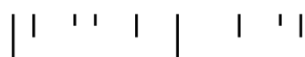


Promoção de uma educação não sexista no 1.º e 6.º ano de escolaridade.

Luana de Castro Sousa

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

2020-2021



Promoção de uma educação não sexista no 1.º e 6.º ano de escolaridade.

Luana de Castro Sousa

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
e de Matemática e Ciências Naturais
no 2.º Ciclo do Ensino Básico
Orientadora: Maria João Silva

2020-2021

| | ' | | ' |



Dika Araújo in *Quantos talentos perdemos por dividir o mundo entre meninos e meninas?*

RESUMO

O presente relatório desenvolveu-se no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada II, disciplina integrante do currículo do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico. No mesmo está presente uma dimensão descritiva, reflexiva e investigativa sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas em três turmas, uma do 1º e duas do 6º ano de escolaridade.

A componente investigativa tem como principal objetivo compreender qual o papel do/a docente na promoção de uma educação não sexista, em turmas de 1º e 6º ano do CEB. Para tal, o seguinte relatório de investigação explora, através do domínio de Igualdade de Género presente no currículo de Educação para a Cidadania, a diversidade de estereótipos de género presentes nos/as alunos, assim como possíveis desconstruções dos mesmos. Esta investigação contou com a participação de 67 crianças, 25 do sexo feminino e 42 do sexo masculino.

Através da adoção de uma leitura crítica e reflexiva sobre os resultados, que mostraram a evolução do pensamento dos alunos no sentido da igualdade de género, é possível concluir que as estratégias e atividades implementadas promoveram momentos de partilha, argumentação e discussão relativamente ao género. Através desses momentos, foi possível que grande parte dos/as alunos/as refletissem sobre a importância da igualdade de género para o bem-estar pessoal e social.

Palavras-chave: Educação para a Cidadania; Igualdade de Género; Estereótipos de Género;

ABSTRACT

The following report was developed within the course of the Supervised Teaching Practice II, part of the Master's in Teaching the 1st Cycle of Basic Education (CBE) and Mathematics and Natural Sciences in the 2nd Cycle of Basic Education. It contains a descriptive, reflective and investigative dimension about the pedagogical practices developed in three classes, one from the 1st and two from the 6th grade.

The investigative component has as main objective to understand the role of the teacher in promoting a non-sexist education, in classes of 1st and 6th year. To this end, the following research report explores, through the dominance of Gender Equality present in the Citizenship Education curriculum, the diversity of gender stereotypes present in students, as well as their possible deconstructions. This investigation had the participation of 67 children, 25 females and 42 males.

Through the adoption of a critical and reflective reading of the results, which showed the evolution of students' thinking towards gender equality, it's possible to conclude that the teaching strategies and activities implemented promoted moments of sharing, argumentation and discussion regarding gender. Through those moments, it was possible for a large number of students to reflect on the importance of gender equality for personal and social well-being.

Keywords: Citizenship Education; Gender Equality; Gender Stereotypes

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
1ª PARTE	4
1. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB	5
1.1. Finalidades educativas da Instituição cooperante	5
1.2. Princípios orientadores da ação educativa da OC	6
1.3. O grupo turma	7
1.4. Processos de regulação e avaliação	9
1.5. Problematização sumária dos dados recolhidos e identificação da problemática de intervenção	10
2. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB	11
2.1. Finalidades educativas da Instituição cooperante	11
2.2. Princípios orientadores da ação educativa das OC	12
2.3. O grupo turma	13
2.4. Processos de regulação e avaliação	15
2.5. Problematização sumária dos dados recolhidos e identificação da problemática de intervenção	15
3. Análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos.	17
2ª PARTE	22
1. Apresentação do estudo	23
2. Fundamentação teórica	26
2.1. Sexismo e Educação	26
2.2. Promoção de uma Educação não Sexista	31
3. Metodologia	37
3.1. Caracterização do contexto e participantes	37
3.2. Opções metodológicas	39
3.3. Princípios éticos	42
4. Resultados	43

4.1. Resultados relativos ao questionário para identificação de estereótipos de género nas turmas de 6º ano de escolaridade	43
4.2. Resultados relativos à tarefa matemática “Presidentes de Câmara” aplicada às turmas de 6º ano de escolaridade	54
4.3. Resultados relativos à tarefa matemática “Acesso ao Ensino Superior” aplicada às turmas de 6ºano de escolaridade	55
4.4. Resultados relativos à atividade de análise dos vídeos sobre estereótipos de género, realizada nas duas turmas de 6º ano de escolaridade	56
4.5. Resultados relativos ao Projeto “Brincadeiras”, aplicado na turma de 1º ano de escolaridade.....	58
5. Conclusões.....	60
REFLEXÃO FINAL	63
REFERÊNCIAS	68
ANEXOS.....	75
ANEXO A. Rotinas estruturadas pela OC	76
ANEXO B. Grelha de Observação: Abordagem do Tema Afetos e Educação para a Sexualidade por parte da OC	79
ANEXO C. Comentários estereotipados observados durante as semanas de observação.....	81
ANEXO D. Avaliação através de feedback oral e escrito.....	83
ANEXO E. Problemática, Objetivos, Estratégias e Atividades: Turma 1º Ciclo.....	85
ANEXO F. Classificações dos/as alunos/as à disciplina de Matemática	92
ANEXO G. Objetivos, Estratégias e Atividades. Turmas 2º Ciclo.....	94
ANEXO H. Declaração de Consentimento Informado	100
ANEXO I. Questionário aplicado às turmas de 6º ano do CEB.....	102
ANEXO J. Tarefa de Proporcionalidade Direta: O/A Presidente de Câmara.	108
ANEXO K. Tarefa de Percentagens: Mulheres e Homens que completam o Ensino Superior	110
ANEXO L. Planificações 6º ano associadas ao estudo: Ciências Naturais.....	112
ANEXO M. Grelha de Observação 6º ano associadas ao estudo: Ciências Naturais	123
ANEXO N. Planificações 6º ano associadas ao estudo: Matemática.....	126
ANEXO O. Grelha de Observação 6º ano associadas ao estudo: Matemática.....	139

ANEXO P. Atividade de Ciências Naturais: Vídeos sobre Estereótipos de Género.....	144
ANEXO Q. Projeto das Brincadeiras.....	146
ANEXO R. Planificação Aula: Desconstrução de Estereótipos de Género – Projeto Brincadeiras.....	157
ANEXO S. Análise das respostas relativas à categorização por género das vantagens e desvantagens associadas a cada sexo.	163
ANEXO T. Análise das respostas às questões matemáticas que envolvessem igualdade de género.....	166
ANEXO U. Análise das respostas às questões no âmbito de ciências naturais que envolvessem igualdade de género.....	170
ANEXO V. Análise e discussão dos resultados com o aluno M. e a aluna N.....	174
ANEXO W. Argumentos utilizados pelos alunos no debate sobre o Projeto “Brincadeiras”	180
ANEXO X. Evolução do pensamento dos/as alunos/as em relação às brincadeiras ao longo do Projeto	182

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Análise dos dados da questão (1ª aplicação): “Quem faz o quê? Assinala com um (X) uma Única opção para cada ação.”	44
Gráfico 2. Análise dos dados da questão (2ª aplicação): “Quem faz o quê? Assinala com um (X) uma única opção para cada ação.”	45
Gráfico 3. Análise dos dados da questão (1ª aplicação): “A mãe e o pai da Violeta e do Diogo estão empregados. Quais poderão ser as áreas em que trabalham? Assinala com (X).”	46
Gráfico 4. Análise dos dados da questão (2ª aplicação): “A mãe e o pai da Violeta e do Diogo estão empregados. Quais poderão ser as áreas em que trabalham? Assinala com (X).”	46
Gráfico 5. Análise dos dados da questão (1ª aplicação): “Os pais da Violeta e do Diogo decidiram contratar alguém que tomasse conta deles depois das aulas. Será a pessoa contratada um Homem ou uma Mulher?”	47
Gráfico 6. Análise dos dados da questão (2ª aplicação): “Os pais da Violeta e do Diogo decidiram contratar alguém que tomasse conta deles depois das aulas. Será a pessoa contratada um Homem ou uma Mulher?”	48
Gráfico 7. Análise dos dados da questão (1ª aplicação): “Que brincadeiras terão a Violeta e o Diogo fora da escola quando convidam amigos? Para cada brincadeira podes seleccionar mais que um participante.”	48
Gráfico 8. Análise dos dados da questão (2ª aplicação): “Que brincadeiras terão a Violeta e o Diogo fora da escola quando convidam amigos? Para cada brincadeira podes seleccionar mais que um participante.”	49
Gráfico 9. Análise dos dados da questão (1ª aplicação): “Assinala com (X) uma única opção para cada uma das características.”	49
Gráfico 10. Análise dos dados da questão (2ª aplicação): “Assinala com (X) uma única opção para cada uma das características.”	50

Gráfico 11. Análise dos dados da questão (1ª aplicação): “Imagina que és produtor/a e vais criar um anúncio publicitário de um detergente para a roupa. Nesse anúncio haverá um/a protagonista. Selecciona uma ou mais imagens da/s pessoa/s que escolherias.” 51

Gráfico 12. Análise dos dados da questão (1ª aplicação): “Imagina que és produtor/a e vais criar um anúncio publicitário a umas chuteiras de futebol. Nesse anúncio haverá um/a protagonista. Selecciona uma ou mais imagens da/s pessoa/s que escolherias.” 522

Gráfico 13. Análise dos dados da questão (2ª aplicação): “Imagina que és produtor/a e vais criar um anúncio publicitário de um detergente para a roupa. Nesse anúncio haverá um/a protagonista. Selecciona uma ou mais imagens da/s pessoa/s que escolherias.” 52

Gráfico 14. Análise dos dados da questão (2ª aplicação): “Imagina que és produtor/a e vais criar um anúncio publicitário a umas chuteiras de futebol. Nesse anúncio haverá um/a protagonista. Selecciona uma ou mais imagens da/s pessoa/s que escolherias.” 533

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Características demográficas dos/as alunos/as.	37
Tabela 2. Características demográficas dos/as alunos/as do 6º ano.	38
Tabela 3. Características demográficas dos/as alunos/as que participaram na primeira fase do questionário.	38
Tabela 4. Características demográficas dos/as alunos/as que participaram na segunda fase do questionário.	38

LISTA DE ABREVIATURAS

ASE	Ação Social Escolar
CEB	Ciclo do Ensino Básico
EE	Encarregado de Educação
MEM	Movimento da Escola Moderna
OC	Orientadora Cooperante
PE	Projeto Educativo
PES	Prática de Ensino Supervisionada
PIT	Plano Individual de Trabalho
TEA	Tempo de Estudo Autónomo

INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' |

O seguinte relatório de estágio foi elaborado no âmbito da unidade curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada (PES) II do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), para a obtenção do grau de Mestre. O estágio de intervenção no 1.º ciclo ocorreu, em regime online, numa turma de 1.º ano de uma escola de cariz público, situada na região de Lisboa. Por sua vez, no 2.º CEB, o estágio decorreu em regime presencial com duas turmas do 6º ano, numa escola pública no concelho de Odivelas. O presente estudo foi realizado com todas as turmas do estágio de intervenção.

O mesmo encontra-se organizado em duas grandes partes. A primeira incide na descrição e análise das práticas pedagógicas desenvolvidas em ambos os ciclos, já na segunda parte é apresentado o estudo empírico realizado.

No que concerne à primeira parte, é realizada uma descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 1º CEB e, em seguida, no 2º CEB. Nesta parte são, então, caracterizadas sumariamente as principais finalidades educativas da instituição cooperante, os princípios orientadores da ação educativa das OC, as turmas e os processos de regulação e avaliação, para ambos os contextos. São também problematizados sumariamente os dados recolhidos e é identificada a problemática de intervenção. Para além disso, é analisada criticamente a prática ocorrida nos dois ciclos, onde se comparam os dois contextos de estágio salientando: o desenvolvimento de competências pelos alunos; a relação pedagógica; os métodos de ensino/aprendizagem, como os processos de organização e desenvolvimento do currículo e os processos de regulação e avaliação das aprendizagens, em que não são esquecidos os comportamentos sociais.

