escrito, as estratégias e procedimentos matemáticos que utilizou • Selecionar e usar fórmulas para processar informação 	<p>Adaptações organizacionais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Favorecer o trabalho de pares. <p>Adaptações ao nível dos procedimentos e atividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O reforço da aprendizagem de conteúdos lecionados no seio da turma; • O reforço e o desenvolvimento de objetivos específicos. • Valorizar de forma mais relevante, o trabalho do/a aluno/a na aula/progressos na aprendizagem, mesmo os menores. • Incentivar a frequência das interações verbais. • Orientar a participação do/a aluno/a para uma correta utilização das metodologias propostas. • Utilizar recursos diferenciados que ajudem o aluno a superar as suas dificuldades. • Verificar o caderno diário com regularidade. • Simplificar a linguagem utilizada, sublinhar ou escrever a negrito a informação mais importante, colocar a informação sequencialmente, diminuir o grau de complexidade das atividades propostas e usar a calculadora, se pertinente. • Mais tempo para a realização das tarefas propostas e fichas de avaliação, se necessário • Modificações nos instrumentos de avaliação.
<p>Ciências Naturais</p> <p>A água, o ar, as rochas e o solo – Materiais terrestres</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender a importância das rochas, do solo, da água e do ar como um material terrestre suporte de vida. (Conclusão) <p>Diversidade de seres e suas interações com o meio</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpretar as características dos organismos em função dos ambientes onde vivem. - Apresentar exemplos de ambientes onde vivem os animais. - Observar os efeitos da luz, da humidade e da temperatura através de atividades experimentais (animais e plantas). - Indicar alguns exemplos de biodiversidade animal e vegetal existentes em Portugal. - Propor medidas que visem promover a biodiversidade animal e vegetal. 	

Anexo K. Grelhas de observação da área de Ciências Naturais (Contexto de 2.º CEB)

Tabela K1

Grelha de observação da área de Ciências Naturais da turma 1. Autoria própria.

		Indicadores de avaliação					
N.º	Nomes	Identifica constituintes do ar	Identifica propriedades do ar	Identifica a importância dos gases atmosféricos	Identifica modos de locomoção dos animais	Identifica regimes alimentares dos animais	Identifica modos de reprodução dos animais
1	B.S						
2	C.S.						
3	D.A.						
5	E.S.						
7	I.T.						
8	L.O.						
9	L.F.						
10	M.L.						
13	N.S.						
14	R.F.						
16	R.V.						
17	S.L.						
18	S.A.						
20	S.R.						
22	V.M.						
23	R.S.						

	Não observado		Sim		As vezes		Não
--	---------------	--	-----	--	----------	--	-----

Tabela K2

Grelha de observação da área de Ciências Naturais da turma 2. Autoria própria.

		Indicadores de avaliação					
N.º	Nomes	Identifica constituintes do ar	Identifica propriedades do ar	Identifica a importância dos gases atmosféricos	Identifica modos de locomoção dos animais	Identifica regimes alimentares dos animais	Identifica modos de reprodução dos animais
1	A.M						
2	B.S.						
3	C.S.						
4	C.C.						
5	Ch.S.						
6	D.D.						
7	E.L.						
8	F.J.						
9	G.M.						
10	I.M.						
13	L.M.						
14	L.MO						
15	M.M.						
17	N.D.						
18	N.G.						
19	N.O.						
21	R.S.						
22	D.F.						
23	A.S.						
24	K.S.						

	Não observado		Sim		As vezes		Não
--	---------------	--	-----	--	----------	--	-----

Anexo L. Grelhas de observação da área de Matemática (Contexto de 2.º CEB)

Tabela L1

Grelha de observação da área de Matemática da turma 1. Autoria própria.

Indicadores													
N.º	Nomes	Identifica múltiplos	Identifica divisores	Identifica números primos	Realiza a decomposição em fatores primos	Determina o mínimo múltiplo comum	Determina o máximo divisor comum	Identifica frações equivalentes	Identifica dízimas	Identifica frações decimais	Identifica percentagens	Realiza a subtração de números racionais não negativos	Realiza a adição de números racionais não negativos
1	B.S.												
2	C.S.												
3	D.A.												
5	E.S.												
7	I.T.												
8	L.O.												
9	L.F.												
10	M.L.												
13	N.S.												
14	R.F.												
16	R.V.												
17	S.L.												
18	S.A.												
20	S.R.												
22	V.M.												
23	R.S.												

	Não observado		Sim		As vezes		Não
--	---------------	--	-----	--	----------	--	-----

TABELA L2

Grelha de observação da área de Matemática da turma 2. Autoria própria.

N.º	Nomes	Indicadores											
		Identifica múltiplos	Identifica divisores	Identifica números primos	Realiza a decomposição em fatores primos	Determina o mínimo múltiplo comum	Determina o máximo divisor comum	Identifica frações equivalentes	Identifica dízimas	Identifica frações decimais	Identifica percentagens	Realiza a subtração de números racionais não negativos	Realiza a adição de números racionais não negativos
1	A.M												
2	B.S.												
3	C.S.												
4	C.C.												
5	Ch.S.												
6	D.D.												
7	E.L.												
8	F.J.												
9	G.M.												
10	I.M.												
13	L.M.												
14	L.MO												
15	M.M.												
17	N.D.												
18	N.G.												
19	N.O.												
21	R.S.												
22	D.F.												
23	A.S.												
24	K.S.												

	Não observado		Sim		As vezes		Não
--	---------------	--	-----	--	----------	--	-----

Anexo M. Grelhas de observação das atitudes e comportamentos (Contexto de 2.º CEB)

Tabela M1

Grelha de observação das atitudes e comportamentos da turma 1. Autoria própria.

N.º	Nomes	Indicadores									
		É assíduo e pontual	Demonstra interesse e empenho	Participa nas aulas	Tem o caderno organizado	Traz o material necessário para as aulas	Realiza os TPC	Aguarda a sua vez para falar	Intervém de forma ordeira	Realiza tarefas autonomamente	Coloca dúvidas e questões
1	B.S										
2	C.S.										
3	D.A.										
5	E.S.										
7	I.T.										
8	L.O.										
9	L.F.										
10	M.L.										
13	N.S.										
14	R.F.										
16	R.V.										
17	S.L.										
18	S.A.										
20	S.R.										
22	V.M.										
23	R.S.										

Não observado	Sim	As vezes	Não
---------------	-----	----------	-----

Tabela M2

Grelha de observação das atitudes e comportamentos da turma 2. Autoria própria.

N.º	Nomes	Indicadores									
		É assíduo e pontual	Demonstra interesse e empenho	Participa nas aulas	Tem o caderno organizado	Traz o material necessário para as aulas	Realiza os TPC	Aguarda a sua vez para falar	Intervém de forma ordeira	Realiza tarefas autonomamente	Coloca dúvidas e questões
1	A.M										
2	B.S.										
3	C.S.										
4	C.C.										
5	Ch.S.										
6	D.D.										
7	E.L.										
8	F.J.										
9	G.M.										
10	I.M.										
13	L.M.										
14	L.MO										
15	M.M.										
17	N.D.										
18	N.G.										
19	N.O.										
21	R.S.										
22	D.F.										
23	A.S.										
24	K.S.										

Não observado		Sim		As vezes		Não
---------------	--	-----	--	----------	--	-----

Anexo N. Grelhas das potencialidades e fragilidades de ambas as turmas (Contexto de 2.º CEB)

Tabela N1

Potencialidades e fragilidades dos/as alunos/as de ambas as turmas. Autoria própria.

Potencialidades	Fragilidades
<p>Competências transversais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interesse por trabalhos a pares; - Interesse por atividades práticas e exploratórias; <p>Relacionamentos interpessoais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Multiculturalidade e diversidade social dos/as alunos/as; 	<p>Competências transversais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fraca motivação para a escola; - Desempenho negativo na avaliação sumativa de matemática e ciências naturais; - Dificuldade na apreensão/retenção de conhecimentos/informação; - Conversadores; - Falta de organização; - Pouco participativos; - Pouco autónomos. <p>Compreensão e expressão:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade na identificação de informação pertinente; - Dificuldade na análise e interpretação de dados; - Dificuldade na aquisição de conhecimento; <p>Produção do discurso oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade em mobilizar vocabulário específico; - Dificuldade em justificar as suas opiniões e retirar conclusões; - Dificuldade em respeitaras características do domínio comunicacional da língua; - Dificuldade em exprimir uma opinião crítica relativa ao trabalho desenvolvido.

Anexo O. Associação dos objetivos gerais a respectivas estratégias de trabalho (Contexto de 2.º CEB)

Tabela O1

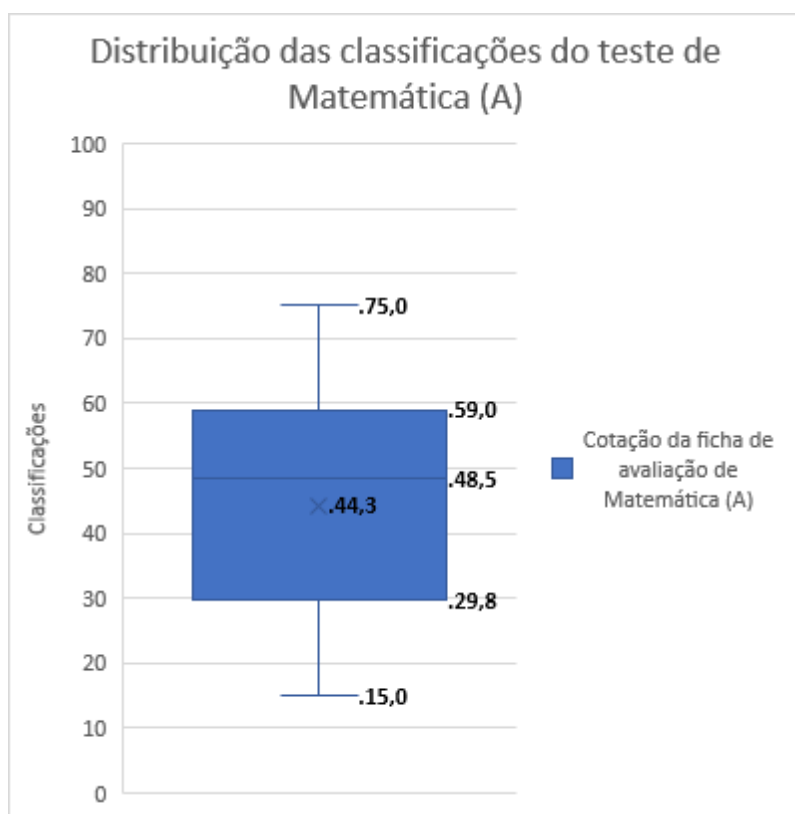
Tabela síntese dos objetivos gerais e respectivas estratégias de trabalho. Autoria própria.

OBJETIVOS GERAIS	ESTRATÉGIAS
1. Desenvolver competências de comunicação e de partilha de ideias e de conhecimentos	Existência de momentos de apresentações; Realização de atividades práticas e exploratórias; Construção e mobilização de um glossário de vocabulário; Ocorrência de reforço positivo; Mobilização de temáticas socio científicas / socioambientais; Realização de analogias com o quotidiano; Realização de trabalhos de pesquisa; Utilização de material manipulável;
2. Participar ativamente nas atividades propostas em contexto de sala de aula.	Ocorrência de reforço positivo; Realização de atividades práticas; Realização de analogias com o quotidiano; Mobilização de temáticas socio científicas / socioambientais; Realização de trabalhos de pesquisa; Existência de uma caixa de questões; Ocorrência de uma rotina de matemática - cálculo mental; Existência de um sistema de recompensa;

Anexo P. Avaliação sumativa de Matemática da turma 1 (Contexto de 2.º CEB)

Gráfico P1

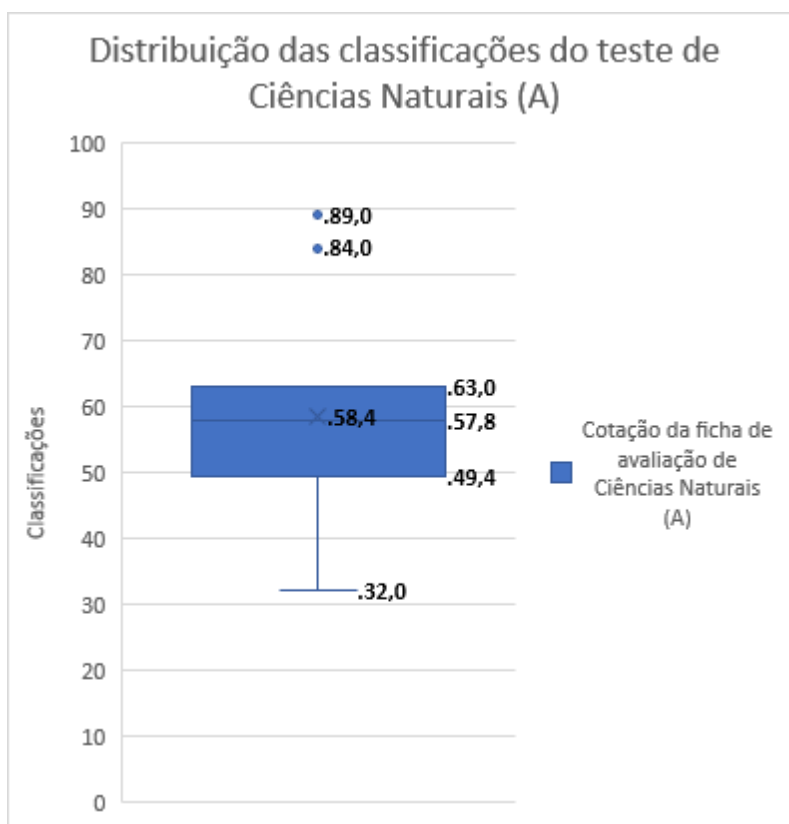
Diagrama de extremos e quartis da distribuição das classificações do teste de avaliação sumativa de Matemática da turma 1. Autoria própria.



Anexo Q. Avaliação sumativa de Ciências Naturais da turma 1 (Contexto de 2.º CEB)

Gráfico Q1

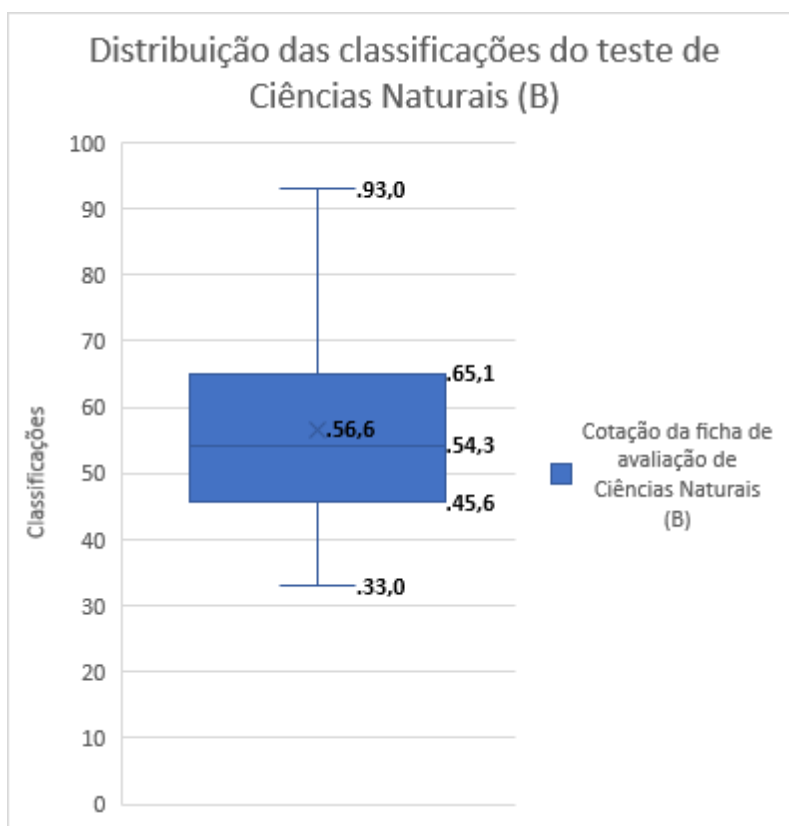
Diagrama de extremos e quartis da distribuição das classificações do teste de avaliação sumativa de Ciências Naturais 1. Autoria própria.



Anexo R. Avaliação sumativa de Ciências Naturais da turma 2 (Contexto de 2.º CEB)

Gráfico R1

Diagrama de extremos e quartis da distribuição das classificações do teste de avaliação sumativa de Ciências Naturais da turma 2. Autoria própria.



Anexo S. Avaliação dos objetivos do PI (Contexto de 2.º CEB)

Gráfico S1

Organização gráfica da distribuição e evolução dos dados recolhidos para a avaliação do primeiro objetivo geral. Ciências Naturais. Turma 1. Autoria própria.

Distribuição e evolução da avaliação do 1.º objetivo na turma 1 (na disciplina de Ciências Naturais)

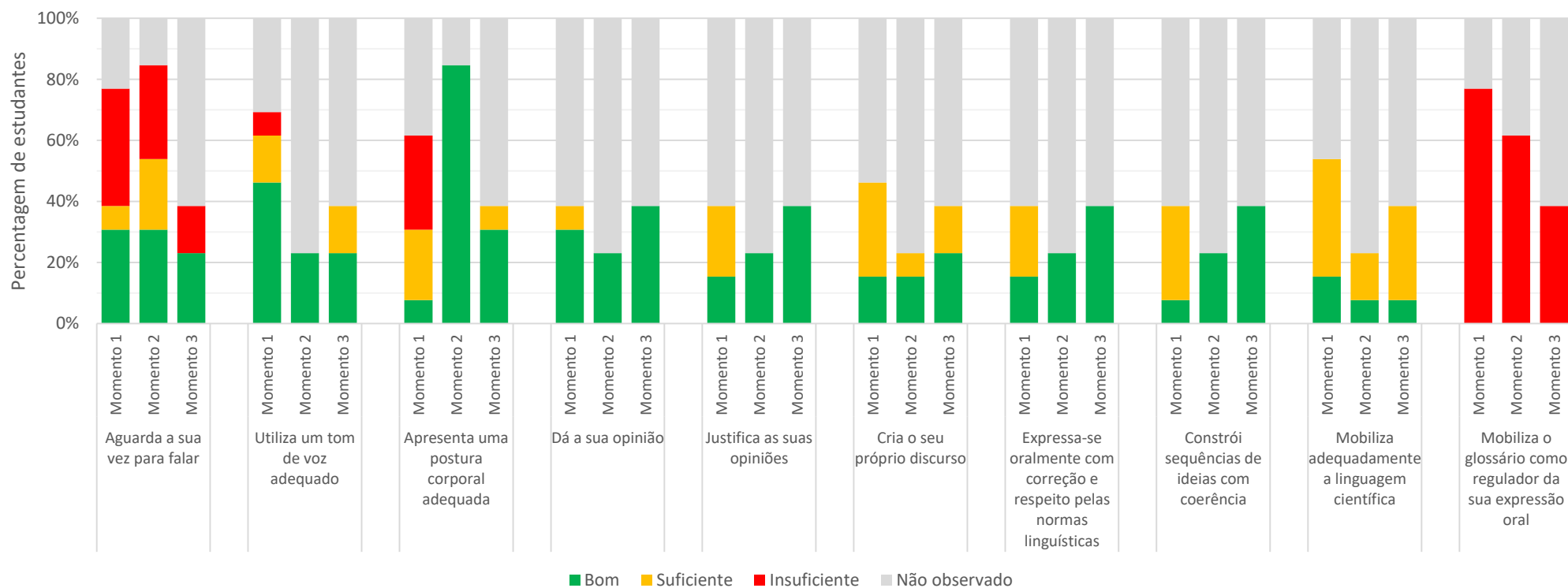


Gráfico S2

Organização gráfica da distribuição e evolução dos dados recolhidos para a avaliação do primeiro objetivo geral. Ciências Naturais. Turma 2. Autoria própria.

Distribuição e evolução da avaliação do 1.º objetivo na turma 2 (na disciplina de Ciências Naturais)

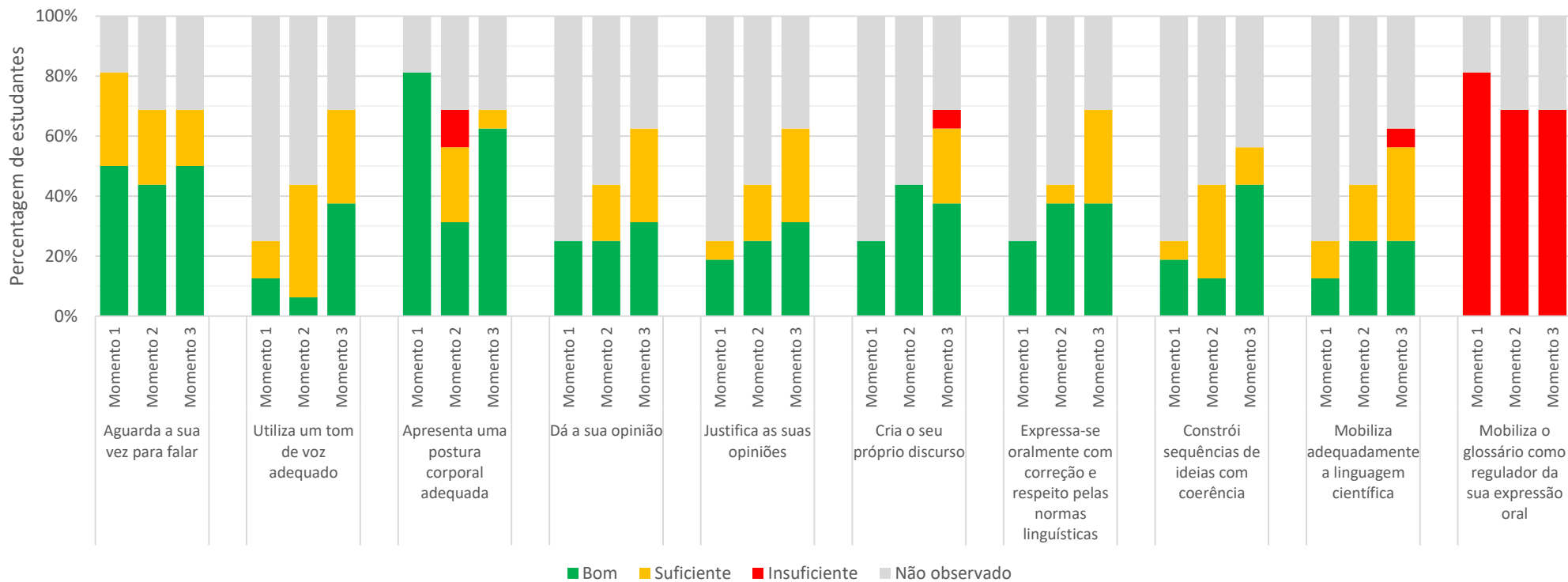


Gráfico S3

Organização gráfica da distribuição e evolução dos dados recolhidos para a avaliação do primeiro objetivo geral. Matemática. Turma 1. Autoria própria.

Distribuição e evolução da avaliação do 1.º objetivo na turma 1 (Matemática)

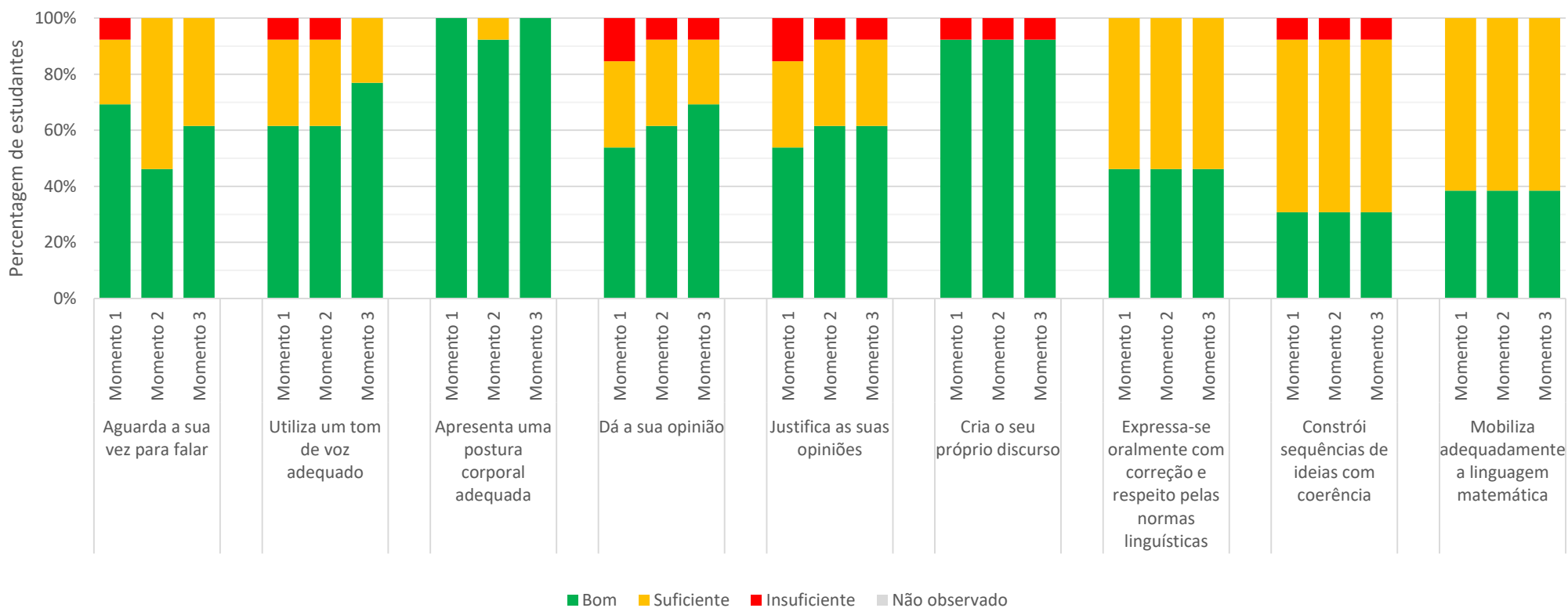


Gráfico S4

Organização gráfica da distribuição e evolução dos dados recolhidos para a avaliação do primeiro objetivo geral. Matemática. Turma 2. Autoria própria.

Distribuição e evolução da avaliação do 1.º objetivo na turma 2 (Matemática)

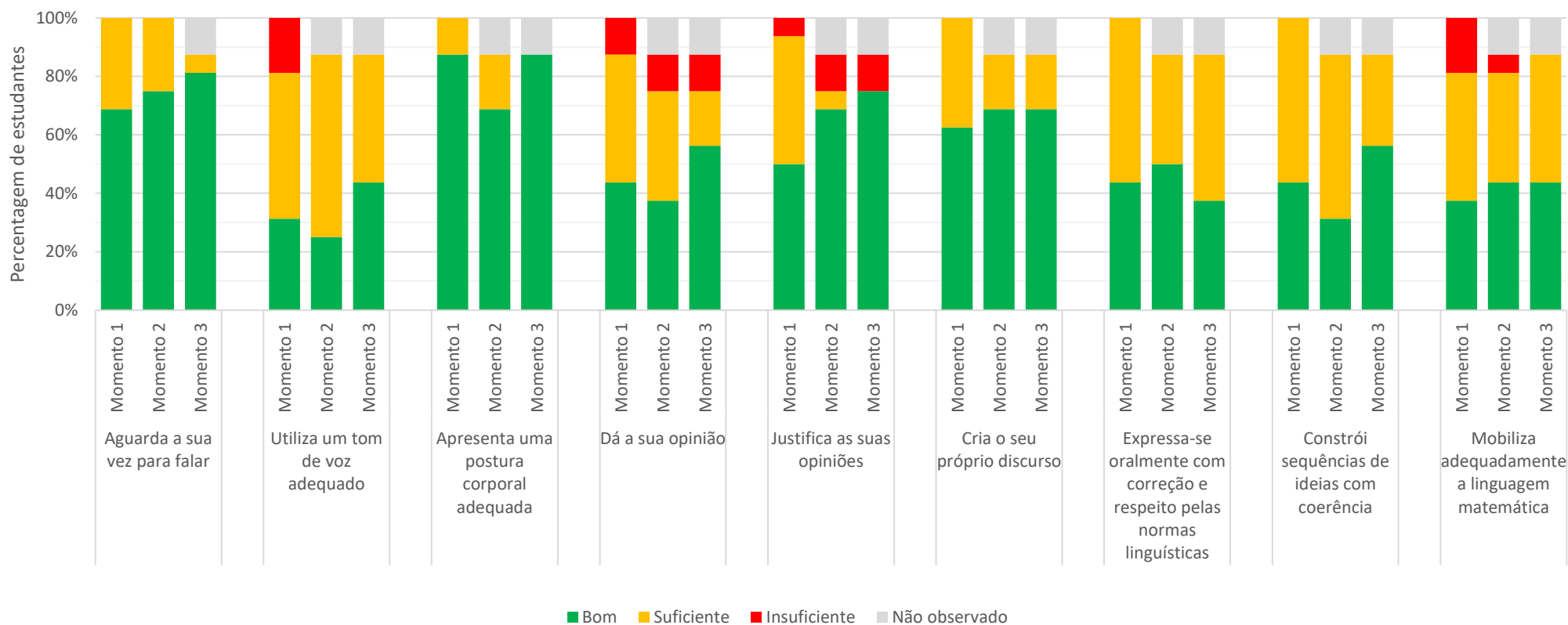


Gráfico S5

Organização gráfica da distribuição e evolução dos dados recolhidos para a avaliação do segundo objetivo geral. Turma 1. Autoria própria.

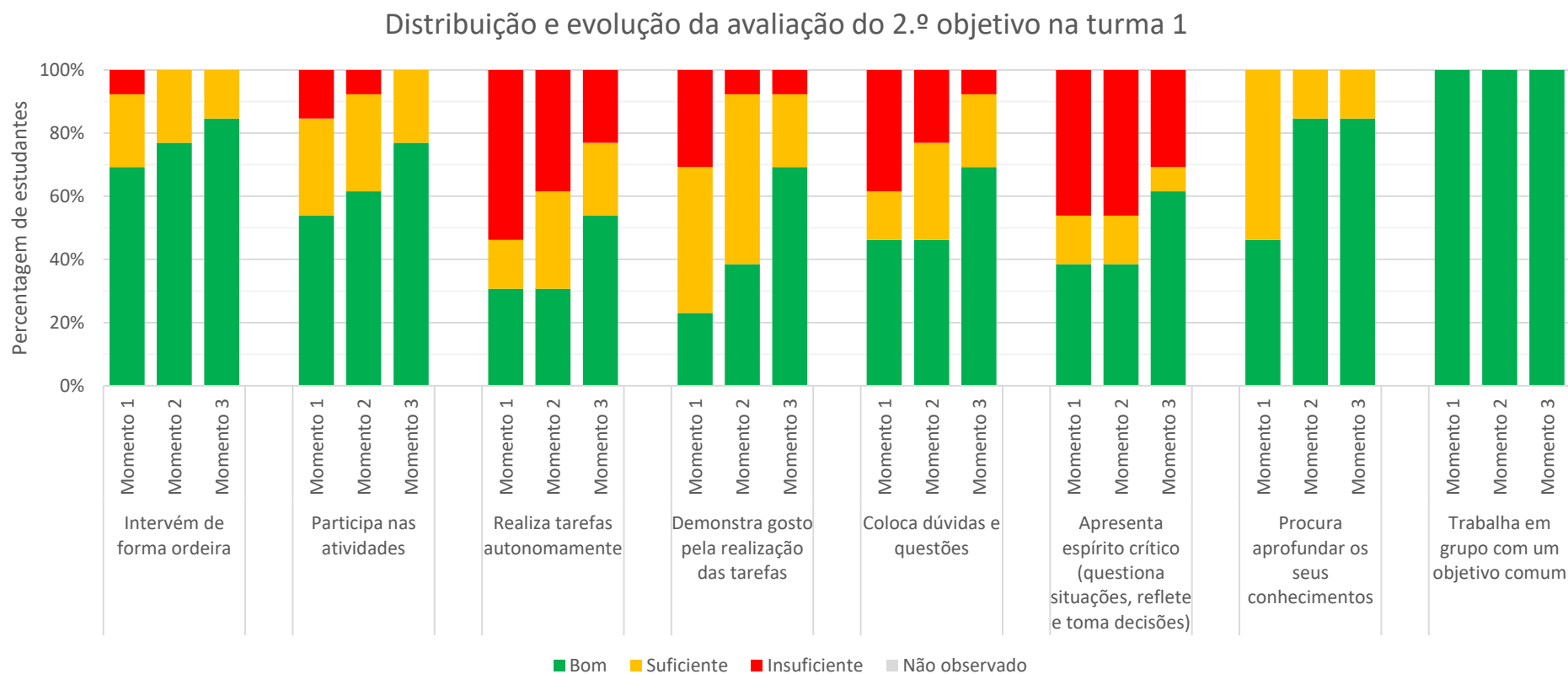
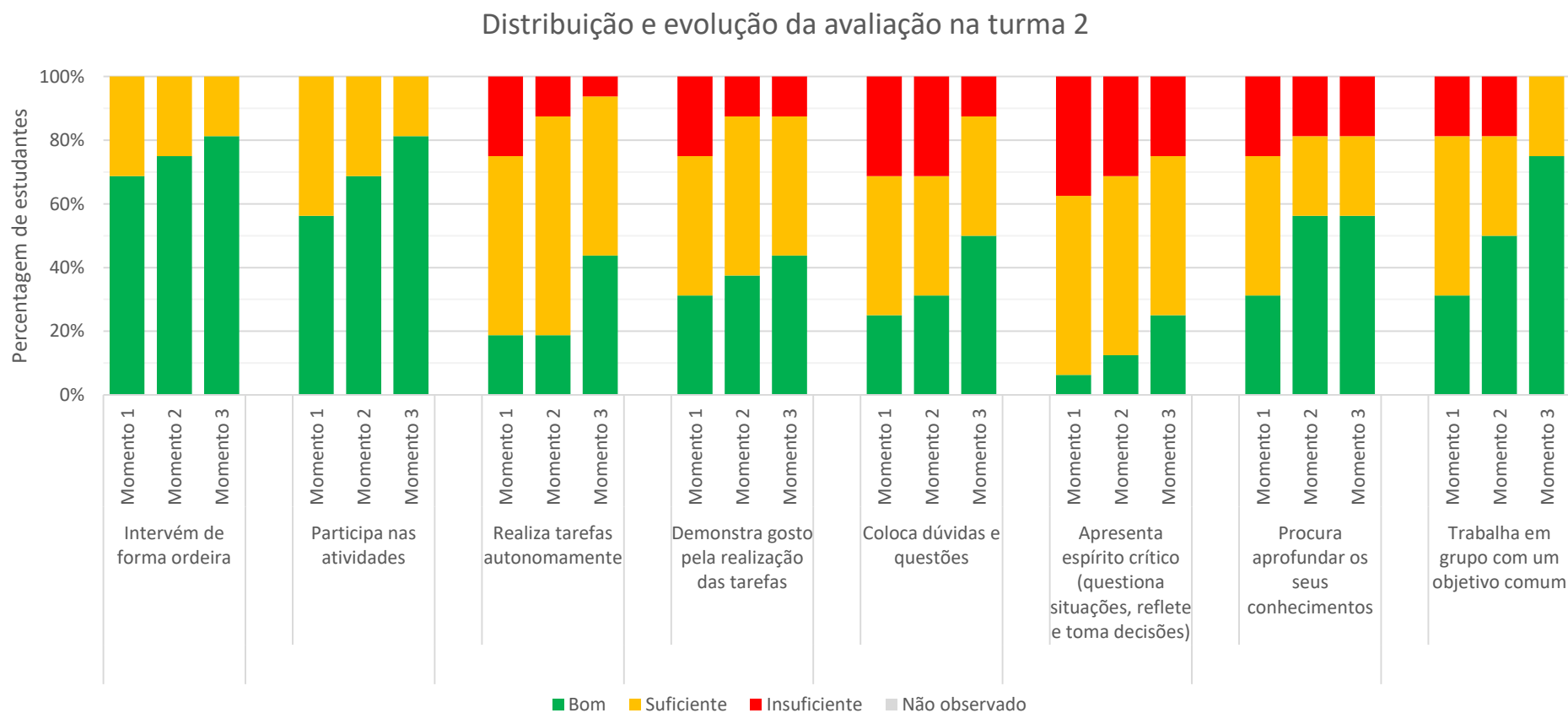