Relativamente à segunda parte, esta encontra-se dividida em 5 subcapítulos: (i) Apresentação do estudo, no qual são definidos e apresentados o tema e problema objeto de estudo, assim como os objetivos e questões de investigação; (ii) Fundamentação teórica no qual é feita a revisão bibliográfica e a explicitação dos conceitos fundamentais associados à problemática; (iii) Metodologia, onde é realizada uma caracterização sumária do contexto, participantes, apresentadas as opções metodológicas e realizada uma alusão aos princípios éticos no processo de investigação; (iv) Resultados, onde se apresentam e discutem os resultados do estudo; e (v) Conclusões, no qual são

apresentadas as respostas às questões orientadoras do estudo, retratando o desfecho do estudo e os constrangimentos no desenvolvimento deste.

Além das partes referidas, é apresentada, também, uma reflexão final sobre o contributo das práticas pedagógicas e da experiência no processo de investigação, para o desenvolvimento de competências profissionais e melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. São ainda identificados os aspetos significativos para o desenvolvimento pessoal e profissional da Professora Estagiária, assim como as dimensões a melhorar no exercício da profissão docente.

1ª PARTE

| ' ' | | ' ' |

1. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB

A Prática Pedagógica, desenvolvida pela Estagiária (autora deste Relatório), no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) decorreu, presencialmente, de 5 de abril a 4 de junho de 2021 numa instituição de cariz público inserida no meio urbano, numa zona na Área Metropolitana de Lisboa, mais precisamente na freguesia de Odivelas, dotada de transportes públicos, comércio abundante e espaços verdes. A referida Prática Pedagógica dividiu-se em duas fases, uma fase de observação e outra de intervenção. A utilização de distintas técnicas de recolha de dados, incluindo entrevista, observação direta e análise documental, permitiu caracterizar as finalidades educativas da Instituição cooperante, a ação educativa da Orientadora Cooperante (OC) e o grupo turma.

Com o intuito de descrever a Prática Pedagógica desenvolvida no 1.º CEB serão caracterizadas: as principais finalidades educativas da Instituição cooperante; os princípios orientadores da ação educativa da OC; o grupo turma; os processos de regulação e avaliação. Serão ainda problematizados os dados recolhidos, assim como identificada a problemática de intervenção.

1.1. Finalidades educativas da Instituição cooperante

A instituição, onde decorreu a Prática, assim como o seu agrupamento, têm como objetivo principal responder adequada e eficazmente às necessidades da população heterogénea que servem. Desta forma, a finalidade do Projeto Educativo¹ (PE) deste agrupamento é construir uma escola para todos/as, com todos/as, mostrando-se um espaço de inclusão, corresponsabilização, colaboração, autonomia, afeto e cidadania.

De modo a dar resposta ao objetivo enunciado, de acordo com o Projeto Educativo¹ (PE), o agrupamento pretende melhorar os resultados escolares e o ambiente de aprendizagem; reforçar estratégias de comunicação, articulação do currículo e colaboração pedagógica; promover a qualidade da organização; rentabilizar recursos humanos, financeiros e materiais; e defender o trabalho cooperativo, como uma prática sistemática e sistémica entre todos os membros da comunidade educativa.

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

Durante a referida Prática Pedagógica, tornou-se bastante evidente o trabalho de cooperação desenvolvido por todos os professores coadjuvantes, estimulado pelo ambiente, pela interajuda, disponibilidade e partilha existentes. Esse espírito de entreajuda e coconstrução revelou-se essencial para a criação de aprendizagens significativas e prazerosas.

1.2. Princípios orientadores da ação educativa da OC

Relativamente à ação educativa da OC, pode-se destacar que a mesma é desenvolvida, com base no modelo educativo Movimento da Escola Moderna (MEM). Este modelo educativo enfatiza a ação dos/as professores/as, favorecendo uma formação democrática, que promova o desenvolvimento sociomoral dos/as alunos/as e a sua participação na gestão do currículo escolar (Movimento da Escola Moderna, s.d.). Através da observação direta participante e de conversas informais com a OC, foi possível concluir que este modelo educativo se centra numa estrutura que se concretiza no trabalho cooperativo, sendo este um projeto curricular em que os objetivos individuais são os objetivos comuns a todo o grupo. Balkcom, citado por Lopes e Silva (2009) define a aprendizagem cooperativa como uma estratégia de ensino, em que pequenos grupos de alunos/as com diferentes níveis de capacidades se juntam, não só para aprenderem individualmente o que está a ser ensinado, como para se entreajudarem, criando uma atmosfera de realização. Foram observados diariamente em sala de aula momentos de aprendizagem cooperativa (Anexo A).

Através da observação realizada, tornou-se também bastante evidente a prática educativa diferenciada e inclusiva conduzida pela OC. A partilha dos conhecimentos e interesses dos/as seus/uas alunos/as permitia que todos/as tivessem um papel ativo na construção das próprias aprendizagens. A entreajuda e coconstrução de aprendizagens tornava-se bastante visível em inúmeras rotinas estruturadas pela OC, como, por exemplo: durante o Tempo de Estudo Autónomo (TEA) (cf. Anexo A, Figura A1), onde os/as alunos/as trabalhavam as suas maiores dificuldades; no decorrer das apresentações individuais ou coletivas (cf. Anexo A, Figura A2), nas quais eram realizadas trocas de comentários/sugestões por parte de todo o grupo turma; e no trabalho por projetos (cf. Anexo A, Figura A3), onde, em pequenos grupos, eram realizadas descobertas e criado

conhecimento relativamente a um tema do interesse de todos/as. Para além destes momentos apresentados, também o conselho de turma (cf. Anexo A, Figura A4) se mostrou bastante significativo para os/as alunos/as, promovendo o questionamento ativo, o autodomínio e o repensar de atitudes, assim como para os/as professores/as, permitindo-lhes conhecer melhor os/as alunos/as e avaliar, mais facilmente, atitudes e comportamentos, como preconizado por Amaral (1999).

Todos estes princípios orientadores da ação educativa da OC construía um espaço público democrático, com sentido para todos/as, onde são proporcionados momentos para a construção de aprendizagens significativas em que o crescimento humano e sociomoral se desenvolve, por sua vez, de forma saudável.

Torna-se importante clarificar que a ação pedagógica, assim como, o trabalho desenvolvido pela OC era sempre construído em coadjuvação com outros/as docentes coadjuvantes, através de reuniões semanais, para que fossem ouvidas diferentes ideias e perspetivas, com o intuito de construir uma escola para todos/as, melhor e mais diversificada, centrada no/a aluno/a, respeitando sempre os ritmos de aprendizagem de cada um/a e valorizando as experiências e vivências dos/as mesmos/as.

1.3. O grupo turma

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) foi desenvolvida numa turma de 1º ano do 1º CEB, constituída por sete raparigas e treze rapazes, com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos. Destes/as alunos/as, sete necessitavam de medidas de suporte à aprendizagens e à inclusão que, de acordo com o artigo 7.º, do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, são medidas mobilizadas ao longo do percurso escolar do/a aluno/a, em função das suas necessidades educativas. Para além disso, a turma contava também com três alunos provenientes de países onde o Português não é a língua materna. Através de diferentes recursos, como análise de documentos fornecidos pela OC, relativos às características dos alunos e suas famílias, entrevista à OC e conversas informais realizadas com a OC e professores/as coadjuvantes, constatou-se que a grande maioria dos/as alunos/as provém de classe média baixa, sendo que poucos/as Encarregados/as de

Educação (EE) apresentam formação superior. Apesar disso, a grande maioria dos/as EE mostram-se bastante recetivos a ajudar e a participar na vida escolar das crianças.

Apesar de se tratar de uma turma heterogénea em termos de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social, foi possível, através de análise de documentos, facultados pela OC e relativos às características individuais dos/as alunos/as, e da observação direta, tirar algumas conclusões relativamente às características gerais da turma. No que concerne à Cidadania e Desenvolvimento, concluiu-se que, apesar de bastante estimulados/as em sala de aula, para os diferentes temas incluídos no Referencial de Educação para a Saúde (Carvalho et al., 2017)², os/as alunos/as ainda se mostravam muito pouco sensibilizados/as para questões de sexualidade e género. Tal como é possível verificar através da tabela presente no Anexo B, durante as semanas de observação, não foi possível observar qualquer tipo de abordagem ao subtema Identidade de Género, que se enquadra no tema Afetos e Educação para a Sexualidade, presente no Referencial de Educação para a Saúde². Ainda assim, presenciavam-se conversas e atitudes que mostravam que este tipo de abordagem seria importante (cf. Anexo C).

Após a entrevista, análise documental de relatórios produzidos pela OC, conversas informais com a mesma e observações diretas foi possível compreender as principais fragilidades e potencialidades da turma ao nível da Matemática, Português e Estudo do Meio. No que concerne ao domínio da matemática constatou-se, a partir de conversas informais com a OC, que os/as alunos/as tinham bastante facilidade na orientação espacial, nomeadamente na identificação de localizações relativas. Foi notória a facilidade dos/as alunos/as em relacionar e comparar números, pelo que se apontou o cálculo mental como uma potencialidade da turma. Constatou-se que as principais fragilidades da turma, ao nível da matemática, eram a resolução de problemas matemáticos, pela dificuldade na compreensão e interpretação das tarefas, e também a comunicação matemática, sendo que os/as alunos/as demonstravam dificuldade em apresentar o raciocínio.

² Este Referencial resulta de uma parceria entre a Direção-Geral da Educação e a Direção-Geral de Saúde, que estabeleceram um Protocolo de Colaboração em fevereiro de 2014, e o SICAD - Serviço de Intervenção nos Comportamentos Aditivos e nas Dependências. À semelhança de outros referenciais produzidos pela DGE no âmbito da educação para a cidadania, o presente documento pretende ser uma ferramenta educativa flexível, de adoção voluntária (Carvalho et al, 2017).

Relativamente à componente curricular Português, a maioria da turma demonstrava facilidade e criatividade na construção de histórias, apresentando uma sequência lógica de eventos. No entanto, apresentava algumas dificuldades na produção escrita de textos.

No domínio da componente curricular Estudo do Meio, era notório o interesse e preocupação com o meio envolvente. Porém, uma vez que esta área era trabalhada através de projetos, constatou-se que existia, ainda, uma grande dificuldade em selecionar e organizar a informação, para o desenvolvimento dos mesmos.

1.4. Processos de regulação e avaliação

No que diz respeito aos sistemas de avaliação e regulação das aprendizagens, uma avaliação mais rígida, tal como Pacheco (1998) menciona, “seria condenar muitos alunos a uma trajetória social de rejeição” (p.25). Apesar disso, Crahay, citado Ferreira (2006), assume que a observação e a avaliação continuam a ter um papel significativo no desenvolvimento e aprendizagem de cada aluno/a. Desta forma, os objetivos e as atividades podem adequar-se às características e processos de aprendizagem dos/as mesmos/as, promovendo a autonomia e a regulação da aprendizagem pelo/a aluno/a.

Para além disso, a definição de critérios de avaliação torna possível ao/à professor/a e ao/à próprio/a aluno/a formular juízos de valor relativamente à aprendizagem e desencadear procedimentos de regulação (Ferreira, 2006). Neste sentido, considera-se a avaliação como um instrumento crucial para consciencializar o/a aluno/a relativamente ao seu percurso de aprendizagem e ainda diagnosticar as dificuldades de aprendizagem deste/a e suas causas, de forma a orientar o seu percurso. A imprescindível comunicação da avaliação era realizada através de feedback avaliativo e descritivo, no final de cada Plano Individual de Trabalho (PIT) (cf. Anexo D) e através de conversas e comentários com os/as próprios/as alunos/as.

1.5. Problematização sumária dos dados recolhidos e identificação da problemática de intervenção

Após a análise de todas as fragilidades e potencialidades da turma (cf. Anexo E, Tabela E1), formularam-se 3 questões de forma a orientar a Prática. Entre elas: (i) Como desenvolver o sentido de número?; (ii) Como desenvolver competências sociomorais? e (iii) Como desenvolver estratégias de comunicação diferenciadas?