Gráfico S6

Organização gráfica da distribuição e evolução dos dados recolhidos para a avaliação do segundo objetivo geral. Turma 2. Autoria própria.



Anexo T. Planificação da atividade desenvolvida em contexto de 2.º CEB

Tabela T1

Planificação da atividade desenvolvida em 2.º CEB

DIA: 5-3-2019 (50´)	
ESTRATÉGIA	Barómetro de Valores e Debate
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar o modo como os papéis tradicionalmente atribuídos a mulheres e a homens estão presentes nas nossas perceções individuais. - Intervir num debate crítico em que se confrontem pontos de vista díspares e se analisem as diferentes vertentes da promoção da igualdade de género. - Expressar ideias e mensagens sobre relações de género.
DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE	<p>O professor começa por distribuir a cada aluno/a uma tira de papel com um conjunto de quatro frases incompletas que estes/as devem preencher de forma anónima. Enquanto as crianças preenchem, o professor circula pela sala, auxiliando aquelas que demonstrem dificuldades e fazendo o levantamento das frases mais “interessantes” para que possam ser alvo de discussão na fase seguinte da atividade.</p> <p>De seguida, o docente demarca três territórios distintos no espaço da sala, com as seguintes designações: <i>concordo</i>, <i>discordo</i> e <i>não tenho a certeza</i>. A área <i>não tenho a certeza</i> será localizada no meio das outras duas. Deve ser explicado que o objetivo desta atividade é levar à reflexão sobre diversas situações que vivemos no dia-a-dia e que todas as opiniões são válidas, não existindo respostas certas nem erradas. Assim, é importante que cada criança manifeste a sua opinião de forma espontânea e honesta, não se deixando influenciar pelas opções dos/as colegas na escolha das posições assumidas face a cada frase.</p> <p>Posteriormente, o professor lê uma frase das que foram elaboradas pelos/as alunos/as, pedindo que os/as participantes se dirijam a um dos territórios, conforme a sua opinião. Deverá ser salientado que o/a autor/a da frase não tem de se identificar, não havendo margem, na discussão, para discutir quem terá sido.</p> <p>Quando todos/as estiverem posicionados/as, deverá pedir-se que os subgrupos justifiquem as suas escolhas, incentivando-se todos/as a darem a sua opinião e explorando as dúvidas do grupo do meio.</p> <p>Após a exposição de argumentos, perguntar-se-á se alguém gostaria de mudar de posição. Posteriormente, exploram-se as motivações que levaram às mesmas.</p> <p>Repete-se o mesmo procedimento para as frases seguintes.</p> <p>Deverão ser exploradas tantas frases, quanto o tempo de aula permitir.</p>
QUESTÕES A COLOCAR PELO PROFESSOR	<ul style="list-style-type: none"> - Vocês acham que a nossa sociedade trata homens e mulheres de modo igual, com os mesmos direitos e deveres? - Acham justo tratarmos homens e mulheres de maneira diferente? - Que comportamentos reproduzimos no dia a dia que desvalorizam ou prejudicam as mulheres? E os homens? - O que podemos fazer para promover maior igualdade entre meninos e meninas?

MATERIAIS/RECURSOS	- Tiras de papel com as frases incompletas e folhas com as indicações do significado de cada território.
---------------------------	--

Tabela T2

Modelo da tira de papel preenchida pelos/as alunos/as

<p>Ser rapaz ou ser rapariga poderá estar associado a determinadas vantagens e/ou desvantagens. Preenche as seguintes frases com a tua opinião a esse respeito.</p> <p>É bom ser rapariga, porque _____ _____</p> <p>É mau ser rapariga, porque _____ _____</p> <p>É bom ser rapaz, porque _____ _____</p> <p>É mau ser rapaz, porque _____ _____</p>
--

Anexo U. Registo de frases mencionadas por escrito e/ou oralmente pelos/as alunos/as durante a atividade (Contexto de 2.º CEB)

Tabela U1

Tabela síntese das frases mencionadas por escrito e/ou oralmente pelos/as alunos/as durante a atividade associadas aos conceitos de “estereótipo” ou “igualdade”. Autoria própria.

ESTEREÓTIPOS	IGUALDADE
“Os rapazes só podem namorar com raparigas.”	“As pessoas podem ser bissexuais.”
“Os rapazes vestem roupa de homem.”	“Temos que respeitar o que cada pessoa quer ser.”
“Roxo e rosa são cores de mulheres.”	“Os rapazes podem vestir roupa rosa.”
“As raparigas choram por tudo e por nada.”	“O rosa é para raparigas e para rapazes.”
“As mulheres aguentam mais a dor do que os homens.”	“Há fotos em que as miúdas usam as roupas dos namorados.”
“Um rapaz acaba (um namoro) com uma rapariga. Ela vai chorar logo. Ele não.”	“No Hawaíi há um ritual em que os homens usam saias.”
“Os rapazes jogam à bola.”	“Se eu quiser vestir roupas de rapariga posso vestir. Os rapazes não têm nada a ver com isso. É o meu gosto.”
“Os rapazes quando forem grandes podem ser presidentes.”	“Toda a gente pode chorar quando quiser.”
“As mulheres não jogam nada.”	“As mulheres podem jogar à bola e chegar ao governo.”
“As miúdas podem jogar futebol, mas não jogam melhor do que os rapazes.”	“Existe futebol feminino.”
“As raparigas não podem fazer aquilo que mais gostam.”	“Também há raparigas que violam homens.”
“Há coisas que não se fazem nos homens e se fazem nas mulheres. A violência doméstica e as violações, por exemplo.”	
“As raparigas trabalham na <i>manicure</i> .”	
“As raparigas são muito chatas.”	
“Só os homens é que trabalham nas obras.”	
“As mulheres só vestem roupa de mulher.”	

Anexo V. Estratégias de Intervenção Didática

Tabela V1

Definições das estratégias de intervenção aplicadas na fase de implementação do estudo empírico

Fotopalavra	Consiste na utilização de fotografias ou imagens como meio de expressão e de comunicação. Trata-se de elementos visuais que devem ser de qualidade, simbólicos, expressivos, provocadores e capazes de originar reações positivas junto das crianças.
Questionário	Consiste na aplicação de um inquérito com várias questões, com o intuito de compreender as conceções dos/as alunos/as.
Brainstorming ou Chuva de ideias	Consiste na listagem, através de palavras e frases simples, de todas as sugestões/ideias que as crianças proferirem espontaneamente sobre uma determinada questão ou problema.
Barómetro de Valores	Consiste na mobilização de frases polémicas e provocadoras para promover o debate acerca de diferentes valores e atitudes (podendo-se chegar, ou não a consenso). Pode utilizar-se, por exemplo, a escala <i>concordo, discordo e não tenho a certeza</i> , promovendo a movimentação dos/as participantes para diferentes áreas da sala, previamente delimitadas. Os/as participantes debaterão as frases, apresentando argumentos para a sua posição.
Role play	Consiste na dramatização de papéis. Apresenta-se uma situação ou problema que deverá ser improvisado/a pelas crianças. Não devem ser simulações muito longas (5-10 minutos), sendo complementadas com um debate.
Resolução de problemas	Consiste na procura de soluções por parte das crianças para determinadas situações com as quais são confrontadas.

Anexo W. Estratégias de intervenção, objetivos didáticos e técnicas de recolha de dados

Tabela W1

Associação das estratégias de intervenção aos objetivos didáticos e às técnicas de recolha de dados

<p>ESTRATÉGIAS/ (objetivos didáticos das estratégias - transversais)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cooperar com os colegas - Aguardar a sua vez para falar - Participar de forma ordeira - Adaptar o discurso à situação de comunicação - Assumir uma atitude crítica - Saber ouvir os colegas - Respeitar opiniões diferentes da sua - Justificar as suas opiniões - Saber colocar-se no lugar do outro 	<p>OUTROS OBJETIVOS DIDÁTICOS, PARA OS QUAIS A ATIVIDADE PRETENDE CONTRIBUIR</p>		<p>TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS</p>
<p>Fotopalavra</p>	<p>Debate</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Expressar ideias e mensagens sobre relações de género. - Desconstruir os diferentes papéis socioculturais em função do sexo - Desenvolver a consciência de que cada pessoa é única no que respeita à identidade e à expressão de género; - Desenvolver uma atitude positiva no que respeita à igualdade de género - Discutir o significado da promoção da igualdade de direitos e oportunidades entre homens e mulheres 	<p>Observação e gravação de áudio</p>

<p><i>Brainstorming</i> ou chuva de ideias</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Expressar ideias e mensagens sobre relações de género. - Refletir acerca das características associadas ao sexo masculino e ao sexo feminino. - Discutir o modo como os estereótipos de género moldam as nossas definições de masculino e feminino. 	<p>Observação, gravação de áudio e análise de produções (teia construída em turma)</p>
<p>Barómetro de valores</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Expressar ideias e mensagens sobre relações de género. - Analisar o modo como os papéis tradicionalmente atribuídos a mulheres e a homens estão presentes nas nossas perceções individuais. - Intervir num debate crítico em que se confrontem pontos de vista díspares e se analisem as diferentes vertentes da promoção da igualdade de género. 	<p>Observação e gravação de áudio</p>
<p><i>Role-play</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Expressar ideias e mensagens sobre relações de género. - Refletir acerca do modo como os estereótipos de género podem limitar as escolhas profissionais das raparigas e dos rapazes. - Intervir num debate crítico em que se confrontem pontos de vista díspares e se analisem as diferentes vertentes da promoção da igualdade de género. 	<p>Observação e gravação de áudio</p>
<p>Resolução de problemas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Expressar ideias e mensagens sobre relações de género. - Desenvolver uma atitude positiva no que respeita à igualdade de género - Desconstruir os diferentes papéis socioculturais em função do sexo; - Discutir o significado da promoção da igualdade de direitos e oportunidades entre homens e mulheres 	<p>Observação e análise de produções (bandas desenhada)</p>

Anexo X. Questionários preenchido pelos/as participantes no início e no final da intervenção

Lê cada pergunta do questionário com a máxima atenção e responde de acordo com a tua opinião. As tuas respostas não serão partilhadas com o grupo.

Nome: _____	Sexo	M	
		F	

1. Quem faz o quê? Assinala com um (X) uma única opção para cada ação.

Ações	Homem	Mulher	Homem e Mulher	Nenhum
Preparar as refeições				
Compras no supermercado				
Conduzir automóveis				
Ter um ar sério				
Comprar perfumes				
Comprar bebidas				
Chorar				
Passar a ferro				
Cuidar da roupa				
Ler jornais				
Ter reuniões de negócios				
Praticar desporto				
Pôr a mesa				

Lavar o carro				
Chegar tarde a casa				
Tratar da alimentação dos filhos				
Levantar pesos				
Limpar o pó e aspirar				
Fazer reparações				
Dizer mal dos amigos				
Comprar roupa				
Lavar, limpar e arrumar a loiça				
Limpar a casa de banho				
Viajar em trabalho				

2. O João e a Joana têm um grande quintal e, por vezes, convidam os amigos e as amigas para irem brincar com eles nesse espaço. Imagina quem entra nas brincadeiras. Podes assinalar com (X) em mais do que uma opção.

	João	Joana
Apanhada		
Futebol		
Macaca		
Corridas		
Mata		
Estátuas		
Escondidas		

Mamã dá licença		
Jogar ao berlinde		
Macaquinho chinês		
Cabra cega		
Lencinho		
Saltar à corda		
Corrida de sacos		
Ginástica		
Jogar ao pião		
Braço de ferro		
Arcos		
Construções		
Andar de bicicleta		
Andar de patins		
Andar de skate		
Faz de conta		

3. Assinala com (X) uma única opção para cada uma das características.

	Mulher	Homem	Mulher e Homem
Compreensão			
Independência			

Amabilidade			
Prudência			
Iniciativa			
Força de vontade			
Valentia			
Ternura			
Frieza			
Sensibilidade			
Honestidade			
Autodisciplina			
Valentia			
Pragmatismo			
Romantismo			
Intuição			
Liderança			
Generosidade			
Entusiasmo			

Anexo Y. Folhas anexadas ao questionário

Nome: _____ Sexo: ____ (M ou F)

As seguintes palavras/expressões irão ajudar-te a preencher o questionário online. Presta atenção ao seu significado e responde.

Prudência - Uma pessoa prudente é bastante cuidadosa e pensa muito antes de fazer qualquer coisa, evitando cometer erros.

Tomar a iniciativa - Significa dar o primeiro passo. É a ação de quem faz algo em primeiro lugar.

Ternura - Uma pessoa terna é afetuosa, meiga e carinhosa.

Frieza - Uma pessoa fria tem dificuldade em mostrar as suas emoções ou carinho por outras pessoas.

Autodisciplina - É a capacidade que uma pessoa tem em se controlar a si própria.

Intuição - Uma pessoa intuitiva tem sensações (feelings) positivas ou negativas em relação aquilo que deve ou não fazer.

Pragmatismo - Uma pessoa pragmática tem os seus objetivos bem definidos. É uma pessoa que resolve os assuntos de forma prática, sem rodeios.

Ser rapaz ou ser rapariga poderá estar associado a determinadas vantagens e/ou desvantagens. Preenche as seguintes frases com a tua opinião a esse respeito.

É bom ser rapariga, porque _____

_____.

É mau ser rapariga, porque _____

_____.

É bom ser rapaz, porque _____

_____.

É mau ser rapaz, porque _____

_____.

Anexo Z. Planificações das atividades desenvolvidas em contexto de 1.º CEB⁸

Tabela Z1

Planificação da atividade de preenchimento dos questionários e elaboração de desenhos

DIA: 2-5-2019 e 30-5-2019 (30´)	
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Preencher um questionário ligado a questões de género. - Representar iconograficamente um rapaz e uma rapariga. - Expressar ideias e mensagens sobre relações de género. - Desenvolver a consciência de que cada pessoa é única no que respeita à identidade e à expressão de género; - Desenvolver uma atitude positiva no que respeita à igualdade de género - Desconstruir os diferentes papéis socioculturais em função do sexo; - Discutir o significado da promoção da igualdade de direitos e oportunidades entre homens e mulheres
DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE	<p>O professor começa por distribuir um iPad a cada criança, sendo que, individualmente, deverão preencher um questionário disponibilizado online, disponível no link https://bit.ly/2X0AH7p ou https://bit.ly/2ZFOfIG (previamente escrito no quadro).</p> <p>Além dos dispositivos eletrónicos, o/a professor/a distribuirá, também, a cada aluno/a uma folha com a descrição/definição de algumas características (prudência, honestidade, intuição, etc), de maneira a auxiliar o preenchimento do questionário. Nessa mesma folha encontram-se, ainda, algumas frases por preencher, relativas a vantagens e/ou desvantagens associadas ao facto de se ser rapaz ou rapariga.</p> <p>Ser-lhes-á também e entregue uma segunda folha onde cada criança deverá desenhar um rapaz e uma rapariga, nos respetivos espaços destinados a esse efeito.</p>
MATERIAIS/RECURSOS	iPads ; questionário online ; folhas ; lápis e canetas.