De modo a responder às questões colocadas, foram estruturados objetivos que incidissem sobre as diversas áreas curriculares, que respondessem às potencialidades e fragilidades e que fossem ao encontro dos princípios orientadores da OC e da instituição: Desenvolver estratégias de comunicação diferenciadas; Desenvolver competências sociomorais e Desenvolver o sentido de número. Para tais objetivos gerais, delinear-se-iam oito objetivos específicos (cf. Anexo E, Tabela E2). Partindo dos objetivos específicos, foi possível a estruturação de estratégias e a criação de atividades para a turma (cf. Anexo E, Tabela E3). De forma a avaliar e regular as aprendizagens, foram criados indicadores e instrumentos de avaliação que fossem ao encontro dos objetivos gerais e específicos já estruturados (cf. Anexo E, Tabela E4).

2. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB

A Prática Pedagógica desenvolvida pela Estagiária (autora deste Relatório), no 2º CEB decorreu em regime online entre 8 de fevereiro a 19 de março e dividiu-se em duas fases, uma fase de observação e outra, mais longa, de intervenção. Tal Prática decorreu numa instituição de cariz público inserida numa zona na Área Metropolitana de Lisboa, mais precisamente na freguesia de Campolide, uma freguesia inserida numa zona urbana, onde predominam os serviços e o comércio, dotada, também, de múltiplos transportes públicos, de universidades e onde está também presente o património cultural. Com o intuito de caracterizar as finalidades educativas da Instituição cooperante, a ação educativa das OC e as duas turmas envolvidas, foram utilizadas distintas técnicas de recolha de dados (entrevista, observação direta e análise documental).

De forma a descrever a Prática Pedagógica desenvolvida no 2.º CEB serão caracterizadas: as principais finalidades educativas da Instituição cooperante; os princípios orientadores da ação educativa das OC; as duas turmas e os processos de regulação e avaliação. Serão ainda problematizados os dados recolhidos, assim como identificada a problemática de intervenção.

2.1. Finalidades educativas da Instituição cooperante

Tal como já foi referido acima, a Prática Pedagógica foi desenvolvida em contexto não presencial, pelo que a Instituição cooperante optou, durante esta fase, por trabalhar privilegiando sessões síncronas e momentos de trabalho autónomo, sendo que, em que cada 50 minutos de aula, 30 eram síncronos e os restantes 20 assíncronos.

A instituição debate-se com problemas de baixa taxa de sucesso escolar, do pouco envolvimento dos/as EE na vida escolar dos/as alunos/as e pouca eficácia no combate à indisciplina. Para além disso, é também caracterizada pela heterogeneidade cultural e socioeconómica existente. Tal como Rodrigues (2013) afirma, nos tempos que correm qualquer tipo de ensino confronta-se com uma grande heterogeneidade social e cultural. Desta forma, educar para uma sociedade multicultural, requer ter como referência o desenvolvimento de ações e atitudes baseadas no respeito, tolerância, justiça, igualdade.

Neste sentido, os objetivos que constam no PE³ do agrupamento foram delineados de forma a responder à diversidade e às necessidades dos/as alunos/as, melhorar as estratégias pedagógicas, reduzir o insucesso, tornar as aprendizagens mais estimulantes, incentivar a participação e promover a utilização das tecnologias da informação e comunicação nas atividades letivas e não letivas.

2.2. Princípios orientadores da ação educativa das OC

Relativamente à ação educativa das OC, foi notório que as mesmas desenvolvem trabalho de cooperação. Em conversas informais com as Professoras, o Par Pedagógico da Prática Pedagógica em apreço observou que o ambiente entre docentes era bastante positivo, com investimento no trabalho de interajuda e cooperação entre toda a equipa educativa. De modo a apoiar as crianças e atenuar as diferenças da população escolar, fazendo com que todas participem na escola de igual maneira, há comunicação e trabalho paralelo com um Centro Social.

Oliveira e Courela (2013) afirmam, que “uma escola que divulga práticas inovadoras é uma escola que aprende, onde os professores são capazes de desenvolver trabalho colaborativo com os pares (...)”. Nesta escola, apesar de as professoras cooperarem, durante o período de observação, foi pouco notória a tentativa, pela parte das docentes, em melhorar e inovar as estratégias pedagógicas. Muitas propostas eram tradicionais e pouco cativantes, sendo a Prática das docentes era, em grande parte, de carácter expositivo e centrada no manual e nas tarefas do mesmo.

Em contexto de ensino remoto de emergência, verificou-se que tem de existir uma adaptação da organização das atividades de ensino-aprendizagem à situação não presencial. Esta adaptação era realizada pelas OC que organizavam e realizavam as aulas através da plataforma TEAMS, privilegiando sessões síncronas e momentos de trabalho autónomo (sessões assíncronas). Duas das professoras utilizavam as salas simultâneas durante o tempo assíncrono, para que os alunos realizassem o trabalho autónomo juntamente com outros colegas, promovendo, assim, momentos de entreajuda e a cooperação entre os alunos da turma. Também a visualização de vídeos de conteúdos

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

curriculares, a resolução de tarefas do manual e realização de Quizzes online faziam parte da Prática das professoras cooperantes.

Foi possível observar, o pouco investimento das OC na Educação para a Cidadania. Os/as alunos/as não dispunham de nenhum momento dedicado à Educação para a Cidadania, como deveriam. De acordo com o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, a Educação para a Cidadania é vista enquanto área autónoma, integrada nas matrizes curriculares-base.

Relativamente aos processos de regulação e avaliação em regime online, foi possível constatar que estes eram realizados tendo em conta a assiduidade, pontualidade, participação, cumprimento dos trabalhos de casa, sendo também avaliados os quizzes e realizadas fichas de avaliação sumativa.

2.3. O grupo turma

A Prática Pedagógica foi desenvolvida com duas turmas de 6º ano do 2º CEB, nas disciplinas de Matemática e Ciências Naturais. De acordo com os documentos facultados pelas OC, uma das turmas era composta por vinte e dois alunos, sete raparigas e quinze rapazes, com idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos. Um aluno era repetente e dois alunos necessitavam de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (Decreto-Lei n.º54/2018, 6 de julho). A outra turma contava com a presença de vinte e cinco alunos, onze raparigas e catorze rapazes, com idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos. Um aluno era repetente, quatro alunos/as careciam medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (Decreto-Lei n.º54/2018, 6 de julho), verificando-se também que dois alunos de etnia cigana tinham uma taxa de assiduidade quase nula.

Ambas as turmas eram caracterizadas pela sua heterogeneidade, sendo que, numa das turmas, de acordo com documentos com informações sobre os/as alunos/as disponibilizados pela OC, quase 50% dos/as alunos/as careciam de apoio da Ação Social Escolar (ASE). Segundo conversas informais com a OC, essas crianças residiam sobretudo em bairros onde as situações de degradação habitacional, realojamento, problemas económicos, sociais e de exclusão social são comuns.

Segundo as OC, ambas as turmas se caracterizavam pela baixa taxa de sucesso nos resultados escolares. Em conversas informais com as OC, percebeu-se que a baixa

taxa de sucesso estava relacionada com o pouco envolvimento dos/as Encarregados/as de Educação na vida escolar dos/as alunos/as, a pouca eficácia no combate à indisciplina e com o contexto socioeconómico a que a maioria dos/as alunos/as pertencia. Apesar disso, aparentavam, na sua maioria, ser crianças interessadas, com algumas dificuldades que as impediam de ter sucesso. São numerosos os estudos que comprovam haver uma relação entre a taxa de sucesso dos/as alunos/as e a sua situação socioeconómica. Por exemplo Juárez, citado por Neves (2012) admite que a situação económica da família tem efeito direto na escolaridade das crianças, enquanto o nível de escolaridade dos pais e mães tem efeitos diretos e indiretos, através da situação económica. Neste sentido, tornou-se importante conhecer quais as fragilidades, para conseguir agir sobre elas, e as potencialidades, para poder utilizá-las como agentes motivacionais.

Ao nível da matemática, apesar de serem turmas com pouco sucesso escolar (cf. Anexo F), constatou-se que os/as alunos/as revelavam algum empenho, esforço e dedicação no sentido de atingirem saberes matemáticos, pelos trabalhos enviados atempadamente e pela participação nas aulas. Ao mesmo tempo, durante as aulas e avaliações a falta de bases a Matemática e a Português refletem-se nas dificuldades de compreensão de conceitos matemáticos, interpretação de enunciados e de raciocínio lógico-matemático, o que acaba por ter influência na baixa taxa de sucesso nas fichas de avaliação. Relativamente às Ciências Naturais destaca-se a participação e curiosidade dos/as alunos/as durante as sessões. Apesar disso, notou-se que, fora da aula, há pouco cumprimento na realização das tarefas propostas. Em suma, compreendeu-se, através da análise dos resultados escolares e das classificações atribuídas, que ambas as turmas necessitam de atenção e trabalho individualizado com as professoras, de maneira a ganharem autonomia e gosto pela aprendizagem, principalmente ao nível da Matemática (cf. Anexo F).

No que se refere ao tipo de relações e interações, a análise foi dificultada pelo contexto não presencial. Apesar disso, a partir da observação durante momentos de trabalho em pequenos grupos, constatou-se a existência de interajuda entre alguns pares e a competitividade entre outros. Embora se observasse alguma heterogeneidade, regra geral as relações aluno/a-professora, criadas com o par pedagógico, foram sólidas e próximas, ou seja, existiu uma boa comunicação e diálogo.

2.4. Processos de regulação e avaliação

De acordo com Ministério da Educação (2020) e tal como foi possível verificar, o cenário de ensino a distância levou ao repensar dos processos de ensino e aprendizagem, adaptando assim a forma de avaliação. Neste novo sistema, foi possível realçar a importância do feedback de qualidade dado aos/as alunos/as. Também Fernandes citado por Dias (2011) afirma a importância do feedback, sublinhando que este conduz os discentes a ações de melhoramento da própria aprendizagem. Desta forma, o mesmo autor admite que o feedback deve ser pensado, integrado e estruturado no processo de aprendizagem.

Durante a Prática Pedagógica em regime não presencial, mostrou-se bastante relevante todo o tempo disponibilizado para auxiliar os/as alunos/as fora das aulas. Este auxílio consistia, maioritariamente no esclarecimento de dúvidas e transmissão de feedback ao trabalho realizado. Estes momentos, fora do horário escolar, decorriam na plataforma TEAMS, através de videochamadas, chat ou mesmo através de mensagens trocadas pelo aplicativo WHATSAPP.

Ministério da Educação (2020) realça que envolver os/as alunos/as na avaliação se mostra uma mais valia, pois permite o desenvolvimento da consciencialização destes/as sobre a forma como adquirem as aprendizagens, promovendo, também a autonomia e capacidade de reflexão. No decorrer da Prática Pedagógica, verificou-se que a avaliação realizada pelas OC não era realizada nem discutida com os/as alunos/as.

A avaliação contínua era realizada tendo em conta o desempenho, assiduidade e participação dos/as alunos/as nas aulas. Para além disso, tanto as atividades propostas pelas professoras nos momentos assíncronos e trabalho autónomo, como as fichas de avaliação sumativa permitiam classificar o desempenho dos/as alunos/as.

2.5. Problematização sumária dos dados recolhidos e identificação da problemática de intervenção

Tendo por base a análise realizada às potencialidades e fragilidades de ambas as turmas, compreendeu-se que, nestas turmas, para se alcançar mais sucesso é necessário o trabalho colaborativo entre pares e em pequeno/grande grupo, a articulação multidisciplinar, nomeadamente no que se refere à Educação para a Cidadania, a adoção

de procedimentos e formas de atuação comuns que garantam a igualdade de oportunidades de todos os alunos e de práticas estimulantes e inovadoras.

Desta forma, construiu-se uma ação transformadora para tal contexto, na qual foram formuladas três questões: (i) qual poderá ser o papel do/a Professor/a na promoção de uma Educação não Sexista, em turmas de 6º Ano?; (ii) que estratégias utilizar para, em tempos de pandemia COVID-19, desenvolver Educação no Ambiente, nos 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico?; Como desenvolver aprendizagens significativas? As formulações destas questões originaram os seguintes três objetivos gerais: (I) integrar a Educação para a Cidadania nos domínios da Igualdade de Género e Educação Ambiental, nas disciplinas de Matemática e de Ciências Naturais; (II) promover aprendizagens significativas através de estratégias pedagógicas diferenciadas e tarefas contextualizadas; (III) estimular as relações intraturma em contexto não presencial.

Para a obtenção de respostas às questões formuladas e atingir os objetivos gerais estipulados, foram delineados sete objetivos específicos (cf. Anexo G, Tabela 1).

Procurou-se ainda que o PI fosse ao encontro dos princípios orientadores da ação pedagógica das OC. Com base nos objetivos definidos, foram também definidas estratégias de atuação e atividades de acordo com as estratégias (cf. Anexo G, Tabela 2). De forma a avaliar e regular as aprendizagens foram criados indicadores e instrumentos de avaliação que fossem ao encontro dos objetivos gerais e específicos já estruturados. (cf. Anexo G, Tabela 3).

3. Análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos.

No presente capítulo será realizada uma comparação entre os dois contextos de Prática Pedagógica (1º e 2º CEB), na qual se salientarão os seguintes aspetos: (i) relação pedagógica; (ii) desenvolvimento e respetivas competências esperadas dos/as alunos/as; (iii) métodos de ensino/aprendizagem; (iv) processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais. Aqui serão destacadas as principais diferenças e semelhanças entre os dois contextos.

Torna-se fundamental esclarecer as diferentes circunstâncias em que se realizaram as duas Práticas Pedagógicas. Devido à pandemia COVID-19, a primeira Prática Pedagógica (2º CEB) decorreu em regime online, o que dificultou, o acesso a documentos com informações relativamente aos/as alunos/as, o esclarecimento de dúvidas por parte do Par Pedagógico às OC, a análise da relação pedagógica e da gestão de conflitos em sala de aula. A segunda Prática Pedagógica (1º CEB) realizou-se presencialmente.

Importa, também, referir que a diferença estrutural curricular dos dois ciclos de ensino influencia significativamente as relações pedagógicas estabelecidas. Isto deve-se, em grande parte, ao tempo letivo que o/a professor/a dedica ao trabalho efetivo com grupo turma. De acordo com o artigo 77.º, do Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, componente letiva do pessoal docente do 1.º CEB é de vinte e cinco horas semanais. O regime de monodocência, característico deste CEB, permite ao/à professor/a estar em contacto com os seus alunos durante, no mínimo, 22h30m semanais. Por outro lado, os/as professor/as do 2º CEB, caso lecionem duas disciplinas, como Matemática e Ciências Naturais, por exemplo, conseguem estar apenas 6 horas semanais com a turma.

No que diz respeito à relação pedagógica, torna-se significativo compreender que, durante muito tempo, tal como Amado, Freire, Carvalho, e André (2009) referem, a expressão da afetividade foi abafada, sendo que “o ideal de relação assentava na transmissão de saber no distanciamento entre o mestre e o aluno” (pp.76). Os mesmos acreditam que os processos cognitivos e afetivos se interrelacionam e influenciam mutuamente e que a maioria dos modelos pedagógicos, distintos do tradicional, salientam o papel fundamental da afetividade e da sua expressão na relação pedagógica.

O contexto de 1º CEB da Prática Pedagógica caracterizava-se pela forte presença da afetividade na sala de aula, tanto professora-aluno/a, como aluno/a-aluno/a. Esta relação pedagógica era marcada pelas manifestações de afeto e respeito mútuo, promovidas diariamente pelas rotinas de proximidade preconizadas pelo modelo MEM, utilizado pela OC. Foi notável a diferença entre a turma de 1º ano e as turmas de 6º ano, no que concerne à valorização das relações com os docentes. Apesar de nos dois ciclos ter sido visível a próxima relação entre o/a docente/a e o/aluno/a, notou-se que as crianças das turmas de 6º ano não valorizavam tanto este tipo de relações.

De facto a Prática Pedagógica desenvolvida no contexto de 1ºCEB, com uma turma de 1º ano, permitiu criar relações mais próximas e de maior afetividade, pela idade das crianças, por existir maior flexibilidade na gestão do currículo e dos momentos de atividade letiva e por se ter realizado em regime presencial. Já a Prática Pedagógica desenvolvido em 2º CEB, com uma turma de 6º ano, apesar do investimento por parte do Par Pedagógico, OC e dos/as alunos/as, não permitiu que se criassem relações tão próximas e significativas.

Relativamente ao desenvolvimento e respetivas competências esperadas dos/as alunos/as, o contexto de 1º CEB mostrou-se maturidade em relação ao trabalho de cooperação entre pares e grande grupo. Tendo em conta ser um 1º ano, mostrou também autonomia na procura e organização de informação para projetos e apresentações. Por outro lado, ambas as turmas do 2º CEB, turmas de 6º ano, mostraram ter algumas dificuldades⁴ em trabalhar em pares/grupo e ajudar o próximo. Para além disso, mostraram ter dificuldades em interpretar, recolher e tratar informação.

As crianças de ambos os CEB revelaram algumas dificuldades na resolução de conflitos, embora a turma de 1º CEB fosse mais incentivada e confrontada em aula, pela professora, para a gestão autónoma de conflitos. O modelo MEM utilizado pela professora da turma de 1º CEB, preconizava momentos para o crescimento humano e desenvolvimento sociomoral saudável, através da resolução cooperada de conflitos. Serralha (2007) afirma que é essencial para a socialização dos alunos a existência de um confronto de perspetivas distintas para interpretar uma mesma situação. Só desta maneira

⁴ Lembra-se que, devido à pandemia COVID-19, o estágio foi realizado em regime não presencial, o que pode afetar as constatações relativamente ao desenvolvimento das competências das turmas de 2º CEB

se torna possível a aprendizagem da diferença, base que sustenta a construção sociomoral. Desta forma, conclui-se que a turma de 1º ano do 1º CEB caminha no sentido de colmatar as dificuldades em resolver conflitos. Enquanto que numa das turmas de 2º CEB, onde podemos observar o papel da Diretora de Turma, era pouco o tempo dedicado à gestão de conflitos.

No que concerne aos métodos de ensino/aprendizagem, pode-se afirmar que as duas Práticas apresentaram diferenças significativas. Por um lado, a Prática realizada em 2º Ciclo, em ambas as turmas, mostrou ser uma pedagogia meramente maioritariamente transmissiva. Este tipo de Prática, onde quase todo o processo de ensino se reduz ao/a professor/a, que introduz as lições nos/as alunos/as, preocupando-se somente com o resultado final (Freire, 2010), submete os discentes a modelos, padronizados, monótonos e previsíveis. O método de ensino, apesar de se mostrar bem estruturado e organizado, em termos de planificação e conteúdos a trabalhar, assumiu-se como pouco estimulante, dinâmico e investigador. Apesar do esforço em partilhar vídeos lúdicos sobre conteúdos programáticos, torna-se importante salientar que o manual se mostrava como a fonte primária de conhecimento e que eram raros os momentos de discussão e de participação das crianças nas aulas. Tal como Duarte (2018) refere, vivemos numa sociedade de progressivas transformações, apesar disso, infelizmente, muitas vezes a escola não acompanha essas transformações, numa perspetiva evolucionista.

Por outro lado, no 1º Ciclo foi possível observar uma metodologia de educação em que assegura a plena participação dos/as educandos/as na gestão do currículo escolar (MEM, s.d.), sendo estes/as sujeitos/as ativos/as na construção do seu próprio conhecimento. Este método deixa de lado a utilização de manuais e não segue de forma rígida o currículo escolar. Observaram-se diversas estratégias de intervenção didática que promoviam sempre diferentes modalidades de participação dos/das discentes nas aulas e na planificação das mesmas. Apesar de ter mostrado uma Prática inovadora, energética, inclusiva e ativa, a gestão do tempo e do currículo revelou-se pouco estável e organizada, na medida em que grande parte das vezes não era cumprido o planificado.

Desta forma, pode-se referir que a grande diferença entre as duas Práticas nos processos de organização e desenvolvimento do currículo se centrou no papel do/a aluno/a no processo de ensino/aprendizagem.

No que diz respeito ao envolvimento dos/as alunos/as nos processos de regulação e avaliação, este era bastante distinto em ambos os contextos. No 1.º CEB, os alunos eram implicados no seu processo de regulação e avaliação, participando ativamente em todos os momentos. Neste ciclo, existiam os PIT que promovem o envolvimento dos/as alunos/as e da família. Ao longo de todas as semanas são realizados os PIT, em que são trabalhadas as maiores dificuldades. Apesar de não ser sistemático, nem muito profundo, estava definido que, no final de cada semana avaliava-se em conjunto com o/a aluno/a (auto e heteroavaliação) o desempenho e trabalho desenvolvido durante a semana. Para além disso, todas as semanas eram avaliados em grande grupo dois PIT, escolhidos pela professora, para ser realizada uma avaliação em grande grupo. Aqui todos/as os/as colegas davam sugestões para melhoramento do trabalho desenvolvido pelo/a aluno/a em questão. A OC promovia também feedback oral e escrito, de forma a ficar registado, do trabalho realizado por cada aluno/a. Este feedback da docente, assim como a autoavaliação eram partilhados com a família durante o fim de semana, que também tinha direito a realizar um feedback escrito no PIT.

Relativamente à regulação dos comportamentos sociais, pode-se salientar que os mesmos eram trabalhados durante os tempos do Conselho de Turma. O Conselho de Turma, mostrou ser um momento significativo tanto para os/as alunos/as, no sentido em que promovia o questionamento ativo, o autodomínio e o repensar de atitudes, como para os/as professores/as, permitindo-lhes conhecer melhor os/as alunos/as e avaliar, mais facilmente, atitudes e comportamentos (Amaral, 1999). Este momento semanal, contribuía muito para a formação democrática destes futuros adultos. Tal como Louseiro (2011) afirma, é através dos consensos mediados de semana para semana, que a turma vai construindo um quadro de valores e regras de vida, conferindo, assim, uma identidade própria e o estatuto de verdadeira comunidade de aprendizagem.

É neste espaço público democrático, com sentido para todos, que são proporcionados momentos para o crescimento humano e desenvolvimento sociomoral saudável, pela participação que é promovida através da resolução cooperada de conflitos. Compreendeu-se, definitivamente, a eficácia do Conselho no desenvolvimento de inúmeras competências sociais, centradas tanto no respeitar e compreender o próximo, como na consciencialização das próprias atitudes.

Por outro lado, no 2º CEB não se observou uma grande preocupação por parte dos/as OC em envolver os/as alunos/as nestes momentos, pelo menos pelo foi possível observar em regime online. Apesar disso, no que se refere à adaptação das avaliações, notou-se que havia a preocupação por parte das OC em realizar fichas de avaliação sumativa com diferentes graus de dificuldade. Segundo afirmações realizadas pelas OC, esta era uma forma de motivar e ajudar os/as alunos/as com mais dificuldades a obterem melhores resultados.

É importante referir que, apesar de bastante distintos, em ambos os contextos, houve abertura por parte das professores/as cooperantes, dos/as EE e de todos os alunos/as em abordar questões de género.

2ª PARTE

| ' ' | | ' ' |

1. Apresentação do estudo

A sociedade atual continua a atribuir importância à diferenciação dos papéis sociais de mulheres e homens, transmitindo-nos, diariamente, inúmeros estereótipos. Estes estereótipos, ou seja, as crenças associadas à pertença e diferenciação sexual, segundo Barberá citado por Nogueira e Saavedra (2007), muito contribuem para a desigualdade persistente.