Tabela Z2

Planificação da atividade associada a uma rotina diária

DIA: maio, 2019	
ESTRATÉGIA	Fotopalavra

⁸ Adaptadas de PLAN International Brasil (2018) e Rojão, Araújo, Santos, Moura e Carreira (2011)

OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Expressar ideias e mensagens sobre relações de género. - Desconstruir os diferentes papéis socioculturais em função do sexo - Desenvolver a consciência de que cada pessoa é única no que respeita à identidade e à expressão de género; - Desenvolver uma atitude positiva no que respeita à igualdade de género - Discutir o significado da promoção da igualdade de direitos e oportunidades entre homens e mulheres
DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE	<p>Ao longo do período de intervenção, mais especificamente nas semanas em que se colocaram em prática as estratégias do <i>roleplay</i> e da <i>fotopalavra</i>, foi criada uma rotina diária, ao início das manhãs de segunda, quarta e quinta feira. Essa rotina consistia na projeção de algumas imagens provocatórias no âmbito do estudo. Todavia, as mesmas eram apenas projetadas durante cerca de 5 minutos, sem qualquer tipo de comentários ou discussão. Na sessão semanal dedicada ao desenvolvimento do estudo, o professor lembrava as imagens projetadas, de maneira a que o conteúdo das mesmas sirva como exemplo para a discussão e partilha de ideias.</p>
MATERIAIS/RECURSOS	Computador ; projetor e imagens.

Tabela Z3

Planificação da atividade associada à estratégia “Brainstorming”/Debate

DIA: 3-5-2019 (1h15’)	
ESTRATÉGIA	<i>Brainstorming</i> ou Chuva de Ideias
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Refletir acerca das características associadas ao sexo masculino e ao sexo feminino. - Expressar ideias e mensagens sobre relações de género.
DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE	<p>Os/as alunos/as sentar-se-ão no chão da sala em roda. O professor estagiário assistente fará o registo das informações no quadro em duas colunas distintas. O professor dinamizador fará parte do círculo onde iniciará o jogo com um novelo de lã na mão. Diz aleatoriamente “As mulheres são...” ou “Os homens são...” e, em simultâneo, prende o fio do novelo no pulso e atira-o a qualquer um dos/das alunos/as. Quem apanhar o novelo deve responder de imediato, sem tempo para refletir, dizendo um adjetivo que defina ser mulher ou homem, consoante a afirmação feita pelo professor. Após responder deve atirar de novo o novelo (prendendo-o, também, no pulso). O novelo apenas poderá ser lançado a crianças que ainda não o tenham recebido. Após passar por todos/as os/as alunos/as, deverá discutir-se o significado da teia que liga todos os envolvidos no jogo.</p> <p>Depois, o grupo deverá analisar e discutir os resultados registados no quadro.</p> <p>Posteriormente, realizar-se-á uma chuva de ideias (<i>brainstorming</i>) de informações ligadas a questões de identidade de género. O professor fará esse registo em papel de cenário. As informações veiculadas no papel terão em conta questões provocatórias lançadas pelo docente.</p>

QUESTÕES A COLOCAR PELO PROFESSOR	<ul style="list-style-type: none"> - Quais as semelhanças entre as duas colunas? No que é que diferem? - Será que as raparigas e/ou os rapazes têm de se comportar de acordo com as palavras das listas? - Será que podem fazer coisas que são consideradas “típicas” do sexo oposto? - Quais são as possíveis consequências? - Que estereótipos podemos aqui identificar? - Como é que estas diferentes características, responsabilidades e expectativas podem afectar as opções de vida de mulheres/raparigas e homens/rapazes? - Quais as diferenças entre homens e mulheres (físicas e psicológicas)? - Que profissões são associadas a cada género? - Que desportos são associados a cada género?
MATERIAIS/RECURSOS	Novelo de lã ; quadro ; canetas ; papel de cenário.

Tabela Z4

Planificação da atividade associada à estratégia Barómetro de Valores/Debate


DIA: 10-5-2019 (1h30´)	
ESTRATÉGIA	Barómetro de Valores e Debate
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar o modo como os papéis tradicionalmente atribuídos a mulheres e a homens estão presentes nas nossas perceções individuais. - Intervir num debate crítico em que se confrontem pontos de vista dispares e se analisem as diferentes vertentes da promoção da igualdade de género. - Expressar ideias e mensagens sobre relações de género. - Desenvolver a consciência de que cada pessoa é única no que respeita à identidade e à expressão de género; - Desenvolver uma atitude positiva no que respeita à igualdade de género - Desconstruir os diferentes papéis socioculturais em função do sexo; - Discutir o significado da promoção da igualdade de direitos e oportunidades entre homens e mulheres
DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE	<p>Começa-se por realizar uma dinâmica de quebra gelo em que professor e alunos/as se dispõem, em círculo, no chão da sala. O docente terá duas bolas de ténis na mão. Começa por lançar uma das bolas para alguém do grupo (que ele saiba quem é) dizendo o seu próprio nome e o da pessoa para quem atirou a bola (Ex.: de Cláudio para Martim). Então, o Martim (que recebeu a bola) atira a bola para outra pessoa que ele saiba o nome (ex.: de Martim para Joana). A Joana faz o mesmo para um/a outro/a colega, e assim sucessivamente, até a bola chegar ao último do círculo que ainda não a tenha recebido, de forma que todos tenham ouvido o seu nome dito por alguém. O professor reinicia o processo, começando pela mesma pessoa da vez anterior, e pedindo que as crianças atirem a bola exatamente para a mesma pessoa da vez anterior. Desta vez, a segunda bola segue a primeira com um curto espaço de tempo de diferença, e todos devem ir passando as bolas e repetindo os nomes, só parando quando a bola retorna para o professor após o último do círculo tê-la arremessado. Se (ou quando) alguém deixar cair a bola ao chão durante</p>



	<p>o jogo, não há necessidade de se reiniciar tudo, bastando que a pessoa a apanhe rapidamente e dê continuidade do ponto em que se encontrava. Na atividade seguinte, os/as alunos/as irão posicionar-se em relação a frases polêmicas, confrontando os seus argumentos para concordar ou discordar do conteúdo de cada expressão.</p> <p>O professor começa por demarcar três territórios distintos no espaço da sala, com as seguintes designações: <i>concordo</i>, <i>discordo</i> e <i>não tenho a certeza</i>. A área <i>não tenho a certeza</i> será localizada no meio das outras duas. Deve ser explicado que o objetivo desta atividade é levar à reflexão sobre diversas situações que vivemos no dia a dia e que todas as opiniões são válidas, não existindo respostas certas nem erradas. Assim, é importante que cada criança manifeste a sua opinião de forma espontânea e honesta, não se deixando influenciar pelas opções dos/as colegas na escolha das posições assumidas face a cada frase.</p> <p>De seguida, o professor lê uma frase e pede que os/as participantes se dirijam a um dos territórios, conforme a sua opinião. Simultaneamente, a frase é projetada no quadro.</p> <p>Quando todos/as estiverem posicionados/as, deverá pedir-se que os subgrupos justifiquem as suas escolhas, incentivando-se todos/as a darem a sua opinião e explorando as dúvidas do grupo do meio.</p> <p>Após a exposição de argumentos, perguntar-se-á se alguém gostaria de mudar de posição. Posteriormente, exploram-se as motivações que levaram às mesmas.</p> <p>Repete-se o mesmo procedimento para as expressões seguintes.</p> <p>Frases a explorar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A responsabilidade de cuidar da casa e da família é das mulheres, porque sabem fazer isso melhor do que os homens. - Homem que é homem não chora. - As meninas são mais responsáveis do que os meninos. - Os meninos são melhores a jogar futebol do que as meninas, por isso têm mais direito a utilizar o espaço do campo. - O cor de rosa é uma cor de menina e o azul é uma cor de menino. - Os rapazes são mais fortes do que as raparigas. - As raparigas podem ser musculadas. - As saias e vestidos são adequados para meninos. - Existem desportos mais adequados para meninos e outros mais adequados para meninas. - É mais importante as meninas estarem bonitas do que os meninos. - Dois rapazes podem cumprimentar-se com um beijinho. <p>No final da exposição de frases, incentivar-se-á um debate mais geral com algumas questões orientadoras.</p>
<p style="text-align: center;">QUESTÕES A COLOCAR PELO PROFESSOR</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Vocês acham que a nossa sociedade trata homens e mulheres de modo igual, com os mesmos direitos e deveres? - Acham justo tratarmos homens e mulheres de maneira diferente? - Que comportamentos reproduzimos no dia a dia que desvalorizam ou prejudicam as mulheres? E os homens? - O que podemos fazer para promover maior igualdade entre meninos e meninas?
<p>MATERIAIS/RECURSOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Bolas de ténis; mesas ; computador; projetor ; apresentação <i>PowerPoint</i>; folhas com as indicações do significado de cada território.


Figura Z1



PowerPoint projetado durante a atividade do Barómetro de Valores


 <p>BARÓMETRO DE VALORES</p>   	 <p>A responsabilidade de cuidar da casa e da família é das mulheres, porque sabem fazer isso melhor do que os homens.</p>  
 <p>Homem que é homem não chora.</p>  	 <p>Homem que é homem não chora.</p>  
 <p>As meninas são mais responsáveis do que os meninos.</p>  	 <p>Dois rapazes podem cumprimentar-se com um beijinho.</p>  
 <p>Os meninos são melhores a jogar futebol do que as meninas, por isso têm mais direito a utilizar o espaço do campo.</p>  	 <p>Existem desportos mais indicados para meninos e outros mais indicados para meninas.</p>  




É mais importante as meninas estarem bonitas do que os meninos.








O cor de rosa é uma cor de menina e o azul é uma cor de menino.






Os rapazes são mais fortes do que as raparigas.


As raparigas podem ser musculadas.


As saias e vestidos são adequados para meninos.






Tabela Z5

Planificação da atividade associada à estratégia Role-Play/Debate

DIA: 17-5-2019 (1h15')	
ESTRATÉGIA	<i>Role-play</i> , debate
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Refletir acerca do modo como os estereótipos de género podem limitar as escolhas profissionais das raparigas e dos rapazes. - Intervir num debate crítico em que se confrontem pontos de vista díspares e se analisem as diferentes vertentes da promoção da igualdade de género. - Expressar ideias e mensagens sobre relações de género. - Desenvolver a consciência de que cada pessoa é única no que respeita à identidade e à expressão de género; - Desenvolver uma atitude positiva no que respeita à igualdade de género - Desconstruir os diferentes papéis socioculturais em função do sexo; - Discutir o significado da promoção da igualdade de direitos e oportunidades entre homens e mulheres
DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE	<p>Esta sessão será dedicada à realização de pequenas dramatizações relacionadas com o mundo profissional.</p> <p>Começa-se por realizar uma dinâmica de quebra gelo em que as crianças se deslocarão livremente pelo espaço, devendo formar grupos com o número de elementos indicado pelo professor. Os/as alunos/as não fizerem parte dos grupos, ficarão fora do jogo até à ronda seguinte. O número de rondas dependerá do andamento do jogo, sendo que, ao final dos 12 minutos, se transita para a atividade seguinte.</p> <p>De seguida, o professor dará a indicação de que se irão realizar pequenas apresentações sob a forma de teatro, sendo que cada uma terá a duração máxima de 5 minutos. A história base consiste numa entrevista de emprego para um determinado cargo (variante), sendo que há três personagens: o entrevistado e dois entrevistadores (um com argumentos a favor da contratação e outro com argumentos contra).</p> <p>Para cada apresentação serão escolhidas 3 crianças (selecionadas pelo professor). Será colocada uma mesa com três cadeiras na frente da sala, no campo de visão de todos/as os/as alunos/as da turma.</p> <p>As candidaturas de emprego remetem para as seguintes profissões:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Educador de Infância (aluno rapaz – entrevistado) - Mecânica (aluna rapariga – entrevistada) - Estilista (aluno rapaz – entrevistado) - Cabeleireiro feminino (aluno rapaz – entrevistado) - Empregado doméstico (aluno rapaz – entrevistado) - Polícia (aluna rapariga – entrevistada) <p>Os papéis de entrevistadores deverão ser desempenhados por um rapaz e por uma rapariga.</p> <p>Durante as dramatizações, o professor deverá orientar as intervenções dos/as alunos/as que participam, lançando questões que ajudem ao desenvolvimento da história e que concorram para os objetivos da atividade.</p> <p>Após as seis dramatizações, ocorrerá um debate sobre as mesmas.</p>

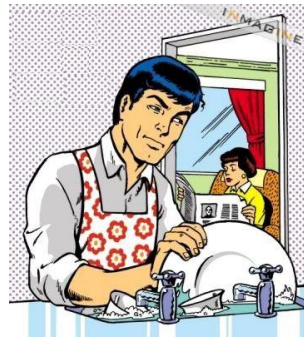
<p style="text-align: center;">QUESTÕES A COLOCAR PELO PROFESSOR</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Porque é que algumas profissões são normalmente mais ocupadas por homens ou por mulheres? - Os salários de algumas profissões típicas de homens são mais altos do que a média? Acontecerá o mesmo com as mulheres? - Alguém gostaria de ter uma profissão normalmente ocupada por pessoas do outro sexo? <p>Existem homens e mulheres conhecidos que têm profissões diferentes das “normais”?</p> <p>Há, por exemplo, mulheres em posições tipicamente masculinas, como presidentes e jogadoras de futebol, e o contrário, homens cozinheiros e bailarinos, por exemplo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eles/as podem desempenhar essas funções normalmente ou não? Porquê? - Será que sempre foi assim? E será que as profissões “normais” de homens e mulheres são algo que pode mudar?
<p>MATERIAIS/RECURSOS</p>	<p>Uma mesa e 3 cadeiras.</p>

Figura Z2

Imagens provocatórias projetadas ao longo da semana (sem discussão)



(retirada de <http://twixar.me/8skn>)



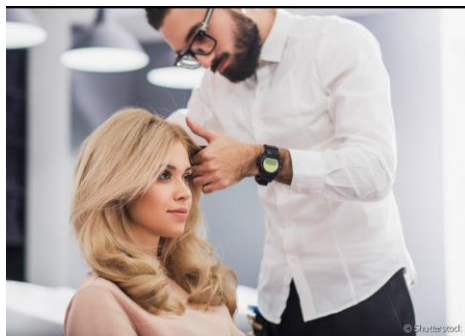
(retirada de <http://twixar.me/Bskn>)



(retirada de <http://twixar.me/Pskn>)



(retirada de <http://twixar.me/7skn>)



(retirada de <http://twixar.me/jskn>)

Tabela Z6

Planificação da atividade associada à estratégia Resolução de problemas

DIA: 21-5-2019 (30´)	
ESTRATÉGIA	- Resolução de problemas
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Escrever uma banda desenhada de acordo com as instruções. - Expressar ideias e mensagens sobre relações de género. - Desenvolver uma atitude positiva no que respeita à igualdade de género - Desconstruir os diferentes papéis socioculturais em função do sexo; - Discutir o significado da promoção da igualdade de direitos e oportunidades entre homens e mulheres
DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE	<p>O docente projeta uma página de uma banda desenhada e explora-a, usando-a como exemplo para explicar o que é uma banda desenhada, uma prancha, uma vinheta e o que são balões de fala.</p> <p>Refere que irá entregar a cada aluno/a uma banda desenhada explorada, sendo que determinadas vinhetas terão os balões de fala em branco, para que os/as discentes os preencham, individualmente, na sequência do que tem sido trabalhado ao nível das competências sociais e de acordo com a sua opinião pessoal. Acrescenta que cada criança deverá ser original, ou seja, que não deve copiar pelos/as colegas e que deverá ser honesta, escrevendo o que pensa.</p> <p>Indica que terão 15 minutos para o fazerem e que ao final do tempo recolherá a banda desenhada.</p> <p>O docente deverá circular pela sala, auxiliando os/as alunos/as com dificuldades, orientando-os, através do questionamento.</p>
MATERIAIS/RECURSOS	Bandas desenhada impressas ; lápis ; borracha ; computador ; projetor.