As desigualdades baseadas no sexo são observáveis em qualquer sociedade do mundo (World Economic Forum, 2021). Apesar dos avanços que se observam em determinados países, não há nenhum que tenha atingido a igualdade de género e são muitos os dados qualitativos que nos mostram, ainda, que a igualdade entre homens e mulheres está longe de ser atingida (World Economic Forum, 2021). Tal como Cardona et al. (2011) mencionam, a desigualdade marcante está, na maioria das vezes, relacionada com a difícil conciliação entre a vida doméstica e a carreira profissional. Desta forma, compreende-se que muitas das questões relacionadas com a igualdade de género, sexualidade e cidadania fazem parte do quotidiano das crianças desde muito cedo.

Esta evidente influência na vida das crianças afeta e limita o seu saudável desenvolvimento. NCPFCE (s.d.) menciona que as crianças têm mais probabilidade de serem bem sucedidas e resilientes, quando se sentem valorizadas e pertencentes à sociedade. Compreende-se, assim, a importância que a educação não sexista pode ter na vida das crianças, promovendo uma maior liberdade, desenvolvimento e realização individual.

Atualmente, ainda é bastante visível a desigualdade de género. "Mas de que forma pode uma futura professora mudar isso?" Foi a questão colocada. Rapidamente se compreendeu que são os/as professores/as que ajudam na construção das futuras identidades e assim, futuras sociedades. Trabalhar estas temáticas, que exigem ir além de conteúdos curriculares, terá impacto significativo nas pessoas e desta maneira, na sociedade que nos rodeia.

Tal como APAV (2019) afirma, na infância, o facto de incentivarmos as crianças a brincar mais com uns brinquedos, associados pela sociedade ao género, e menos com

outros, associados pela sociedade ao género oposto, vem retirar-lhes a oportunidade de adquirir outras competências essenciais. Segundo a mesma fonte às meninas é, normalmente, tirada a oportunidade de brincarem com jogos associados ao raciocínio e à construção e, por outro lado, aos meninos é tirada a oportunidade de adquirirem competências importantes do cuidado das/os outras/os. Por se corroborar com a ideia deste autor, de que todas as crianças devem ter um desenvolvimento saudável e livre, de forma a ganharem e treinarem competências mais diversificadas, considera-se tão importante trabalhar questões de género desde cedo.

O início da adolescência é uma fase sensível e marcante no que diz respeito ao desenvolvimento da identidade pessoal, pois aqui as representações de masculinidade e feminilidade tornam-se significativas e reguladoras dos comportamentos (Pomar et al., 2012). Desta forma, confirma-se a importância de trabalhar questões de género desde cedo, nomeadamente durante a pré-adolescência/adolescência.

A realização deste estudo foi inicialmente planeada apenas para o contexto de 2ºCEB, onde, durante o período de observação em duas turmas de 6ºano, se encontrou um leque de condições que a indicavam como necessária. Mencionam-se, nomeadamente, a inexistência de tempo letivo dedicado à educação para a cidadania e a metodologia de ensino, com alguns traços tradicionais, com lacunas de inovação e participação ativa dos/as alunos/as no processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, considerou-se que este tema funcionaria como um estímulo para ativar a participação dos/as alunos/as em contexto online. Devido à atual pandemia COVID 19, não foi possível, durante o período de intervenção, realizar tantas atividades e debates como se gostaria. Assim sendo, e após diversas reuniões, com os/as professores/as cooperantes e com a professora orientadora, optou-se pelo desenvolvimento de competências relacionadas com a igualdade de género, nas turmas de ambos os ciclos do ensino básico (1º e 6º anos de escolaridade).

Foi, então, definida a seguinte questão de investigação: "Qual poderá ser o papel do/a Professor/a na promoção de uma educação não sexista, em turmas de 1º e 6º ano de escolaridade?". Partindo desta, foram também definidas quatro subquestões: (i) Quais os estereótipos de género presentes nos comportamentos, atitudes e discursos dos/as alunos/as? (ii) Que estratégias/atividades podem ser implementadas de maneira a

desconstruir estereótipos de género, na lecionação dos sistemas sexuais e reprodutivos, em turmas de 6º ano? (iii) Que estratégias/atividades podem ser implementadas, de forma a desconstruir estereótipos de género, na lecionação de conteúdos de Matemática, como a Proporcionalidade Direta, em turmas de 6º ano? (iv) Que estratégias/atividades podem ser implementadas de forma a desconstruir estereótipos de género, em turmas de 1º ano?

Partindo da questão principal, construiu-se o objetivo geral deste estudo, "Investigar que práticas podem ser desenvolvidas, de forma a promover uma educação não sexista, em turmas de 1º e 6º ano de escolaridade". Para que este objetivo geral seja atingido é indispensável trabalhar para alcançar os seguintes objetivos específicos:

- Investigar quais os estereótipos de género presentes nos comportamentos, atitudes e discursos dos/as alunos/as;

- Compreender que estratégias/atividades podem ser implementadas de maneira a desconstruir estereótipos de género, na lecionação dos sistemas sexuais e reprodutivos, em turmas de 6º ano;

- Compreender que estratégias/atividades podem ser implementadas, de forma a desconstruir estereótipos de género, na lecionação de conteúdos de Matemática, como a Proporcionalidade Direta, em turmas de 6º ano.

- Compreender que estratégias/atividades podem ser implementadas de forma a desconstruir estereótipos de género, em turmas de 1º ano.

2. Fundamentação teórica

Torna-se agora importante enquadrar a problemática, de modo a explicitar conceitos fundamentais e sistematizar dados relativos a estudos associados à mesma. Para tal, relacionar-se-á o sexismo e a educação e serão abordadas diferentes perspetivas de promoção de uma educação não sexista.

2.1. Sexismo e Educação

Neste subcapítulo, relacionar-se-á o sexismo e a educação, para tal torna-se pertinente explicitar o conceito de sexismo e as consequências deste na sociedade e na educação.

De acordo com o Conselho da Europa (2019), o sexismo apresenta-se como uma manifestação de relações de poder historicamente desiguais entre homens e mulheres, conduzindo à discriminação. O sexismo está presente em todos os setores e sociedades, afetando mulheres e homens, raparigas e rapazes. Caracteriza-se, também, pela intensificação de estereótipos de género, o que prejudica o alcance da igualdade de género e de sociedades inclusivas.

O Conselho da Europa (2019), caracteriza o sexismo como um ato discriminatório com base no sexo e/ou género, constituindo, desta forma, uma violação dos direitos humanos e um obstáculo ao gozo das liberdades fundamentais. O mesmo documento, realça, de forma mais intensa, o sexismo como um obstáculo à capacitação das mulheres, afirmando que este é o sexo mais afetado por comportamentos sexistas.

Para uma melhor compreensão do conceito de sexismo, torna-se relevante esclarecer o significado de género e de estereótipo. Nogueira e Saavedra (2007) afirmam que “o género é um sistema de relações sociais que está imbuído na forma como as grandes instituições estão organizadas, incluindo o mercado de trabalho” (p.12). Na mesma ótica, Losego (2016) esclarece que género se refere ao conjunto, criado pela sociedade, de expectativas, comportamentos e atividades de homens e mulheres, atribuídas com base no seu sexo. O mesmo autor, refere que os papéis de género, para além de mudarem ao longo dos tempos, variam significativamente nas diferentes sociedades e mesmo dentro destas. Deixa, também, claro que a socialização, que nos é

imposta a partir do momento em que nascemos, pode limitar meninos e meninas a explorar os seus talentos e interesses, para atingirem o seu potencial pleno. Isto porque, à medida que as crianças crescem, começam a explorar os papéis de género e o significado de ser menina ou menino (NCPFCE, s.d.). O que se deve, como já referido, à sociedade na qual estão inseridas. Os mesmos autores, deixam claro que da perspectiva das “young child’s”(p.2) (0-6), brincar com um brinquedo, ou vestir uma certa roupa, apenas significa que a criança gosta do que está a fazer/vestir. Acreditam, também, que entre os 5 e os 6 anos “they are not yet developmentally ready to think more deeply about the beliefs and values that many rules are based on” (p.4). Ou seja, as crianças, até aos 6 anos não compreendem, ainda, que numa sociedade as suas escolhas possam ser associadas ao género.

Lippman (1992) fez surgir o conceito de estereótipo na sua obra relativa à formação da opinião pública, e define-o como uma imagem mental, sobre a realidade, que se coloca entre esta e a indivíduo. O mesmo autor admite que os estereótipos se formam a partir do sistema de valores do indivíduo e têm como função organizar e estruturar a realidade. Ou seja, pode-se concluir que o principal objetivo dos estereótipos é simplificar e organizar um meio social complexo, tornando-o menos ambíguo, também servindo para justificar a discriminação de grupos e gerar preconceitos (Nogueira e Saavedra, 2007, p.13).

Os estereótipos de género estão disseminados na sociedade e servem para fazer ilações relativamente a grupos baseados no género. Segundo Nogueira e Saavedra (2007), são um conjunto de crenças largamente partilhadas e organizadas acerca das características dos homens e das mulheres. Estes modelos construídos para a feminilidade e masculinidade implicam os atributos que as pessoas acreditam ser mais características de um ou outro sexo, assim como associar o género a papéis diferenciados. Susan Basow, citado por Cardona, et al. (2011), esclarece a complexidade dos estereótipos de género, apresentando quatro subtipos para estes:

Estereótipos relativos aos traços ou atributos de personalidade (por exemplo, independência versus docilidade); Estereótipos relativos aos papéis desempenhados (por exemplo, “chefe de família” versus

“cuidadora” dos filhos); Estereótipos relativos às atividades profissionais prosseguidas (por exemplo, camionista versus rececionista); Estereótipos relativos às características físicas (por exemplo, ombros largos e corpo musculoso versus formas corporais arredondadas e harmoniosas). (p. 28)

Depois de analisados estes conceitos, concluímos que o sexismo se reflete num conjunto de atitudes e crenças discriminatórias e, por vezes, insultuosas. As mesmas são observáveis no quotidiano, tanto a nível pessoal e interpessoal, como a nível profissional. Deste modo é crucial compreender as consequências do sexismo na sociedade.

Apesar de, tal como Maccoby, citado por Nogueira e Saavedra (2007) afirma, homens e mulheres, rapazes e raparigas são mais parecidos que diferentes, West e Zimmerman, citado por Nogueira e Saavedra, 2007 sugerem que “as sociedades produzem e mantêm diferenças de género, tornando-as salientes através de vários processos: a socialização, a ação das instituições sociais e a interação entre as pessoas.” (p.12)

Para Butler, citada por Grave (2016), “género é a norma que opera nas práticas sociais, isto é, um standard implícito de normalização” (p. 4). Nos tempos que correm, também os *media* auxiliam a reforçar categorizações discriminatórias em género. Na maioria das sociedades é esperado que os homens e as mulheres tenham diferentes atitudes e assumam diferentes papéis. Estas reconhecem a existência de sexos distintos e por essa razão, agrupam as pessoas pelo seu sexo (Reskin & Padavic, citado por Nogueira & Saavedra, 2007). Na cultura ocidental, quando nascemos pertencemos de imediato a uma categoria sexual específica (Denzin, citado por Nogueira e Saavedra, 2007).

À medida que vão crescendo, as crianças, para corresponderem às expectativas da sociedade, devem incorporar todas as informações de género no seu autoconceito (Nogueira e Saavedra, 2007). Desta forma, é adquirida uma identidade do género, para além de motivações, valores e comportamentos considerados apropriados na sua cultura para os membros do seu sexo biológico. A este processo dá-se o nome de tipificação ou estereotipificação de género (Shaffer, 1994, citado por Nogueira e Saavedra, 2007).

De acordo com Nogueira e Saavedra, citado por Grave (2016) o destaque atribuído às diferenças sexuais, resultou num discurso de desigualdade, o qual produziu categorizações e generalizações relativamente a mulheres e homens. Por sua vez, estas categorizações criaram diferenças sociais entre os sexos, que legitimaram diferentes posições na sociedade (Oliveira, citado por Grave, 2016). Pode-se então afirmar, seguindo o pensamento de Hare-Mustin e Marecek, citado por Nogueira e Saavedra (2007), que o que cada sociedade “fizer” ao género, assim como, o modo como se definir homem e mulher, terá influência na forma como as pessoas se percecionam a si próprias e ao mundo.

Nos finais do século XIX, a cultura ocidental reconhece a figura feminina como fraca e inferior, em oposição a masculinidade que é descrita como forte e superior (Saavedra & Nogueira, citado por Grave, 2016). De acordo com a mesma autora, perto dos anos 70 do século XX, as mulheres já integravam a comunidade académica, começando a ser vistas de forma um pouco diferente. Nesta fase, também são iniciados os estudos de género e questionadas as generalizações abusivas de uma ciência que, até então, identificou o masculino como o humano (Collin, citado por Grave, 2016), ao mesmo tempo que se estudam tanto as diferenças como as semelhanças entre homens e mulheres (Nogueira, citado por Grave, 2016). Esta fase fica marcada pelo repensar das questões ligadas ao género e à sexualidade (Nogueira, citado por Grave, 2016).

Resumindo, estes preconceitos criados pelas sociedades, aos olhos de Nogueira e Saavedra (2007), revelam-se atitudes problemáticas, uma vez que se traduzem em generalizações, maioritariamente abusivas e desfavoráveis face a um ou mais elementos que pertencem a um determinado grupo, desvalorizando a grande diversidade que existe dentro dessa mesma categoria. Estes atos sexistas de violência contra, principalmente, mulheres e raparigas são propiciadores de um “clima de intimidação, medo, exclusão e insegurança que limita as oportunidades e a liberdade” (Conselho da Europa, 2019, p.4). Neste sentido, importa tomar medidas para prevenir e combater o sexismo em todos os níveis.

Para Nogueira e Saavedra (2007), o significado do género tem influência no comportamento, nas instituições sociais e sua organização, entre elas o trabalho, a família

e a educação. Considerando o tema do presente trabalho, viu-se pertinente esclarecer as consequências do sexismo na educação.

Segundo Cole e Cole (2003), é através do desenvolvimento social que as crianças, ao mesmo tempo, se tornam integradas na comunidade social e diferenciadas como indivíduos distintos. É através do processo de socialização, um aspecto do desenvolvimento social, que as crianças adquirem os padrões, valores e conhecimento da sua sociedade. Outro processo, no qual a criança desenvolve os seus próprios padrões singulares de sentimento, pensamento e comportamento, nas mais variadas circunstâncias, é a formação de personalidade. Segundo os mesmos autores, são os papéis sociais que refletem as expectativas que os adultos têm sobre as crianças e as formas adequadas de comportamento das mesmas.

Através da explicitação destes conceitos e sabendo que, de acordo com Cardona et. al. (2011), a escola é um local de compreensão e de preparação de rapazes e raparigas para a vida, devemos estar cientes do importante papel que a escola, como principal agente de mudança, tem no desenvolvimento social das crianças.

Tal como já analisado anteriormente, “se os estereótipos estabelecem aquilo que é esperado de cada um dos sexos, eles encerram em si, também, uma avaliação daquilo que o homem e a mulher não deverão exibir, quer em termos físicos, quer a nível psicológico.” (Cardona, et. al., 2011, p. 27). Partindo desta afirmação, compreende-se o impacto negativo que certos comentários sexistas, quer por parte de docentes, quer por parte de colegas, podem ter para as crianças. “Os indivíduos que se afastam das visões dominantes de masculinidade (o homem ‘choringas’, por exemplo) e de feminilidade (a mulher ‘agressiva’, por exemplo) costumam ser alvo de julgamentos negativos por parte dos outros.” (Cardona, et. al., 2011, p. 27).

Zittleman e Sadker (2002) afirmam que os manuais e livros didáticos são potenciais auxiliares no auxílio em diminuir preconceitos e estereótipos, tendo atenção ao conteúdo. Mas que, apesar disso, “Not a single text provided future teachers with curricular resources or instructional strategies to counter sexism in schools, and several actively promoted stereotypes. It was not a pretty picture, and the findings added momentum to the effort to create nonsexist and nonracist publishing guidelines.” (p. 168). Embora esta afirmação seja de 2002, ainda nos dias que correm, os manuais têm um

importante papel na construção de “territórios simbólicos marcados pela desigualdade de género” (Samagaio, 2018, p.56).

A análise de um manual de Português para o 4º ano, permitiu a Samagaio (2018), concluir que “são apresentadas significativamente mais possibilidades profissionais masculinas do que femininas, ficando o mundo do trabalho no feminino muito circunscrito e reduzido” (p.56), para além disso, “no referido manual, as profissões socialmente mais importantes e mais bem remuneradas estão reservadas ao homem.” (p.56). Quais são as possíveis consequências para este problema? A mesma autora, parte do pressuposto que se a exposição a estes textos discriminatórios for constante, as crianças terão uma grande probabilidade em adquirir certas ideias preconcebidas, podendo condicionar “possibilidades de formação e de realização profissional e pessoal” (p.48).

Santos, Silva e Silva (2009), esclarecem que “não sendo a principal responsável pela construção deste modo de pensar [discriminatório], a escola colabora na sua perpetuação ao não questioná-lo ou modificá-lo.” (p.5). Esta ideia vai ao encontro das afirmações de Samagaio (2018) relativamente ao papel do/a professor/a, como interlocutor/a privilegiado/a junto das crianças e atento/a à realidade discriminatória em género.

2.2. Promoção de uma Educação não Sexista

No presente subcapítulo será abordada a Promoção de uma Educação não Sexista, tendo em conta a perspetiva internacional e, de seguida, nacional. Finalmente, será realizado um enquadramento curricular no 1º e 2º CEB deste tema.

Desde 1960 que se nota uma preocupação internacional em combater a discriminação no Campo do Ensino (Decreto-Lei nº112/80, 23 de outubro). Em 1975 a Convenção das Nações Unidas sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação é aprovada pela Assembleia Geral da ONU, reafirmando e reforçando o princípio da igualdade entre mulheres e homens (CIG, s.d.). Posteriormente, em 1993 é realizada na Áustria a Conferência Internacional da ONU sobre Direitos Humanos onde se reconhece que “Os direitos humanos das mulheres e das crianças do sexo feminino constituem uma parte inalienável, integral e indivisível dos direitos humanos universais” (Declaração e

Programa de Ação de Viena, 1993, citado por CIG, s.d.). Dois anos depois, realiza-se em “Pequim a Conferência Internacional da ONU sobre Mulheres, Desenvolvimento e Paz onde foi adotada a Plataforma de Ação de Pequim com o objetivo da concretização dos direitos das mulheres em todo o mundo” (CIG, s.d.). 10 anos depois (2015), a “ONU aprova a Agenda 2030 e enuncia os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). (...) A dimensão de género é considerada transversal a toda a Agenda e constitui o 5º ODS” (CIG, s.d.).

Conforme o Parlamento Europeu, citado por EIGE (2016), afirma, os papéis tradicionais de género e os estereótipos continuam a ter uma grande influência nas divisões do papel do homem e da mulher em casa, no trabalho e na sociedade como um todo. Por essa razão é considerado tão importante “removing gender barriers to learning” (EIGE, 2016, p.12).

De acordo com WHO (2010), a educação sexual, relativamente ao género, deve ser baseada na igualdade de género, no livre arbítrio e na aceitação da diversidade. Para além disso, procura que o/a aluno/a seja capaz de se desenvolver como um ser sexual, nomeadamente que desenvolva os seus próprios papéis de género e identidade sexual. A mesma fonte, defende ainda a existência de sete características da educação sexual, em que uma delas está diretamente relacionada com o género:

Sexuality education is based on gender responsiveness to ensure that different gender needs and concerns are adequately addressed, for example gender-based differences in the way of learning or in dealing with issues of sexuality are reflected by choosing appropriate methods. (WHO, 2010, p.43).

Para uma melhor compreensão desta característica torna-se importante esclarecer o conceito de “gender responsiveness” (responsividade às questões de género). Segundo UNDP (2020), a responsividade às questões de género refere-se a respostas que refletem a compreensão dos papéis e desigualdades de género, para além de incentivar a participação equilibrada e a distribuição justa e igualitária dos benefícios. WHO (2010) sublinha, também, que a educação sexual, quando assente na responsividade às questões de género, contribui para sentimentos de segurança nos/as alunos/as.

Desde que nascem, as crianças recebem educação sexual, muitas vezes, de forma informal. Por exemplo, os pais/parentes servem de modelos a seguir, pois através da forma como se relacionam, dão exemplos à criança de como funcionam as relações pessoais. Ou seja, de certa maneira, influenciam a socialização sexual da criança. Torna-se, por isso, tão importante ter em conta a adequação dos tópicos a ser abordados, considerando a idade e o estado de desenvolvimento da criança (WHO, 2010). Na mesma obra, considera-se importante que, desde os primeiros anos (0-4), se comecem a desenvolver atitudes de respeito, relativamente à igualdade de género. Sublinha-se ainda a importância destas atitudes e valores básicos estarem presentes desde o início, uma vez que funcionam como uma base firme, que será posteriormente consolidada.

Segundo o Conselho da Europa (2012) “A educação é cada vez mais considerada um meio de combater o aumento da violência, do racismo, do extremismo, da xenofobia, da discriminação e da intolerância.”(p.1). É por este motivo que são criados objetivos e princípios orientadores ao encontro de uma educação para a cidadania e desenvolvimento, de forma que os estados membros estejam em sintonia e tomem medidas neste âmbito. Um destes objetivos está diretamente relacionado com a igualdade de género:

a promoção da coesão social, do diálogo intercultural e a consciência do valor da diversidade e da igualdade, nomeadamente a igualdade entre os géneros; para este efeito, é fundamental adquirir conhecimentos, aptidões pessoais e sociais e a compreensão que permite reduzir os conflitos, apreciar e compreender melhor as diferenças entre as confissões religiosas e os grupos étnicos, estabelecer uma atitude de respeito mútuo pela dignidade humana e pelos valores partilhados, encorajar o diálogo e promover a não-violência na resolução de problemas e conflitos. (Conselho da Europa, 2012, p.3).

Torna-se de extrema importância fazer referência a países como, França e Suécia, que, segundo EIGE (2016) se mostram como exemplos práticos da integração da igualdade de género na educação e na formação de docentes.

Em 2008, o governo sueco, investiu cerca de 11 milhões de euros um programa escolar relativo à igualdade de género. Este programa envolveu a presença de uma comissão especial para a igualdade de género, com a missão de analisar as diferenças de

género nos resultados educacionais e a avaliação dos meios para superar os papéis tradicionais de género. Envolveu, também, a formação de docentes em igualdade de género, a atração de um maior número de docentes do sexo masculino e medidas para melhorar a saúde dos/as alunos/as (EIGE, 2016).

Segundo EIGE (2016), também o governo francês, em 2012, aderiu a uma abordagem mais sistemática no que se refere à integração das questões de género na educação, incluindo objetivos como: construir uma cultura de igualdade de género, através da integração desta em programas pedagógicos e no currículo; fortalecer a educação para a igualdade de género e respeito entre meninas e meninos, mulheres e homens, através da monitorização da violência de género na escola e da melhoria da educação sobre sexualidade. E fomentar um maior equilíbrio de género em todas as disciplinas, evitando os estereótipos de género na informação dada nos respetivos currículos e disciplinas.

Aqueles dois países manifestaram um interesse claro em definir estratégias e objetivos com vista a promover a igualdade de género na educação. Torna-se, agora, importante analisar o papel de Portugal, ao longo dos anos, na promoção de uma Educação não sexista.

Em 1980, Portugal dá um passo importante para o combate à discriminação, ao ratificar a Convenção das Nações Unidas sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação (CIG, s.d.).

Em 2009 foi redigida a Lei n.º 60/2009 de 6 de agosto que estabelece a aplicação da educação sexual nos estabelecimentos, públicos e privados, do ensino básico e secundário. Estipula que a carga horária para os 1º e 2º CEB não pode ser inferior a 6 horas letivas, distribuídas de forma equilibrada pelos diversos períodos do ano letivo. O Artigo 2.º da referida lei apresenta as finalidades da educação sexual, entre elas, as seguintes três abrangem a igualdade de género: “O respeito pela diferença entre as pessoas e pelas diferentes orientações sexuais”; “A promoção da igualdade entre os sexos”; “A eliminação de comportamentos baseados na discriminação sexual ou na violência em função do sexo ou orientação sexual” (p.5098). De acordo com a Portaria n.º 196-A/2010, que regulamenta a referida Lei, a educação sexual está incluída nos currículos do ensino

básico e secundário e integrada na área da educação para a saúde. Na mesma está definida uma carga horária, como já referido, assim como orientações curriculares para cada ciclo de ensino.