Tabela Z7

Planificação da atividade associada à estratégia Fotopalavra/Debate

DIA: 20-5-2019	
ESTRATÉGIA	<i>Fotopalavra e Debate</i>
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Refletir acerca do modo como os padrões de género influenciam a forma como os homens e as mulheres se expressam. - Identificar iniquidades de género e criar alternativas viáveis para o enfrentamento dessas situações. - Intervir num debate crítico em que se confrontem pontos de vista dispares e se analisem as diferentes vertentes da promoção da igualdade de género. - Expressar ideias e mensagens sobre relações de género. - Desenvolver a consciência de que cada pessoa é única no que respeita à identidade e à expressão de género; - Desenvolver uma atitude positiva no que respeita à igualdade de género - Desconstruir os diferentes papéis socioculturais em função do sexo;

	<p>- Discutir o significado da promoção da igualdade de direitos e oportunidades entre homens e mulheres</p>
<p>DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE</p>	<p>Começa-se por realizar uma dinâmica de quebra gelo em que professor e alunos/as se dispõem, em círculo, no chão da sala. O professor atribuirá a si próprio e a cada criança um número de 1 a 24, de forma aleatória. No centro do círculo se posicionará um/a aluno/a que deverá dizer dois números. As crianças com esses números deverão trocar de lugar o mais rapidamente possível. Simultaneamente, o/a colega que está no centro tentará tomar o lugar de um deles. Quem ficar sem o seu lugar ocupará o centro do círculo na jogada seguinte.</p> <p>Nesta sessão serão projetados dois vídeos que servirão de mote à discussão em grande grupo.</p> <p>Um dos vídeos⁹ diz respeito a uma experiência social em que meninos e meninas realizam o mesmo trabalho de arrumar bolas num recipiente, mas recebem recompensas diferentes. Os rapazes recebem um copo cheio de guloseimas, ao passo que as meninas recebem apenas meio copo com gomas. A discussão ocorrerá em torno da justiça ou não presente nesse episódio. Paralelamente, apresentar-se-ão ilustrações que representem a mesma ideia, de maneira a completar a informação veiculada no vídeo.</p> <p>De seguida, apresenta-se um outro vídeo¹⁰ (Retirado e adaptado do <i>youtube</i> e editado ao nível do áudio para português de Portugal. Autoria própria), onde se encontra retratada através de animações a seguinte história:</p> <p>“Esta é a Ana e este é o João. Eles vão nascer no mesmo dia, do mesmo ano e na mesma família. Eles serão gémeos e vão fazer tudo juntos, mas quando eles crescerem isso vai mudar. A Ana vai andar sempre de rosa e o quarto do João vai ser todo azul. A Ana vai ter bonecas e brincar às princesas porque ela menina. O João vai ter um monte de carros porque ele é um menino. Ela vai andar em aulas de ballet e ele vai jogar futebol. Ela vai cuidar da casa e servir o almoço ao irmão. Ele não vai ter essa obrigação, porque isso são coisas de meninas. O importante é que ele seja bem sucedido. Já a Ana, vai ter de estar sempre bonita e quando ela for trabalhar, vai ganhar menos do que ele. Ou seja, eles vão crescer num mundo em que os homens pensam que têm mais poder do que as mulheres. E por causa disso, acham que podem fazer o que quiserem. Calma aí! Mas como assim? Vocês percebem como todas essas diferenças de tratamento deixam as meninas em desvantagem?! Como podemos resolver isto? E se arranássemos uma nova forma de educar as crianças? Em casa, na escola e em qualquer lugar criar ambientes com direitos e oportunidades iguais para todos. E assim, dividir tarefas e responsabilidades de um modo justo. Para que no futuro o João não ache que tem mais poder do que a Ana e possam viver num mundo onde toda as pessoas podem ser felizes, independentemente do género a que pertencem.”</p> <p>O debate deverá ser desenvolvido em torno dos comentários dos alunos aos vídeos, de algumas imagens projetadas e de algumas questões lançadas pelo professor.</p>

⁹ Retirado de https://www.youtube.com/watch?v=snUE2jm_nFA

¹⁰ Retirado e adaptado de <https://www.youtube.com/watch?v=04u0UHEq2f4>

QUESTÕES A COLOCAR NO DEBATE	<ul style="list-style-type: none"> - Qual a grande diferença entre os dois personagens? - A partir dos vídeos, existem coisas que só podem ser feitas por meninos? E por meninas? - Quais as semelhanças entre vossa vida e os vídeos assistidos assistido? Quais as diferenças?
MATERIAIS/RECURSOS	Quadro ; projetor ; computador ; vídeos.

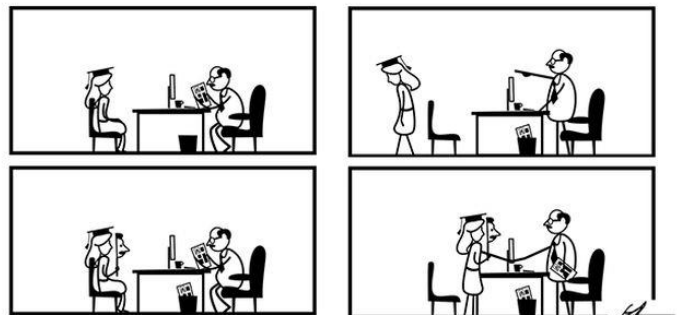
Figura Z3

Imagens projetadas durante a atividade



(retirada de <https://bit.ly/2YdennD>)

(retirada de <https://bit.ly/2XxnRwQ>)



(retirada de <https://bit.ly/2NodiZk>)

(retirada de <https://bit.ly/2KCFeq1>)



(retirada de <https://bit.ly/2LfyKgc>)

(retirada de <http://twixar.me/zskn>)



(retirada de <http://twixar.me/Sskn>)



(Imagem de autoria própria)



(Imagem de autoria própria)

Anexo AA. Modelo das folhas sobre as quais as crianças realizaram os desenhos

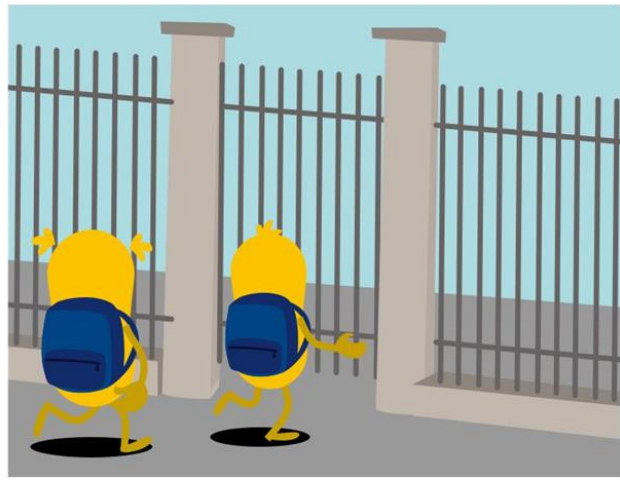
Tabela Z1

Modelo das folhas para os senhos

RAPARIGA	RAPAIZ

Anexo AB. Banda desenhada a completar por cada aluno/a

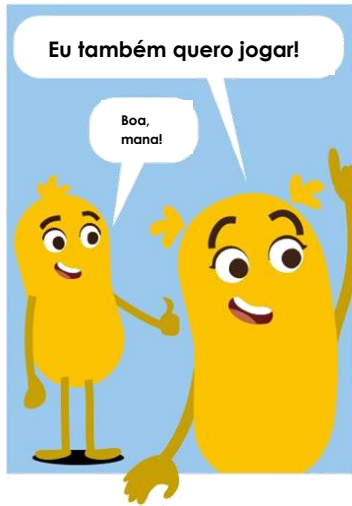


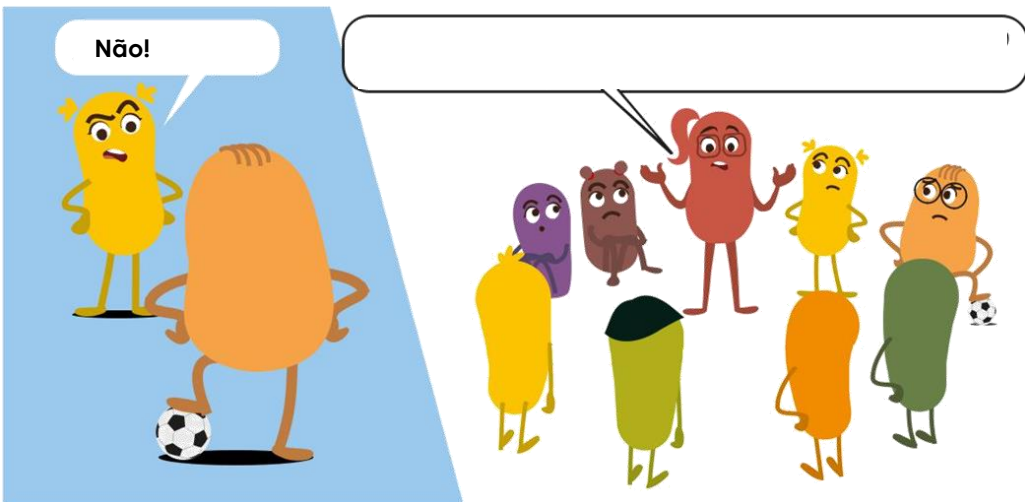


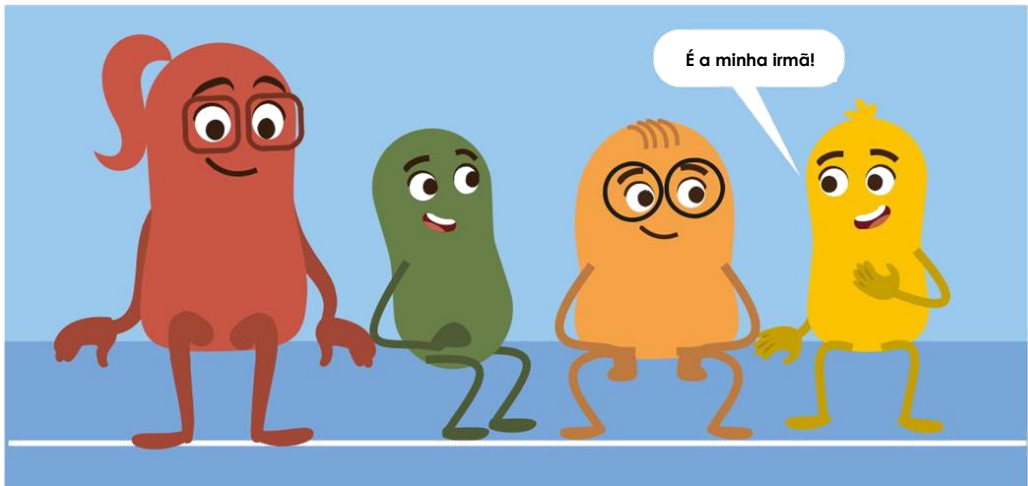
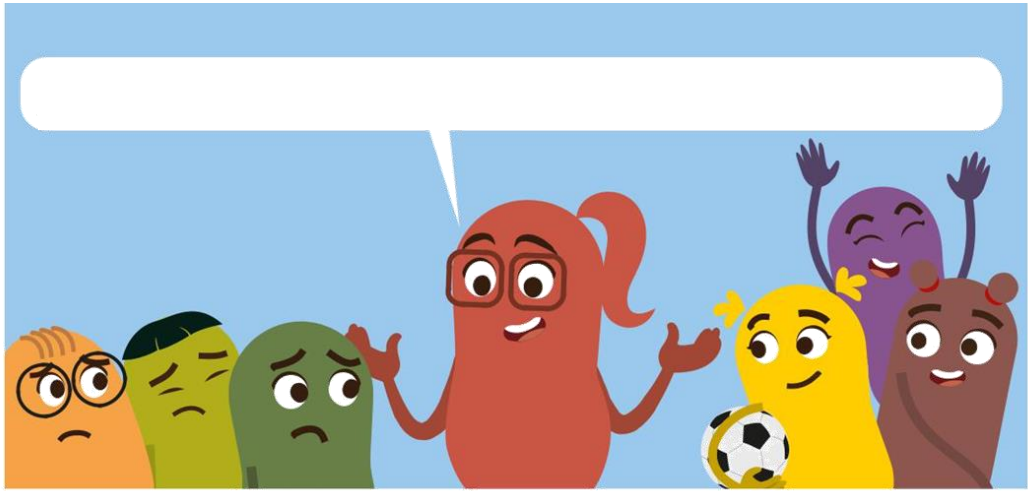


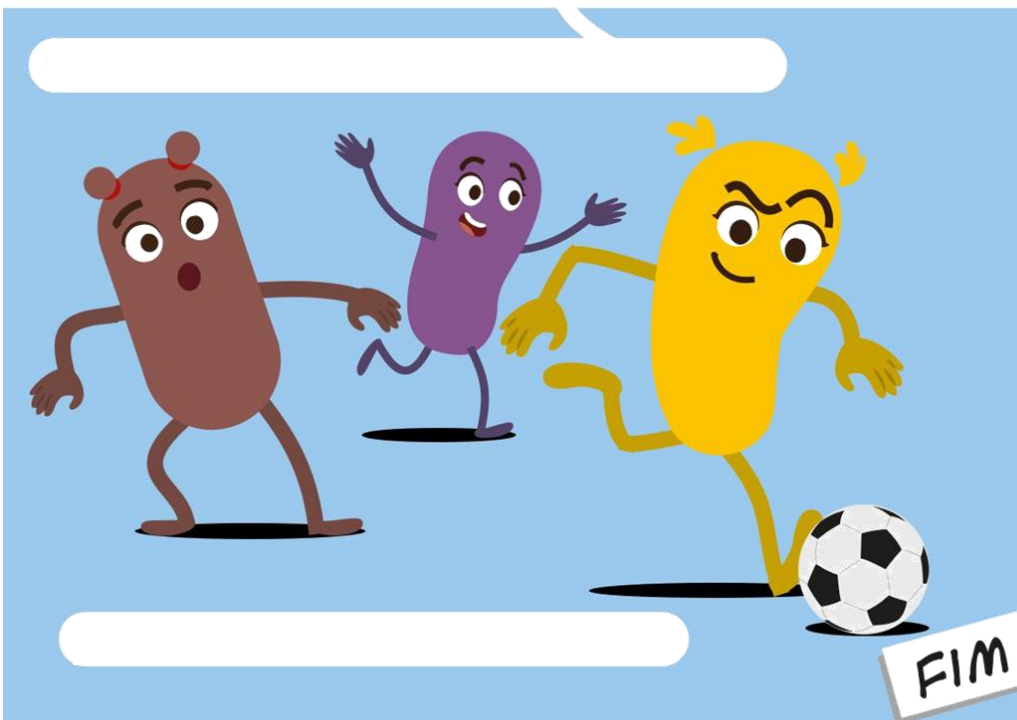
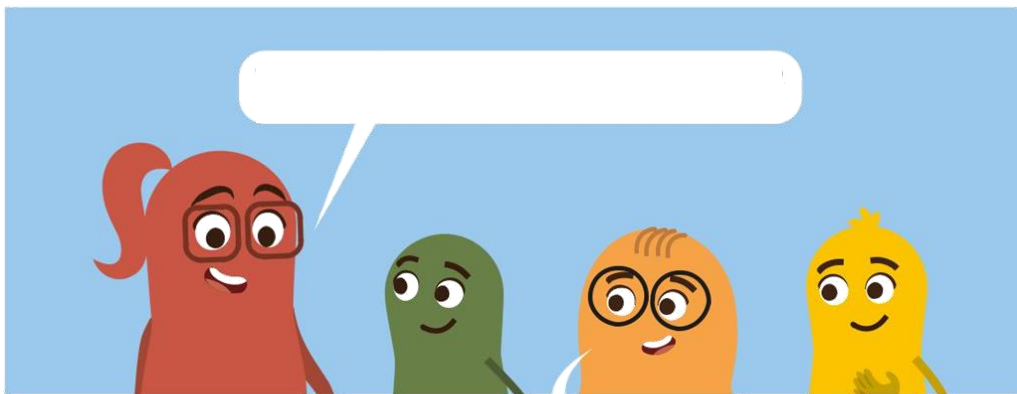
Hoje vamos jogar à bola!

ENA!









Anexo AC. Definição das práticas epistêmicas

Tabela AC1

Definição de cada prática epistêmica

PRÁTICAS EPISTÊMICAS	DEFINIÇÃO/EXPLICITAÇÃO
Identificar	Expressar/reconhecer/evidenciar as particularidades de algo ou alguém
Propor	Sugerir algo que será alvo de apreciação por parte dos/as colegas e do/a professor/a.
Interpretar	Atribuir valor/sentido/significado a algo. Explicar/expressar/comentar/conceber a realidade de um modo pessoal.
Relacionar	Utilizar conhecimentos adquiridos numa determinada situação e aplicá-los na atual, fazendo ligação entre os mesmos.
Justificar/Argumentar	Fundamentar/mobilizar argumentos plausíveis para determinada opinião/intervenção.

Anexo AD. Autorização para participação do estudo (enviada aos EE)

Caro/a Encarregado/a de Educação,

Venho por este meio solicitar a autorização para a participação do seu/sua educando/a num estudo sobre questões de identidade e de género, através do preenchimento de um questionário online. Este estudo encontra-se no âmbito de uma dissertação de mestrado da Escola Superior de Educação de Lisboa, do aluno Cláudio Moreira, para a obtenção do grau de Mestre de 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Eu _____, autorizo/não autorizo (riscar o que não interessa)
o/a meu/minha educando _____ a participar no estudo
investigativo.