“A igualdade entre mulheres e homens é um princípio fundamental da Constituição da República Portuguesa” (CIG, 2013). Neste sentido, a Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (CIG) responsabiliza-se por promover e defender esse princípio (CIG, 2013). A mesma Comissão é responsável pela criação, de 2010 a 2015, de Guiões de Educação, Género e Cidadania, para todos os ciclos de escolaridade obrigatória e para o pré escolar.

Estes guiões realçam a importância de uma atitude atenta e interventiva por parte dos/as docentes. Atitude esta, que se conduz pela escuta das crianças, estimulando o debate de ideias perante conflitos, de forma a permitir aos/às alunos/as o desenvolvimento de atitudes de constante questionamento. Partindo destas atitudes, é promovida a desconstrução de estereótipos, os quais obstaculizam a existência de uma verdadeira igualdade entre homens e mulheres. (Cardona et al., 2015).

Na Educação para a Cidadania, é obrigatória, em todos os ciclos, a abordagem de temas relativos à Igualdade de Género (GTEC, 2017). No 1º CEB, a Cidadania e Desenvolvimento é uma componente disciplinar que deve ser integrada transversalmente no currículo (GTEC, 2017).

No 2.º CEB, a Cidadania e Desenvolvimento, enquanto disciplina autónoma (GTEC, 2017), pode funcionar segundo as opções curriculares da escola (trimestralmente, semestralmente ou outra) (DGE, s.d.). A mesma é responsabilidade do/a docente, e neste sentido, escolhe os “domínios a trabalhar e das competências a desenvolver ao longo do ano” (GTEC, 2017, p. 9).

É desta forma que se compreende a importância da abordagem contínua relativa à igualdade de género, assim corrobora-se a perspectiva de Cardona (2011):

Sendo indispensável a abordagem da igualdade de género no âmbito da educação para a cidadania, revela-se fundamental a formação e a consciencialização de todos os agentes educativos para a importância do

género na modelação dos comportamentos desde os primeiros anos de vida das crianças. A atuação das estereotípias de género tende a ser sub-reptícia, os danos causados à autenticidade do desenvolvimento individual tendem a ser equivalentes para crianças de ambos os sexos e a tomada de consciência deste facto por parte dos homens e das mulheres pode nunca acontecer. (p.46).

3. Metodologia

Neste capítulo, será apresentada a metodologia utilizada no âmbito da investigação desenvolvida. Desta forma, será também feita uma caracterização sumária do contexto e dos/as participantes no presente estudo empírico. Para além disso, abordar-se-ão as opções metodológicas adotadas e os princípios éticos do processo de investigação.

3.1. Caracterização do contexto e participantes

A presente investigação desenvolveu-se em três turmas. Na turma de 1º ano do 1ºCEB, o estudo foi realizado em regime presencial, numa escola de cariz público do concelho de Odivelas. Nas outras duas turmas, de 6º ano de escolaridade (2ºCEB), o estudo desenvolveu-se em regime online (não presencial), também numa escola de cariz público, mas desta vez situada no concelho de Lisboa.

Partindo da análise da tabela de caracterização da amostra (cf. Tabela 1), verifica-se que participaram nesta investigação 67 alunos/as, 25 do sexo feminino (37,3%) e 42 do sexo masculino (62,7%). Do total de crianças, 20 pertencem ao 1º ano do 1º CEB (29,9%), com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos, e 47 fazem parte do 6º ano do 2º CEB (70,1%), com idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos.

Tabela 1.
Características demográficas dos/as alunos/as.

Variáveis demográficas	N	%
Sexo (N=67)		
Feminino	25	37,3%
Masculino	42	62,7%
Ano de escolaridade (N=67)		
1º ano	20	29,9%
6º ano	47	70,1%

Relativamente aos/às alunos/as de 6º ano sabe-se, através da análise da Tabela 2, que 18 são do sexo feminino (38,3%) e 29 do sexo masculino (61,7%).

Tabela 2.

Características demográficas dos/as alunos/as do 6º ano.

Variáveis demográficas	N	%
Sexo (N=47)		
Feminino	18	38,3%
Masculino	29	61,7%
Ano de escolaridade (N=47)		
6º ano	47	100%

No que concerne à amostra relativa ao questionário (cf. Tabela 3), nota-se que 30 alunos/as responderam na primeira fase, 13 do sexo feminino (43,3%) e 17 do sexo masculino (56,7%) pertencentes ao 6º ano do CEB (100%). Sabe-se ainda que estes/as tinham idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos.

Tabela 3.

Características demográficas dos/as alunos/as que responderam na primeira fase do questionário.

Variáveis demográficas	N	%
Sexo (N=30)		
Feminino	13	43,3%
Masculino	17	56,7%
Ano de escolaridade (N=30)		
6º ano	30	100%

Apenas 9 alunos/as responderam ao questionário na segunda fase, 4 do sexo feminino (44,4%) e 5 do sexo masculino (55,6%) pertencentes ao 6º ano do CEB (100%). Sabe-se ainda que estes/as tinham idades compreendidas entre os 11 e os 12 anos.

Tabela 4.

Características demográficas dos/as alunos/as que participaram na segunda fase do questionário.

Variáveis demográficas	N	%
Sexo (N=9)		
Feminino	4	44,4%
Masculino	5	55,6%
Ano de escolaridade (N=9)		
6º ano	9	100%

3.2. Opções metodológicas

Tal como Diehl e Tatim (2004) afirmam, selecionar o paradigma da investigação dependerá das características do objeto de estudo escolhido, assim como o nível de aprofundamento desejado. Nesta investigação, pretende-se compreender qual o tipo de práticas que podem promover uma educação sexista, começando por se conhecer quais os estereótipos de género presentes nos/as alunos/as.

Desta forma, considerou-se importante utilizar a metodologia “Estudo de caso”, que segundo Merriam, citado por Bogdan e Biklen (1994) “consiste na observação detalhada de um contexto” (p.89). Mais precisamente, Yin, citado por Osório e Meirinhos (2010) afirma que um estudo de caso “é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos” (p. 54). A vantagem deste tipo de investigação é, aos olhos de Dooley, citado por Osório e Meirinhos (2010) a sua aplicabilidade a situações humanas, a contextos contemporâneos de vida real.

No presente estudo, como se verifica a existência de duas realidades/contextos distintas/os (1º ano e 6º ano do Ensino Básico), pode-se afirmar que se está perante dois estudos de caso, um realizado numa turma de 1º ano do Ensino Básico e outro em duas turmas do 6º ano do Ensino Básico.

Segundo Creswell (2008) a técnica de investigação-ação proporciona aos/às professores/as a reflexão sobre a própria prática. Para além disso, o mesmo autor admite que a investigação-ação participativa, tem uma orientação social e comunitária na investigação, que contribui para a mudança na sociedade. Ou seja, no caso da educação esta é focada em melhorar, por exemplo, o sistema de educação. Deste modo, compreende-se que o presente estudo, apesar de se apresentar como dois estudos de caso, contém certas características da investigação-ação.

Segundo Yin, citado por Osório e Meirinhos (2010) os estudos de caso são uma estratégia abrangente que podem incluir evidências qualitativas e quantitativas. É possível afirmar que, para esta investigação, se recorreram a metodologias qualitativas e quantitativas de recolha e tratamento de dados. Nestes dois estudos de caso, a

investigadora utilizou de forma harmoniosa as duas metodologias para melhor investigar o objeto de estudo.

Como instrumento de recolha de dados, para o 6º ano adotou-se inquérito por questionário de administração direta, uma vez que era preenchido pelo próprio inquirido (Quivy & Campenhoudt, 1992). Para Hill e Hill, citado por Santos e Henriques (2021) existem três tipos de questionários: aberto, fechado e misto. Neste caso, pela natureza das questões, optou-se pelo questionário do tipo misto, o qual “contempla perguntas de resposta aberta e fechada” (Santos & Henriques, 2021, p.14).

O questionário aplicado online (cf. Anexo I), era constituído por 18 questões, 9 de resposta fechada e 9 de resposta aberta e foi construído tendo por base o questionário criado por Moreira (2019). Este tinha como principal objetivo, conhecer os estereótipos de género apresentados pelos/as alunos/as. As questões incidiam sobre caracterização do/a inquirido/a, estereótipos nas profissões, estereótipos nas brincadeiras, estereótipos nas características de personalidade e estereótipos na aparência física.

A análise dos dados do questionário também incluiu técnicas quantitativas e qualitativas.

Adicionalmente, em ambas as turmas de 6º ano, realizaram-se três atividades. Duas no âmbito da matemática (Anexo N) e uma no âmbito das ciências naturais (Anexo L). A primeira atividade consistiu no desenvolvimento de uma tarefa matemática que envolvesse a proporcionalidade direta e igualdade de género (Anexo J). Esta atividade tinha como principal objetivo compreender porque razão há muito menos mulheres presidentes de câmara. A segunda atividade dizia respeito a uma tarefa matemática onde se aliava o estudo de percentagens e a sensibilização para a desigualdade de género (Anexo K). Ambas as atividades foram construídas tendo em conta o papel importante da matemática na compreensão de fenómenos de desigualdade

A última atividade consistiu na análise de vídeos sobre estereótipos (Anexo P) e foi construída com o intuito das crianças analisarem e interpretarem vídeos publicitários, mostrando os seus pontos de vista.

Na turma de 1º ano foi realizado um Projeto com todos os alunos da turma. A sua origem ocorre quando uma aluna vem ao encontro da Professora Estagiária, a chorar, afirmando “Elas [colegas] dizem que eu sou um rapaz, porque só tenho brincadeiras de rapaz”. Neste sentido, sugeri à aluna que este assunto, pela sua elevada importância, deveria ser tratado em grande grupo e que, para isso, ela deveria registá-lo no diário de turma, de forma a ser discutido em conselho. Durante o conselho, os/as alunos/as foram questionados sobre se existiriam brincadeiras só para rapaz e outras só para rapariga.

Desta forma, ficou decidido que seria necessário investigar o que os/as alunos/as da escola pensavam. Um aluno, que concordava que havia brincadeiras para um só género e a aluna em questão ficaram encarregues de realizar um questionário, em conjunto com a autora do presente relatório, de forma a recolher as informações pretendidas. Quando concluído o questionário, o grupo apresentou-o à turma, no intuito de saber se todos concordavam e se havia alguma sugestão. Depois de apresentado e após as reformulações sugeridas pela turma, os alunos implementaram o questionário à escola. Finalmente realizou-se atividade de apresentação dos resultados e a discussão (Anexo R), que se mostrou bastante proveitosa para recolha de dados.

As técnicas utilizadas, tanto no 6º ano como no 1º ano do Ensino Básico, para a recolha de dados deste estudo, recorreram a palavras escritas (fichas de registo) e orais (gravação áudio). De forma a estudar o grupo de participantes, foram realizadas entrevistas, observações e recolha de documentos. A entrevista consiste em conversas e discussões orais, individuais ou em grupo, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade das respostas é analisado conforme os objetivos definidos da recolha de informação (Ketele & Roegiers, citado por Miranda, 2009).

O tratamento destes dados recolhidos baseou-se na análise de conteúdo das representações dos alunos, fichas de registo e gravações áudio. Para tal foram definidas diferentes categorias de análise, após uma análise antecipada dos registos.

A observação participante, pela Professora Estagiária, foi outra forma utilizada para recolher dados. Este tipo de observação, onde o principal instrumento é o próprio/a investigador/a, tem por objetivo recolher dados, como ações ou opiniões, aos quais um observador exterior não tem acesso (Helbert, citado por Dias, 2011).