Data: __/__/__

O/A Encarregado/a de Educação _____

(Assinatura)

Anexo AE. Análise de dados do questionário aplicado no início da intervenção

Gráfico AE1

Sexo dos/as participantes

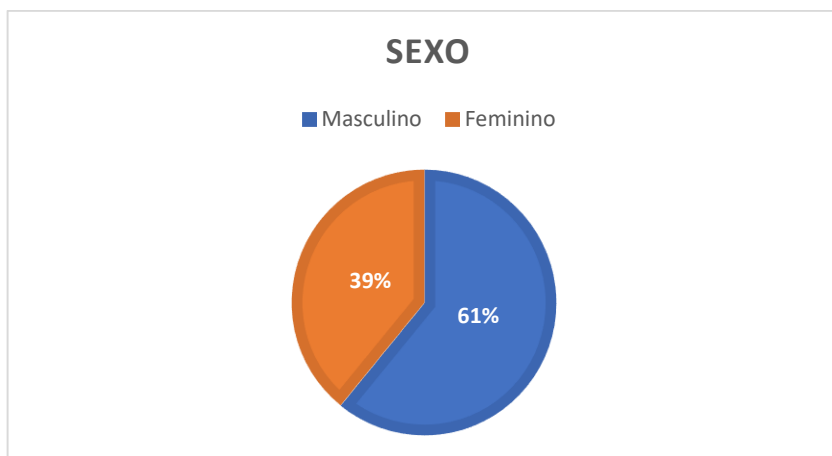


Gráfico AE2

Análise de dados da questão: “Quem faz o quê?”

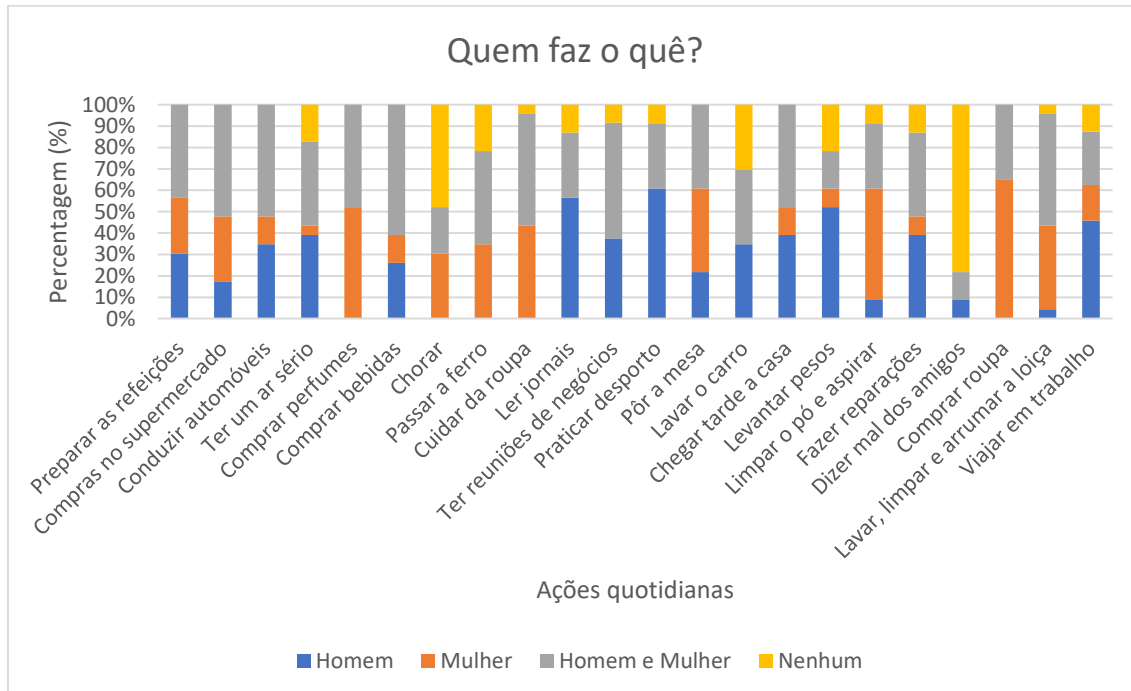


Gráfico AE3

Análise de dados da questão: “O João e a Joana têm um grande quintal e, por vezes, convidam os amigos e as amigas para irem brincar com eles nesse espaço. Imagina quem entra nas brincadeiras. (Podes assinalar mais do que uma opção)”

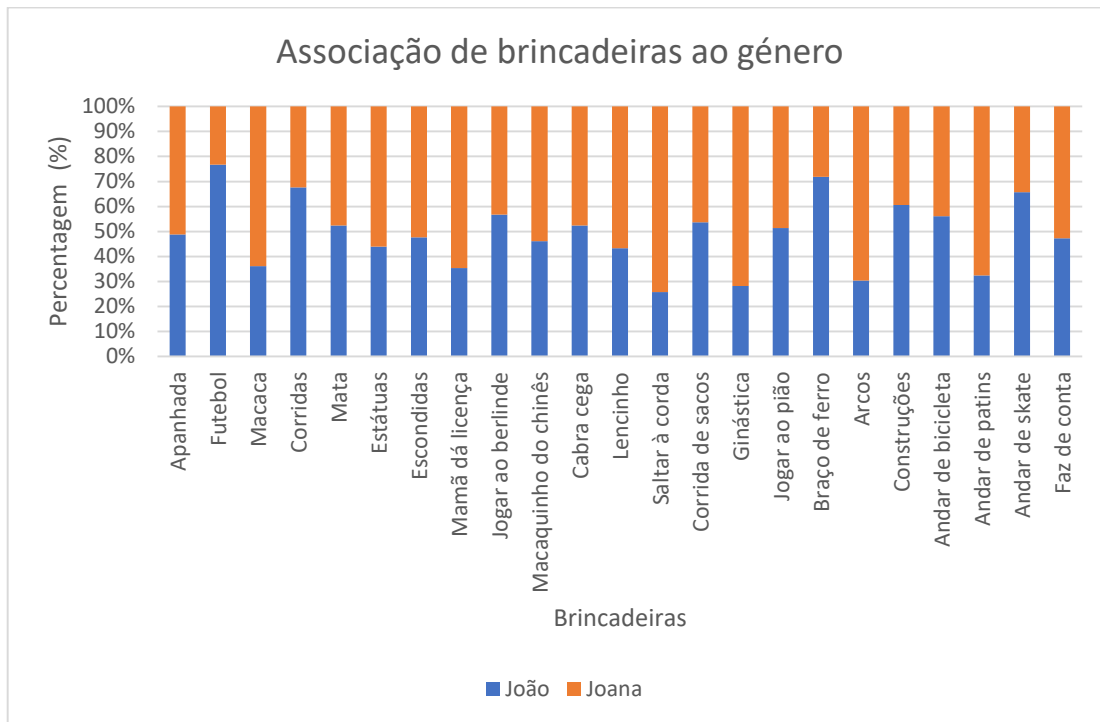
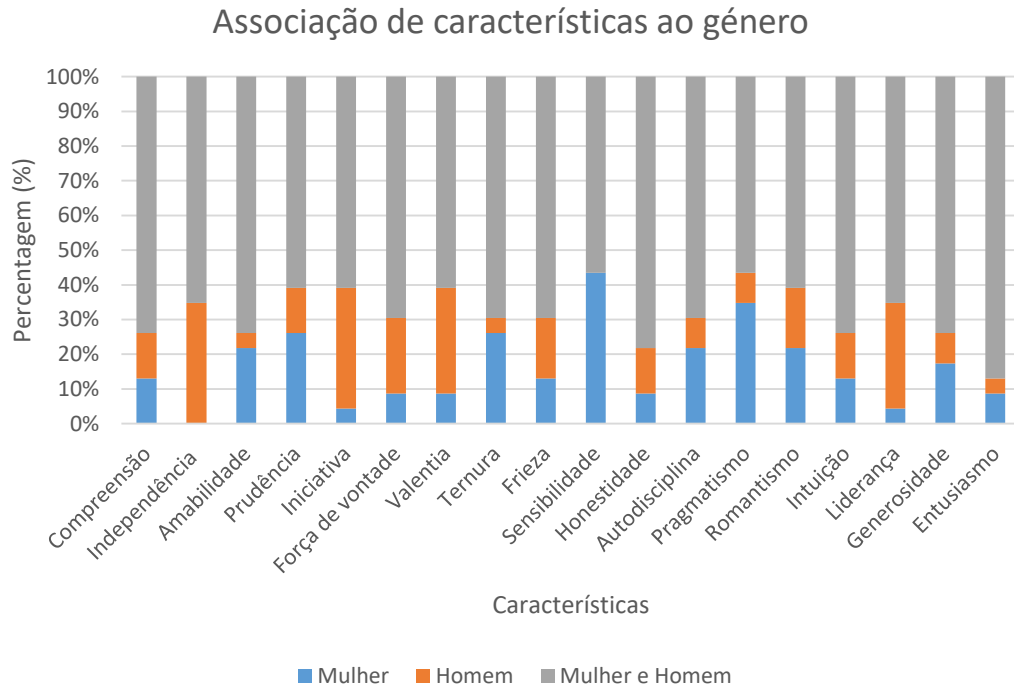


Gráfico AE4

Análise de dados da questão: "Assinala uma única opção para cada uma das características."



Anexo AF. Análise de dados do questionário aplicado no final da intervenção

Gráfico AF1

Sexo dos/as participantes

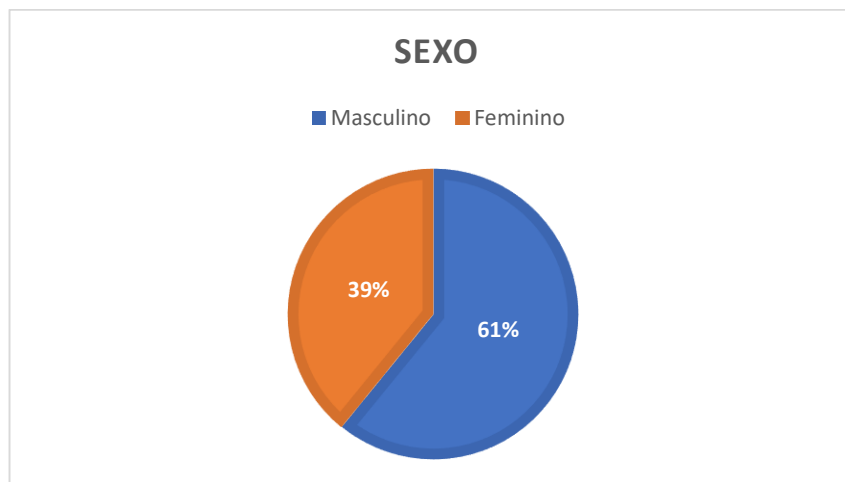


Gráfico AF2

Análise de dados da questão: “Quem faz o quê?”

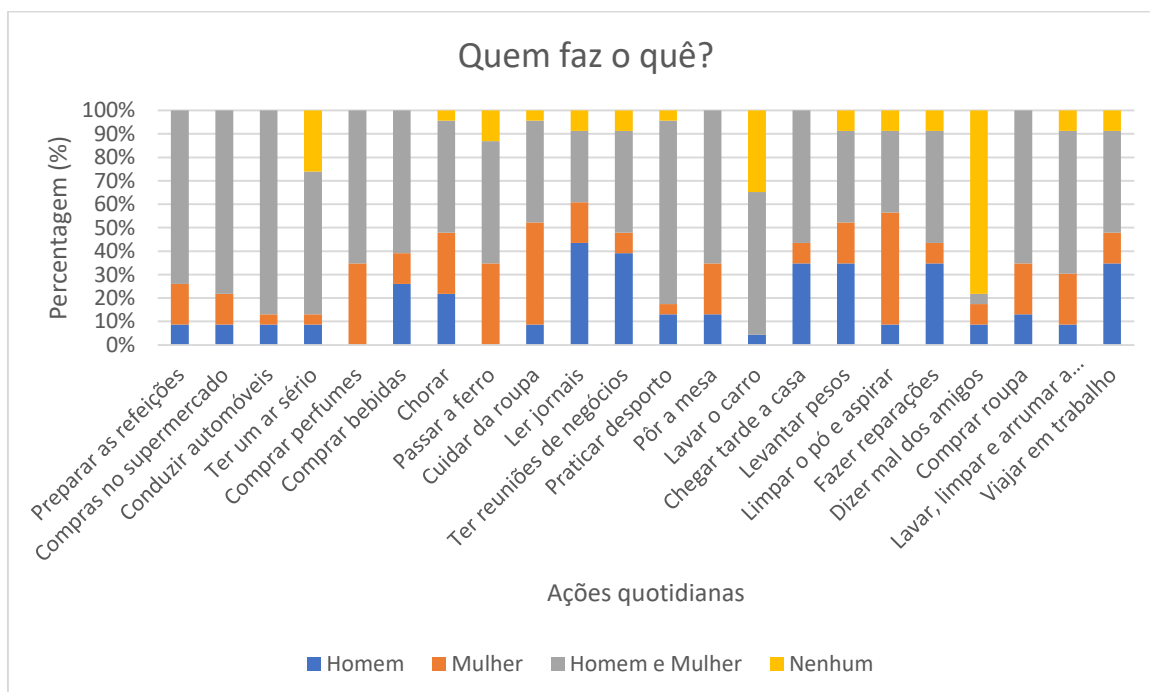


Gráfico AF3

Análise de dados da questão: “O João e a Joana têm um grande quintal e, por vezes, convidam os amigos e as amigas para irem brincar com eles nesse espaço. Imagina quem entra nas brincadeiras. (Podes assinalar mais do que uma opção)”

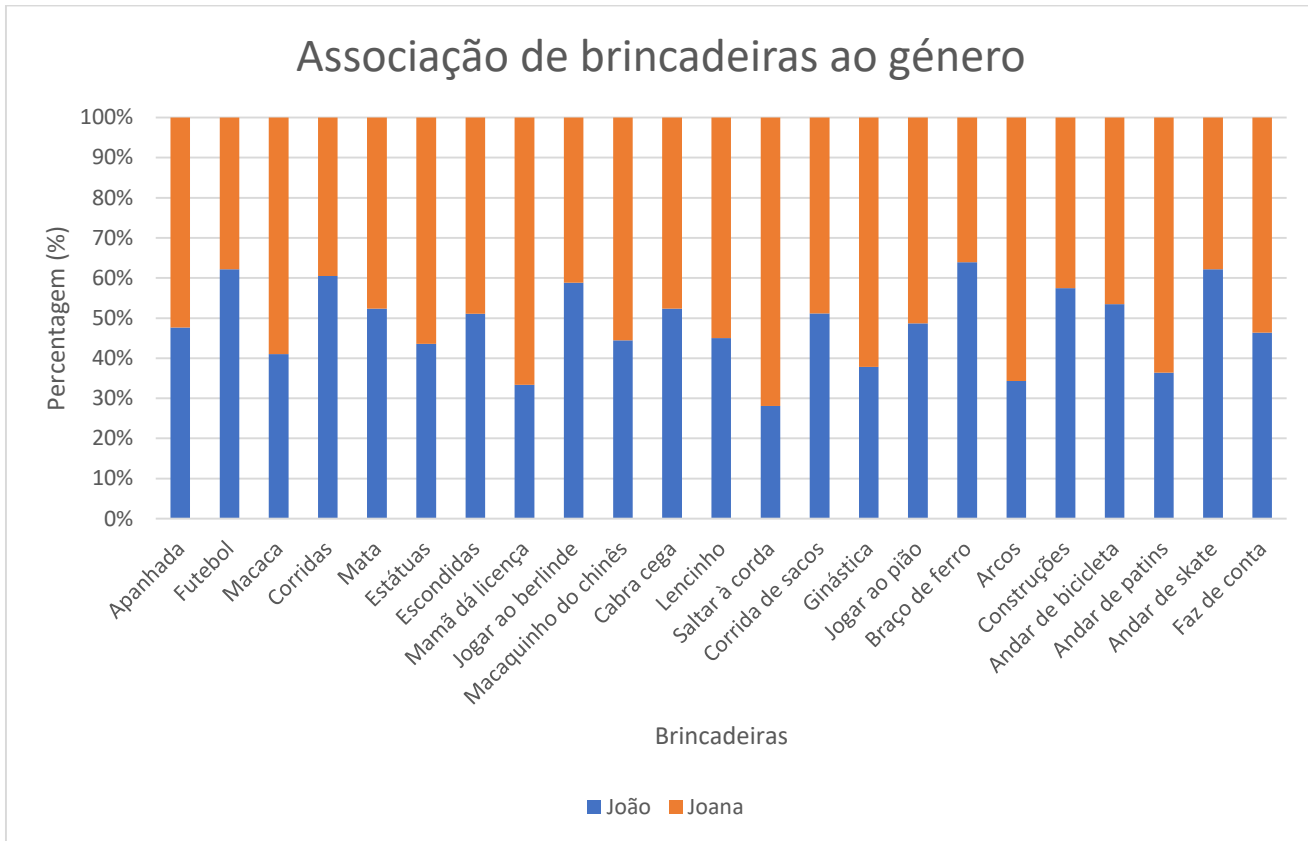
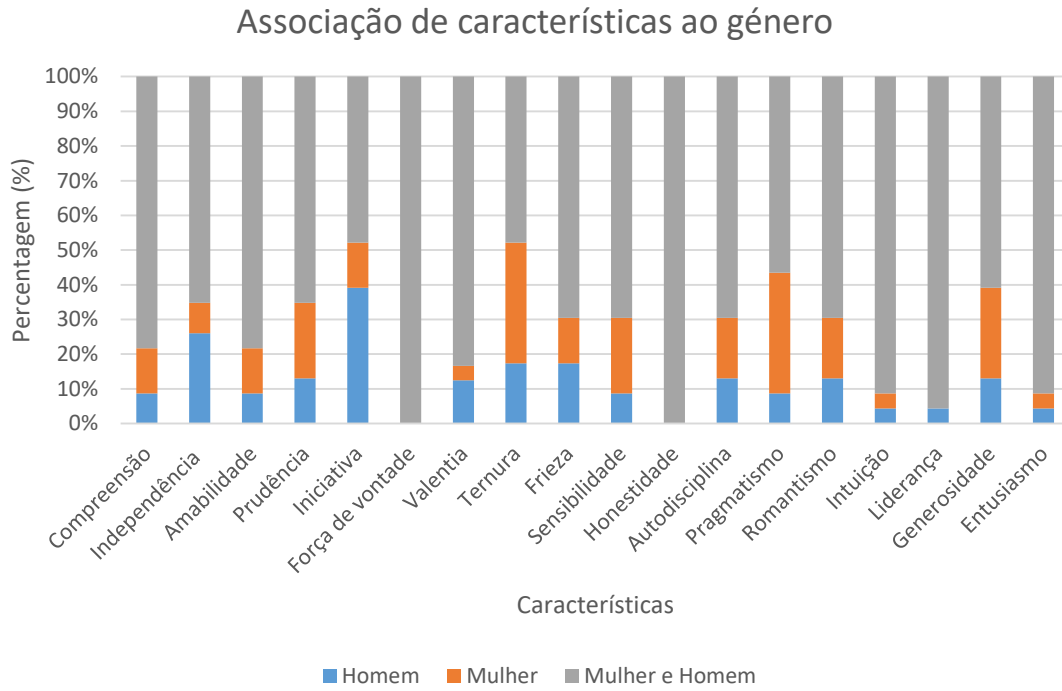


Gráfico AF4

Análise de dados da questão: “Assinala uma única opção para cada uma das características.”



Anexo AG. Análise de dados relativos à categorização por gênero das vantagens e desvantagens associadas a cada sexo, no início e no final da prática

Tabela AG1

Categorização das frases preenchidas pelos/as alunos/as, no início e no final da intervenção, relativas às vantagens e desvantagens associadas a cada sexo

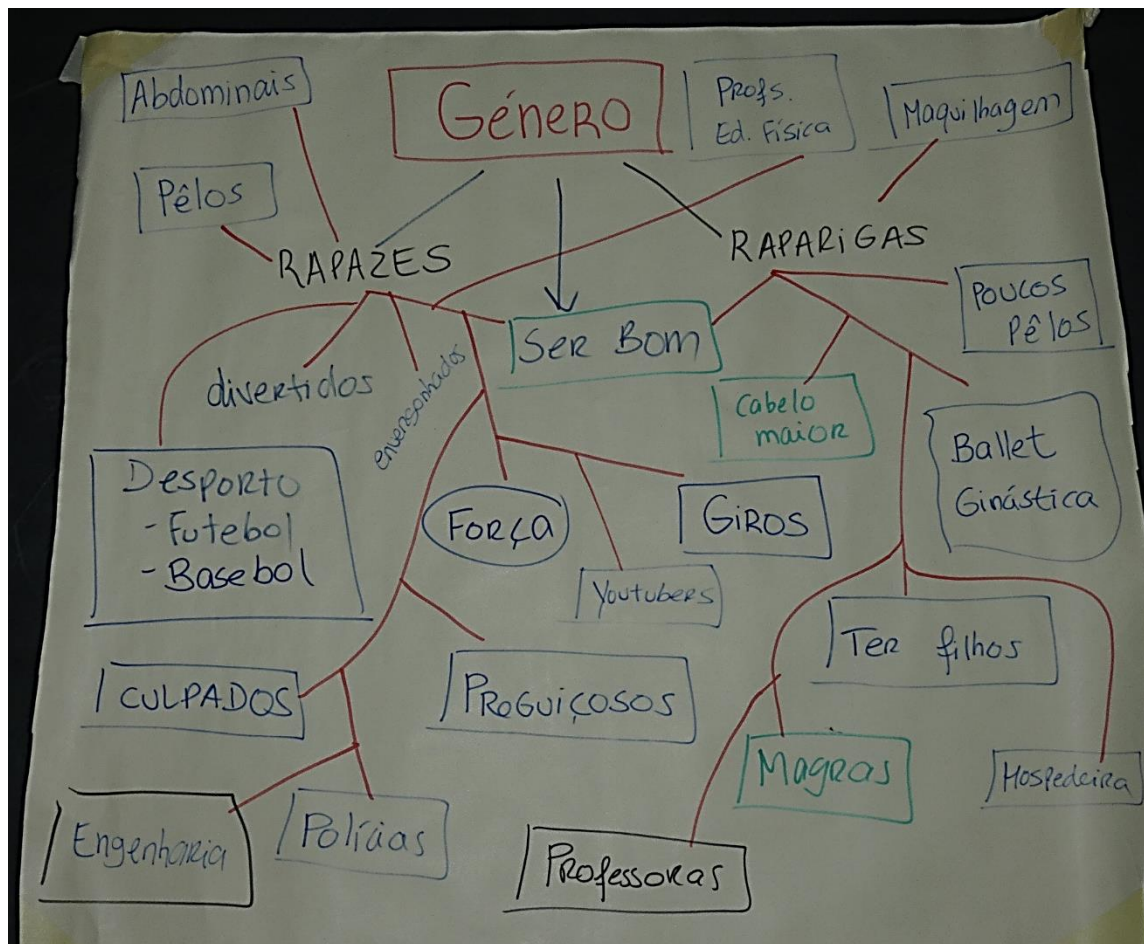
	INÍCIO DA INTERVENÇÃO		FIM DA INTERVENÇÃO	
	Raparigas	Rapazes	Raparigas	Rapazes
“É bom ser rapaz, porque...”	<p>...têm muitos músculos.”</p> <p>...têm força e são corajosos.”</p> <p>...não têm de pentear o cabelo sempre.”</p> <p>...sabem jogar futebol.”</p>	<p>...não se tem maminhas.”</p> <p>...têm músculos.”</p> <p>...os rapazes têm mais força.”</p> <p>...fazemos demasiado desporto.”</p> <p>...são fixes e fortes.”</p> <p>...têm o cabelo curto.”</p> <p>...são bons em muitas coisas.”</p> <p>...temos músculos.”</p> <p>...não temos que arranjar-nos.”</p> <p>...são mais fortes.”</p>	<p>...são menos pirosos.”</p> <p>...alguns deles são engraçados e cavalheiros.”</p>	<p>...é rico termos diferentes gostos das raparigas.”</p> <p>...temos o cabelo curto e não faz comichão.”</p>
“É mau ser rapaz, porque...”	<p>...são sempre os culpados.”</p> <p>...temos muitos pelos.”</p> <p>...eles armam-se e são brutos.”</p> <p>...têm pelos no peito.”</p> <p>...são sempre os culpados.”</p> <p>...não podem usar fitas de cabelo, ter malas giras, etc.”</p> <p>...não sabem dançar.”</p>	<p>... se tem demasiados pelos.”</p> <p>...estamos sempre com a culpa.”</p> <p>...fazemos coisas fixes e não brincamos com barbies.”</p> <p>...são uns viciados no iPad.”</p>	<p>...as raparigas não nos tratam a 100% (como príncipes).”</p>	<p>...às vezes zangam-se muito.”</p> <p>...são mais barulhentos.”</p> <p>...não é mau ser rapaz.”</p> <p>...tenho muito suor e tenho muitos pelos na pilinha e no corpo todo.”</p> <p>...às vezes andam à luta.”</p>

		<p>...têm muitos pelos.” ...são sempre os culpados.” ...temos muitos pelos pelo corpo.” ...são reguilas.”</p>		<p>...somos loucos e fazemos coisas perigosas.”</p>
<p>“É bom ser rapariga, porque...”</p>	<p>...podemos fazer tranças e rabos de cavalo.” ...não somos muito brutas.” ...temos um cabelo maior e, por isso, temos uns penteados lindos.” ...sabemos dançar, fazer ginástica, etc.”</p>	<p>...se é mais flexível.” ...têm cabelo comprido.” ...são calmas.” ...quase nunca se portam mal.” ...são amigas.” ...são mais bonitas.” ...são magras.”</p>	<p>...os rapazes tratam-nos bem (como princesas).” ...podemos fazer penteados espetaculares”. ...temos muita ternura.”</p>	<p>...têm o cabelo comprido.” ...estão atentas e são espertas.” ...é fácil ter namorados.” ...têm gostos diferentes dos rapazes.” ...têm o cabelo grande e são lindas.” ...são amigas.” ...se pode ter filhos.” ...por vezes são mais inteligentes.” ...costumam portar-se melhor.” ...por vezes são mais inteligentes.”</p>
<p>“É mau ser rapariga, porque...”</p>	<p>...somos pirosas.” ...temos filhos.” ...os rapazes não nos deixam jogar futebol.” ...não temos força.” ...não sabemos jogar futebol.” ...temos bebé e dói muito a tê-lo.”</p>	<p>...não se pode fazer chichi de pé no urinol.” ...são lentas.” ...têm o cabelo longo.” ...elas fazem muitos totós.” ...elas se maquilham muito e se armam em bonitas e são burras.” ...às vezes são chatas.” ...são muito pirosas.” ...têm mais trabalho.”</p>	<p>...de vez em quando não sabemos fazer algo como dançar, etc.”</p>	<p>...não é mau ser rapariga.” ...têm sempre de arranjar-se e é difícil pôr o cabelo bem.”</p>

Anexo AH. Teia/Chuva de ideias elaborada, em grupo, no início da intervenção

Figura AH1

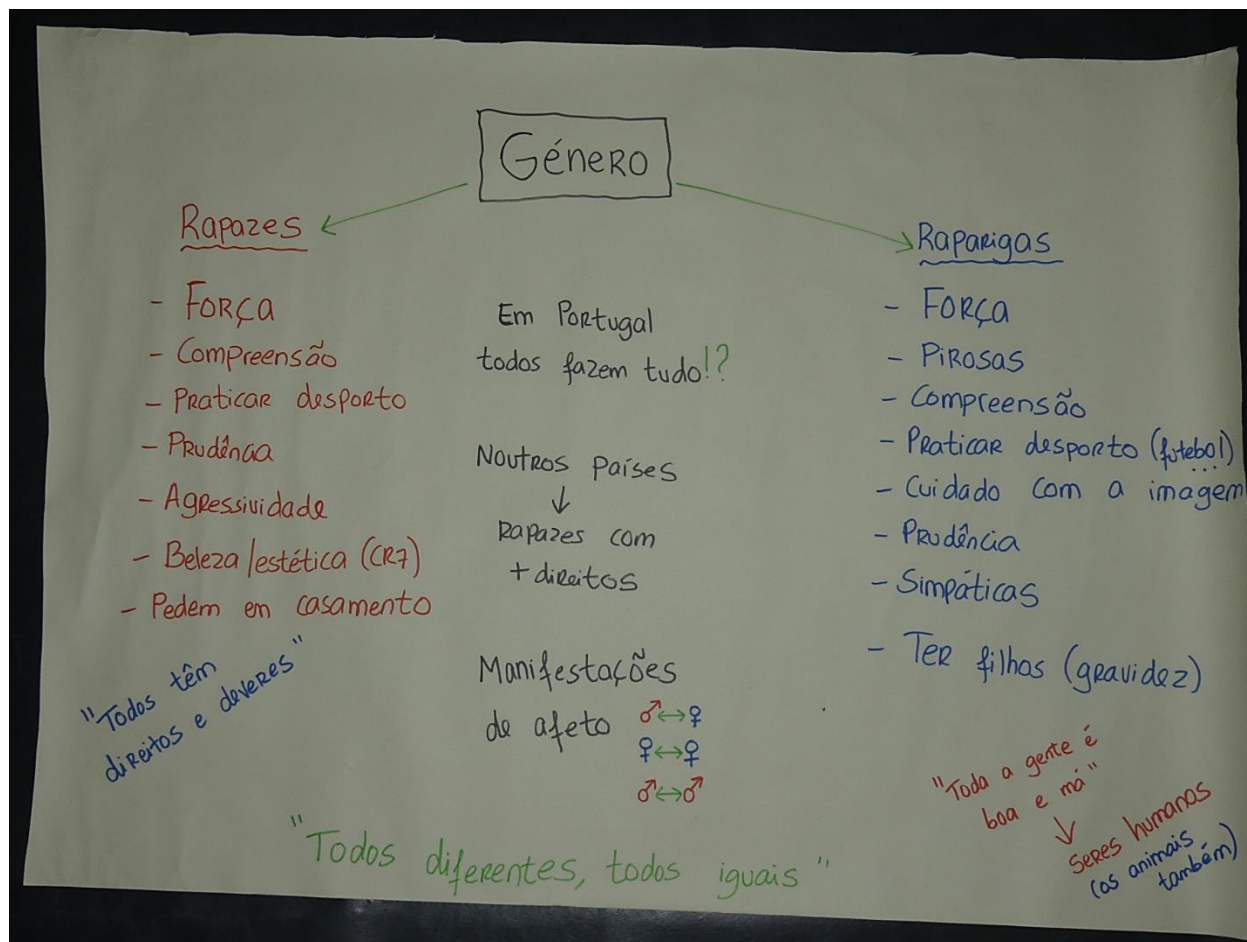
Fotografia da teia/chuva de ideias elaborada pela turma no início da intervenção



Anexo AI. Teia/Chuva de ideias elaborada, em grupo, no final da intervenção

Figura AI1

Fotografia da teia/chuva de ideias elaborada pela turma no final da intervenção



Anexo AJ. Análise das práticas epistêmicas à luz das várias estratégias implementadas

Tabela AJ1

Análise das práticas epistêmicas da atividade em que aplicou a estratégia “Chuva de ideias”

ESTRATÉGIA	PRÁTICAS EPISTÊMICAS	EVIDÊNCIAS DE IGUALDADE COM TRANSGRESSÃO DE ESTEREÓTIPOS, REGISTRADAS ATRAVÉS DO ÁUDIO	
		RAPARIGAS	RAPAZES
Brainstorming ou Chuva de Ideias (seguida de debate) 3 de maio, 2019	Identificar		
	Propor		
	Interpretar	- “Há pessoas boas e pessoas más. Somos seres humanos”	
	Relacionar		
	Justificar/Argumentar		- “Não são só as raparigas que são professoras titulares. Temos o Cláudio...” - “Os rapazes são mais envergonhados. Ainda hoje tive uma conversa com uma pessoa e fiquei incomodado” - “Eu acho que se as raparigas fossem mais amáveis, deviam ser elas a pedir em casamento, mas não são. Foi o meu pai que pediu a minha mãe”

Tabela AJ2

Análise das práticas epistêmicas da atividade em que aplicou a estratégia “Barômetro de valores”

ESTRATÉGIA	PRÁTICAS EPISTÊMICAS	EVIDÊNCIAS DE IGUALDADE COM TRANSGRESSÃO DE ESTEREÓTIPOS, REGISTRADAS ATRAVÉS DO ÁUDIO	
		RAPARIGAS	RAPAZES
Barômetro de Valores (seguida de debate) 10 de maio, 2019	Identificar	- “Há meninas do 4.º ano que jogam futebol” - “Há mais empregadas domésticas mulheres, mas também podem ser homens. Eu não conheço” - “Eu tenho uma amiga que faz exercício e tem um bocadinho de músculos”	- “O meu pai chora de alegria” - “Eu já vi na televisão raparigas com músculos muito grandes” - “O Ronaldo dá beijinhos aos colegas da Juventus”
	Propor	- “Nas férias podemos utilizar campo para fazer outros jogos sem ser futebol” - “Também podemos jogar ao lencinho no campo” - “Podemos dividir o campo ao meio e fazemos dois jogos diferentes”	- “Eu acho que no recreio podíamos brincar todos juntos. Ao futebol ou a outra coisa qualquer” - “Vão ver vídeos da Patrícia Morais. Ela é a guarda redes da seleção de raparigas e é muito boa” - “Quando forem na rua e se estiverem com atenção, vão ver que existem muitos homens vestidos de cor de rosa”
	Interpretar	- “Eu não tenho a certeza (se as tarefas domésticas são da responsabilidade das mulheres), porque quando vou para casa do pai é ele que faz tudo e quando vou para da mãe é ela que faz tudo” - “Ninguém é melhor do que ninguém” - “A responsabilidade de cuidar dos filhos é do pai e da mãe”	- “As raparigas não costumam gostar tanto de jogar futebol, mas isso não significa que não possam utilizar o campo” - “Pois é! Na minha casa as coisas são todas divididas. O meu pai vai levar-me à escola e a minha mãe vai buscar-me” - “Se um rapaz gostar de fazer ginástica, pronto... gosta e ninguém tem nada a ver com isso” - “A nossa farda é azul e é igual para meninos e para meninas” - “Todas as pessoas podem ser responsáveis” - “Todos fazem tudo à sua maneira e todos são bons” - Toda a gente tem de chorar” - “Toda a gente tem emoções” - “Todas as pessoas passam por situações tristes” - “Não há um sexo mais responsável do que o outro”

			- “Todos podem usar todas as cores”
	Relacionar	<ul style="list-style-type: none"> - “No outro dia vi um senhor já grande a chorar na rua. Não são só as crianças que choram” - “Uma vez vi futebol feminino e as raparigas são muito boas a jogar” - “Eu vi na televisão um jogo solidário para ajudar as pessoas de Moçambique e era entre as equipas femininas do Benfica e do Sporting” - “O Cláudio uma vez disse-me que não sabia jogar muito bem futebol e é rapaz...” - “O arco íris é muito bonito e tem todas as cores e toda a gente gosta” - “Aqui na sala nem todas as raparigas se portam bem como eu e alguns rapazes sim” - “Algumas raparigas podem ser musculadas, porque fazem ginásio como a minha mãe” 	<ul style="list-style-type: none"> - “Os meus pais estão separados e quando vou para casa do pai ele faz tudo. Se fossem só as mulheres, os homens não podiam viver sozinhos” - “Antigamente os homens eram mais responsáveis, mas agora estamos no paraíso, porque podemos fazer o que quisermos” - “O Cláudio no outro dia usou uma camisola rosa. Os rapazes também podem” - “Os homens também choram. Quando a minha avó morreu, o meu pai chorou”
	Justificar/Argumentar	<ul style="list-style-type: none"> - “Os espaços da escola são de todos” - “As mulheres tratam de tudo e os homens também, porque cada um toma conta de si próprio” - “Há raparigas mais crescidas cá da escola que participam em campeonatos de futebol e jogam muito melhor que os rapazes desta turma” - “A nossa professora de inglês do 1.º ano jogava na equipa de futebol do Estoril” 	<ul style="list-style-type: none"> - “Em minha casa o meu pai diz sempre à minha mãe para não lavar a loiça, porque quer ser ele a fazer” - “Eu não concordo (que as tarefas domésticas sejam da responsabilidade das mulheres), porque quando a minha mãe não está em casa, é o meu pai que limpa tudo” - “As raparigas não são mais responsáveis do que os rapazes. Temos, por exemplo, o A**** que é muito empenhado” - “Os nossos pais se não cuidassem de nós é como se fossem assassinos. Porque eles têm de nos criar, tomar conta de nós, ajudar-nos a crescer” - “Eu sou um rapaz e uma das minhas cores favoritas é o rosa e isso não tem mal nenhum” - “A minha mãe põe sempre maquilhagem. O meu pai não. Só arranja o cabelo e faz a barba. Também é um bocadinho vaidoso. Eu acho que também sou”

Tabela AJ3

Análise das práticas epistêmicas da atividade em que aplicou a estratégia “Role-play”

ESTRATÉGIA	PRÁTICAS EPISTÊMICAS	EVIDÊNCIAS DE IGUALDADE COM TRANSGRESSÃO DE ESTEREÓTIPOS, REGISTRADAS ATRAVÉS DO ÁUDIO	
		RAPARIGAS	RAPAZES
Role-play (seguida de debate) 17 de maio, 2019	Identificar	- “As mulheres são corajosas e podem prender ladrões homens”	- “Os homens podem ter talento para cortar cabelos às senhoras”
	Propor		- “Se alguma menina ou menino daqui quiser pode ir para a universidade da Lúcia e do Cláudio e ser educador de infância”
	Interpretar	- “O Cláudio é rapaz, não tem filhos e está aqui a cuidar de 23 crianças” - “Todos os rapazes e raparigas podem ser o que quiserem” - “O Cláudio vive sozinho e é ele que arruma a casa”	- “Os rapazes e as raparigas podem fazer o que quiserem”
	Relacionar	- “Se não for boa, é despedida! A mesma coisa se fosse um rapaz. É tudo igual” - “Há semanas em que os meninos responsáveis pela arrumação da sala são os rapazes e têm muito jeito” - “O marido da B**** (professora titular) às vezes também ajuda, não é verdade?” - “No domingo vi um programa de canto na TVI em que um dos concorrentes é um homem que faz roupas para jogadores de futebol. Não me lembro do nome”	- “O Cláudio e a Lúcia são professores, mas eles também podiam ser educadores de infância. Na faculdade deles isso é possível” - “A minha mãe é famosa e tem um cabeleireiro que é homem” - “Há mulheres que não trabalham nada bem em casa. Nem todas têm jeito para isso” - “Aqui na sala há meninos (e meninas) que não têm respeito e são desadequados. Começaram logo a rir e a dizer piadas quando o V*** disse que queria ser empregado e o J** disse que desenhava vestidos de noiva. Quando disse que desenhava roupas para os jogadores de futebol toda a gente achou fixe”

	Justificar/Argumentar	<ul style="list-style-type: none"> - “As raparigas podem gostar de carros e de os arranjar e ser mecânicas por causa disso” - “Na nossa oficina só trabalham homens e precisamos de pessoas diferentes. De raparigas. Isso pode ser bom para os clientes.” - “Não concordo que não se deve perguntar a idade a uma senhora. Isso não tem mal nenhum. Pode-se perguntar a senhores e a senhoras” - “Todas as pessoas podem ser o que quiserem, porque todas têm sonhos e deve haver respeito” 	<ul style="list-style-type: none"> - “Todos devem ter oportunidade de trabalhar no que quiserem e se não forem bons são despedidos” - “Sempre que alguém trabalhar bem (mulher ou homem) deve receber dinheiro pelo esforço” - “Eu sou muito bom a desenhar e sei desenhar vestidos de noiva. Ficam muito lindos” - “Eu li um livro que diz que todos podem fazer tudo e se o sonho dela é trabalhar na oficina ela tem o direito”
--	------------------------------	--	--

Tabela AJ4

Análise das práticas epistémicas da atividade em que aplicou a estratégia “Resolução de problemas”

ESTRATÉGIA	PRÁTICAS EPISTÉMICAS	EVIDÊNCIAS DE IGUALDADE COM TRANSGRESSÃO DE ESTEREÓTIPOS, REGISTRADAS ATRAVÉS DO PREENCHIMENTO DAS BANDAS DESENHADA	
		RAPARIGAS	RAPAZES
Resolução de problemas 21 de maio, 2019	Identificar	<ul style="list-style-type: none"> - “Todos compreenderam que todos podem ser o que quiserem” 	<ul style="list-style-type: none"> - Não («é verdade que as meninas são fracas e que por isso não podem jogar com os meninos?»). Todos têm a mesma força e direitos”
	Propor	<ul style="list-style-type: none"> - “Então, meninos, entendam-se. O futebol pode ser misto. E há meninas que são tão fortes como os meninos. Porque não experimentam?” - “Agora dividam o campo com as meninas. Em cada equipa pode haver 2 raparigas e 2 rapazes” 	<ul style="list-style-type: none"> - “Vamos misturar alguns rapazes com algumas raparigas” - “Meninos, podem dividir o campo, mas era mais divertido se todos partilhassem” - “E que tal se jogássemos todos juntos”
	Interpretar	<ul style="list-style-type: none"> - “Meninos, vocês têm de perceber que a escola é de todos” - Todos somos bem vindos para jogar futebol” 	<ul style="list-style-type: none"> - “Toda a gente tem a sua força e deve ter o seu respeito” - “O campo é de todos” - “As meninas também têm o direito de jogar”

	Relacionar	- “Lembram-se daquela vez em que acharam injusto porque o Rui não deixava o Miguel jogar porque era menorca? Aqui é a mesma coisa”	- “As meninas até jogam bem. Lembras-te do jogo de Moçambique?” - “Não é verdade («é verdade que as meninas são fracas e que por isso não podem jogar com os meninos?»)! Também há futebol feminino.” - “Então todos podem fazer o que quiserem. Os rapazes podem fazer ballet!” - “Hey, meninos! Como vocês já sabem, as cores são de meninos e meninas e o desporto também”
	Justificar/Argumentar	- “Há meninas que são tão fortes como os rapazes. E ser forte ou fraco não impede de jogar futebol” - “Vocês devem todos partilhar e não podem excluir as meninas. Isso não é justo. Porque é que não brincam todos juntos?”	- “Se jogarmos todos juntos há mais piada” - “Claro que não («é verdade que as meninas são fracas e que por isso não podem jogar com os meninos?»)! Algumas meninas até são melhores.” - “Vá meninos, se não se entendem fazemos assim. Hoje o campo é das meninas e amanhã é dos rapazes” - “Meninos entendam-se. Todos podem jogar. Não estamos num país em que as meninas não têm direitos” - “Se fossem meninas gostariam de ver isto?” - “Há raparigas que são melhores do que os rapazes e por isso jogam com eles”

Tabela AJ5

Análise das práticas epistémicas da atividade em que aplicou a estratégia “Fotopalavra”

ESTRATÉGIA	PRÁTICAS EPISTÉMICAS	EVIDÊNCIAS DE IGUALDADE COM TRANSGRESSÃO DE ESTEREÓTIPOS, REGISTRADAS ATRAVÉS DO ÁUDIO	
		RAPARIGAS	RAPAZES
<i>Fotopalavra</i> (seguida de debate)	Identificar	- “A minha tia jogava boxe” - “Nos desfiles de moda há rapazes que usam saias e meninas que usam gravata”	- “A prima do meu padrinho é rapariga e é campeã de Portugal de Karaté” - “Eu à porta da minha casa tenho polícias e às vezes são mulheres e são muito simpáticas”

24 de maio, 2019			- “Ao pé de minha casa há um senhor que toca guitarra e usa uma saia e eu até acho gira”
	Propor	- “O Cláudio podia ensinar-nos a fazer teatros a sério e os rapazes podiam fazer de raparigas e as raparigas de rapazes”	
	Interpretar	- “Eu já vi sem abrigo que são mulheres. Não são só homens”	- “Os meninos e as meninas pegaram e arrumaram as bolas azuis e rosa juntos, sem dividir para cada um” - “Eu sinto que sou mais feliz quando posso dizer o que penso, porque não me sinto tão mal e fico mais confortável” - “As cores são de todos”
	Relacionar	- “As fotos do Cláudio no teatro mostram que ele estava feliz. Não tem mal se parecia uma rapariga. Se ele estava bem e confortável ninguém pode criticar” - “O F***** disse que foi difícil para ele dizer que tinha gostado (de ver o senhor com saia), mas depois sentiu-se bem em contar-nos isso, porque não tem mal nenhum” - “Há alguns países em que as raparigas são mortas só porque usam calções. Eu fiquei chocada quando soube isso. Não faz sentido nenhum”	- “Não são só as raparigas que se arranjam. Ontem o Cláudio estava muito giro e eu disse-lhe. Não tem mal nenhum” - “No dia da não violência alguns meninos não trouxeram camisola rosa porque tinham vergonha, mas eu trouxe. Isso não tem mal. Não devemos ter medo. Era solidariedade” - “Há senhoras que ficam doentes. Têm uma doença que se chama cancro e têm de cortar o cabelo. Elas ficam giras à mesma e não têm o cabelo comprido”
	Justificar/Argumentar	- “Deve haver justiça, porque se o Cláudio e a Lúcia trabalharem os mesmos dias e as mesmas horas, devem receber o mesmo dinheiro no final do mês” - “Tu podes não concordar com algumas coisas, mas não podes ofender ou falar mal por causa disso. Tens de respeitar” - “Tudo na vida devia ser unissexo para ser justo para todos”	- “É uma parvoíce os rapazes serem mais recompensados do que as raparigas se fizeram exatamente o mesmo trabalho” - “Cada pessoa é especial à sua maneira” - “Eu sinto que sou mais feliz quando posso dizer o que penso, porque não me sinto tão mal e fico mais confortável. Era bom que toda a gente fizesse isso”

Tabela AJ6

Análise das práticas epistêmicas da atividade em que aplicou a estratégia “Chuva de ideias”

ESTRATÉGIA	PRÁTICAS EPISTÊMICAS	EVIDÊNCIAS DE IGUALDADE COM TRANSGRESSÃO DE ESTEREÓTIPOS, REGISTRADAS ATRAVÉS DO ÁUDIO	
		RAPARIGAS	RAPAZES
Brainstorming ou Chuva de Ideias (seguida de debate) 30 de maio, 2019	Identificar	- “Noutros países os rapazes têm mais direitos”	- “Em Portugal todos fazem tudo” - “O Cristiano Ronaldo também trata da imagem. Usa produtos para cara e para o cabelo”
	Propor	- “Podíamos fazer um cartaz sobre o que aprendemos nas competências”	- “Podemos pôr no blog (da turma) que gostámos muito de fazer os problemas com a Lúcia e das atividades muito adequadas que o Cláudio nos trouxe sobre os meninos e as meninas” - “Na próxima assembleia de escola podíamos apresentar o que fizemos a todos as turmas. Assim todos aprendem que somos todos iguais e que todos temos de respeitar, mas também não ser desrespeitados”
	Interpretar	- “Somos todos diferentes e todos iguais”	- “Todos têm direitos e deveres” - “Por isso é que vivemos no paraíso. Ninguém mata os rapazes que usam saias”
	Relacionar	- “A professora contou-nos que foi a amiga dela que pediu o namorado em casamento”	- “Eu acho que não é muito normal os homens darem beijinhos uns aos outros (só às crianças), mas isso não tem mal. Eu dou sempre um beijinho ao meu pai, ao meu avô... ao Cláudio... e quando for adulto quero continuar a dar”

	Justificar/Argumentar	<p>- “Eu sou especial, porque não há ninguém igual a mim”</p> <p>- “Toda a gente é boa e má. Os seres humanos são assim. Até os animais. O cão da minha avó às vezes morde e outras vezes dá beijinhos e salta muito”</p>	<p>- “Eu quero ser como o Ronaldo. Ser o melhor jogador do mundo, ser giro e ser rico. Um milagre”</p>
--	------------------------------	---	--

Anexo AK. Alguns desenhos elaborados pelas crianças no início da intervenção

Figura AK1

Desenho elaborado por uma aluna no início da intervenção



Figura AK2

Desenho elaborado por uma aluna no início da intervenção



Figura AK3

Desenho elaborado por uma aluna no início da intervenção

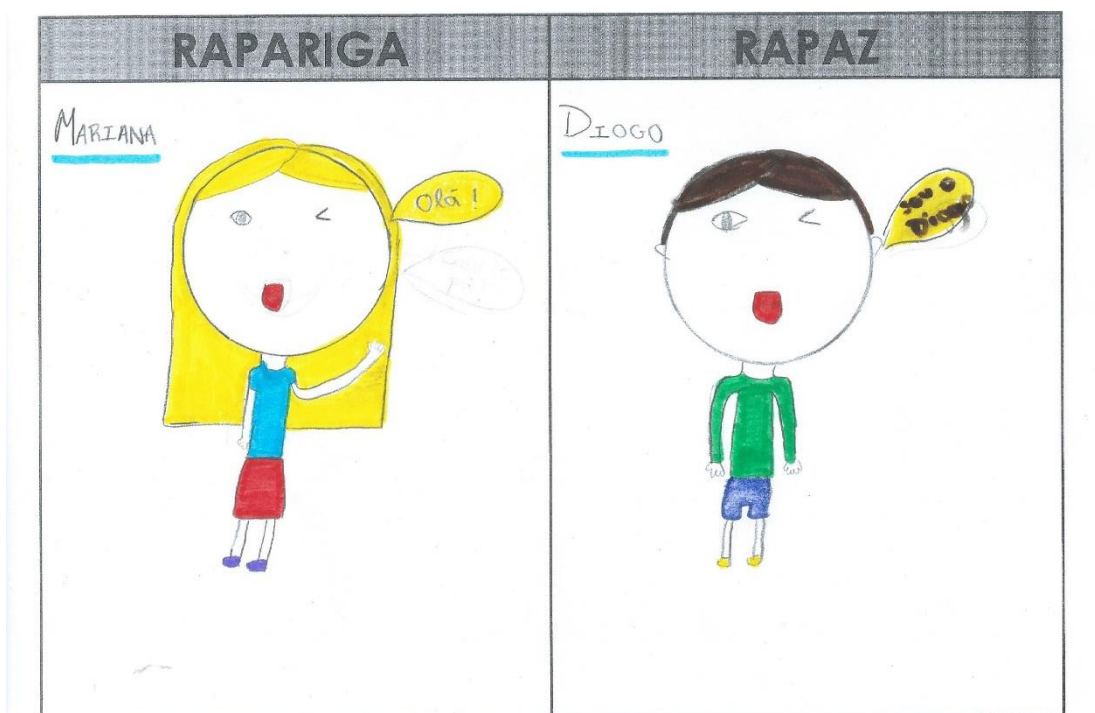


Figura AK4

Desenho elaborado por um aluno no início da intervenção



Figura AL3

Desenho elaborado por uma aluna no final da intervenção



Figura AL4

Desenho elaborado por um aluno no final da intervenção