A entrevista assume-se como “um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas cuidadosamente selecionadas, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objetivos da recolha de informações” (Ketele & Roegiers, 1999).

3.3. Princípios éticos

A presente investigação envolveu crianças, que tal como SPCE (2014) admite, representam um grupo ético vulnerável, ou seja, que se encontram privados da sua capacidade de decisão. Neste sentido, tanto os/as participantes, como os/as seus/suas representantes legais, deverão ser informados previamente, pelo/a investigador/a, relativamente à natureza e objetivos da investigação. Com o objetivo de cumprir os princípios éticos “de respeito por cada Pessoa, enquanto ser humano único, inserido em comunidades e em grupos sociais com os quais estabelece relações de interdependência.” SPCE (2014, p.7), foi criada e enviada uma declaração de consentimento informado a todos os/as Encarregados de Educação (EE) das turmas de 6º ano (cf. Anexo H.) Na turma de 1º ano de escolaridade a Professora titular, comunicou a todos os/as EE quais os objetivos do estudo em questão e comprometeu-se a atualizar os/as mesmos/as em relação aos desenvolvimentos deste, assim não considerou necessário que fosse realizada uma declaração de consentimento informado.

O estudo e seus objetivos foram apresentados a todos/as os/as participantes. Para além disso foi garantida a salvaguarda dos direitos de privacidade dos/as participantes e mencionada a importância da participação de cada um/a.

4. Resultados

O presente capítulo baseia-se nas informações recolhidas ao longo da intervenção, através de diversas técnicas de recolha de dados e respetivos instrumentos. Desta forma, apresentam-se e analisam-se os resultados relativos: ao questionário aplicado nas duas turmas de 6º ano do 2º CEB (Anexo I); à tarefa matemática “O/A Presidente de Câmara” (Anexo J); à tarefa matemática “Mulheres e Homens que completam Ensino Superior (Anexo K)”; à análise de vídeos sobre estereótipos de género (Anexo P) e ao Projeto “Brincadeiras”, desenvolvido com a turma de 1º ano do 1º CEB (Anexo Q).

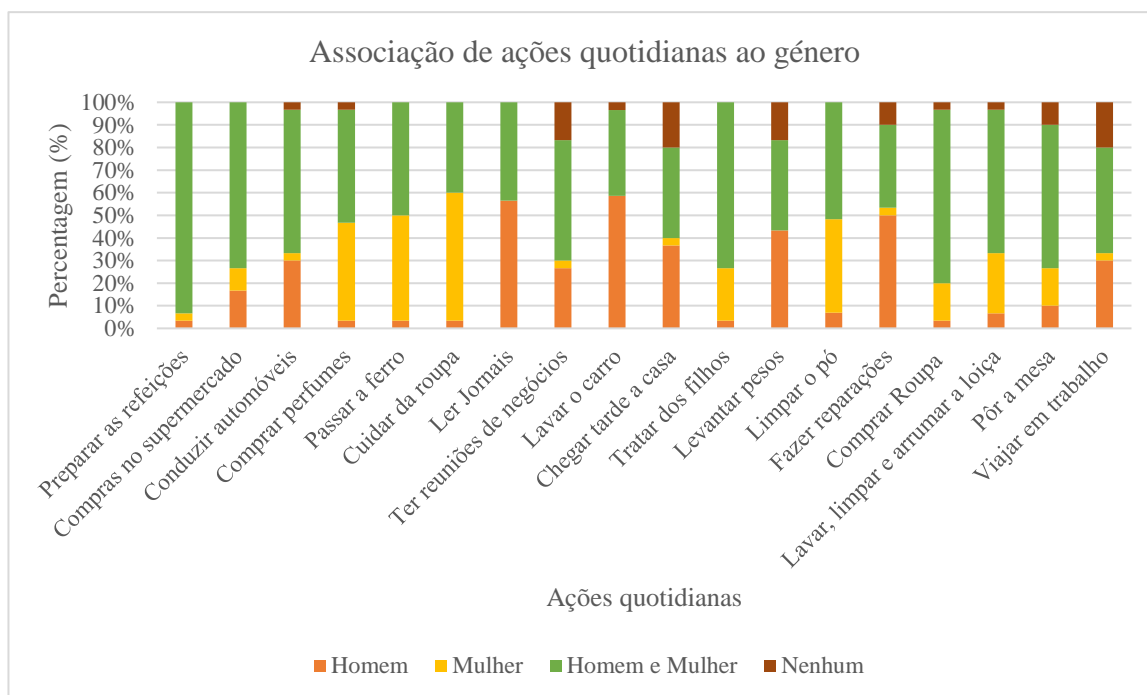
4.1. Resultados relativos ao questionário para identificação de estereótipos de género nas turmas de 6º ano de escolaridade

Após a análise da primeira aplicação do questionário é possível verificar, de uma forma global, que muitos alunos/as, no que respeita às questões de género, apresentam uma visão bastante estereotipada da realidade envolvente.

Apesar de terem respondido à questão 30 alunos/as, nem todos/as associaram todas as ações quotidianas ao género. No que concerne à primeira questão, é pedido que associem ações quotidianas a homens, mulheres, a ambos ou a nenhum dos sexos. Pela observação do Gráfico 1, apresentado de seguida, nota-se que a escolha do sexo masculino se destacou em tarefas como “Ler jornais”, “Lavar o carro”, “Levantar pesos”, “Fazer reparações”. Por outro lado, a figura feminina foi destacada em tarefas como “Passar a ferro”, assim como em “Cuidar da roupa”, “Comprar perfumes”, embora nestas duas últimas a resposta “Homem e Mulher” tenha valores superiores. Constatou-se que, apesar da existência evidente de estereótipos em alguns/mas alunos/as, a opção “Homem e Mulher” destacou-se bastante (superior a 50%) em ações como “Preparar refeições”, “Compras no supermercado”, “Conduzir automóveis”, “Ter reuniões de negócios”, “Tratar dos filhos”, “Comprar roupa”, “Lavar, arrumar e limpar a loiça” e “Pôr a mesa”. Nota-se, ainda que “Ler jornais”, “Lavar o carro” e “Levantar pesos”, são ações com 0% de respostas “Mulher” (cf. Gráfico 1).

Gráfico 1.

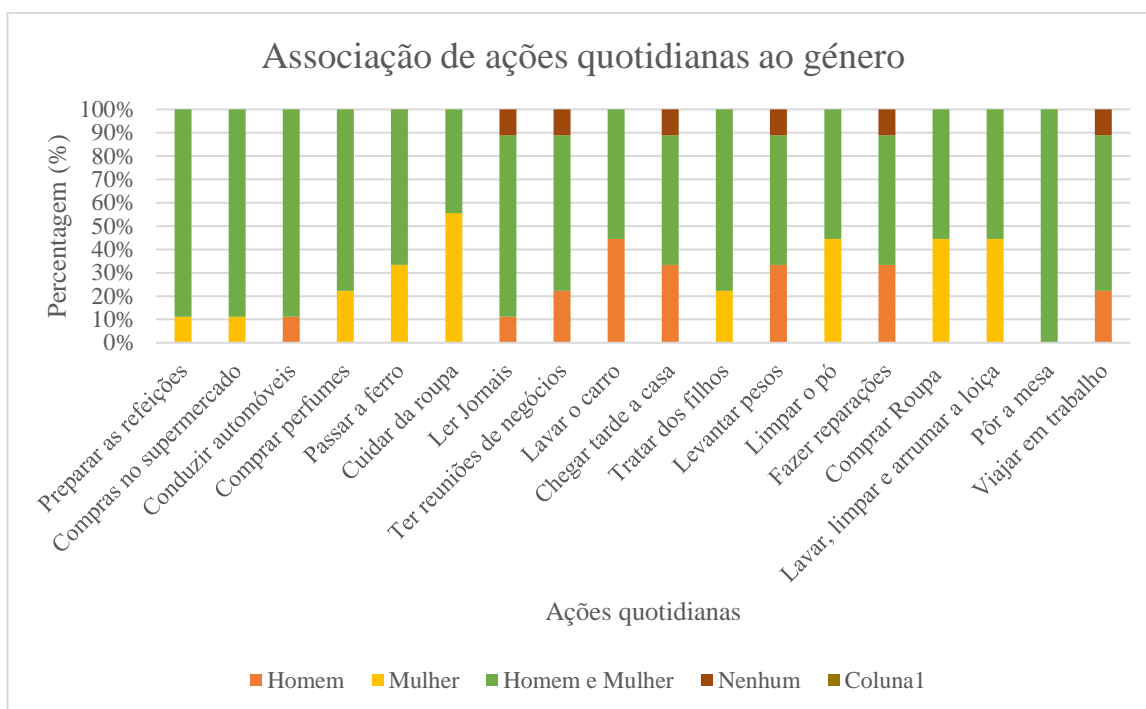
Análise dos dados da questão (1ª aplicação): “Quem faz o quê? Assinala com um (X) uma Única opção para cada ação.”



Após a intervenção didática desenvolvida, o mesmo questionário voltou a ser aplicado e analisada a mesma pergunta (cf. Gráfico 2), onde responderam 9 alunos/as. O facto desta PES no 6ºano do Ensino Básico se ter desenvolvido em regime online dificultou a comunicação com os/as alunos/as e uma vez que a segunda aplicação do questionário foi pedida apenas no último dia de aulas, as respostas foram em número reduzido. Apesar disso, fazendo uma análise comparativa nesta resposta, pode-se afirmar que houve uma evolução positiva sendo de destacar o aumento percentual da hipótese favorável a ambos os sexos (“Homem e Mulher”), sendo que esta se apresenta igual ou superior a 50% em todas as ações, com exceção de “Cuidar da roupa” que continua a ter destaque na opção “Mulher” (55,6%).

Gráfico 2.

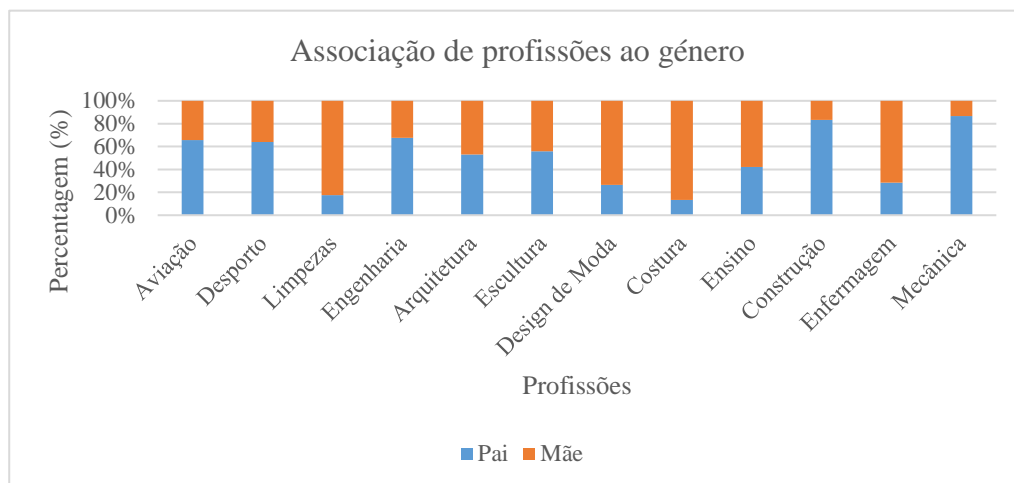
Análise dos dados da questão (2ª aplicação): “Quem faz o quê? Assinala com um (X) uma única opção para cada ação.”



A análise das respostas à questão seguinte, permite compreender que profissões em áreas como “Limpezas”, “Design de moda”, “Costura”, “Enfermagem” foram claramente (percentagem superior a 60%) associadas ao sexo feminino (Mãe). Por outro lado, “Mecânica”, “Construção”, “Engenharia”, “Aviação” e “Desporto”, aos olhos destas crianças, estão mais relacionadas com o sexo masculino (Pai). Profissões como “Ensino”, “Escultura” e “Arquitetura” mostraram-se mais equilibradas (cf. Gráfico 3). Repare-se que nesta questão os/as alunos/as podiam escolher mais que uma opção.

Gráfico 3.

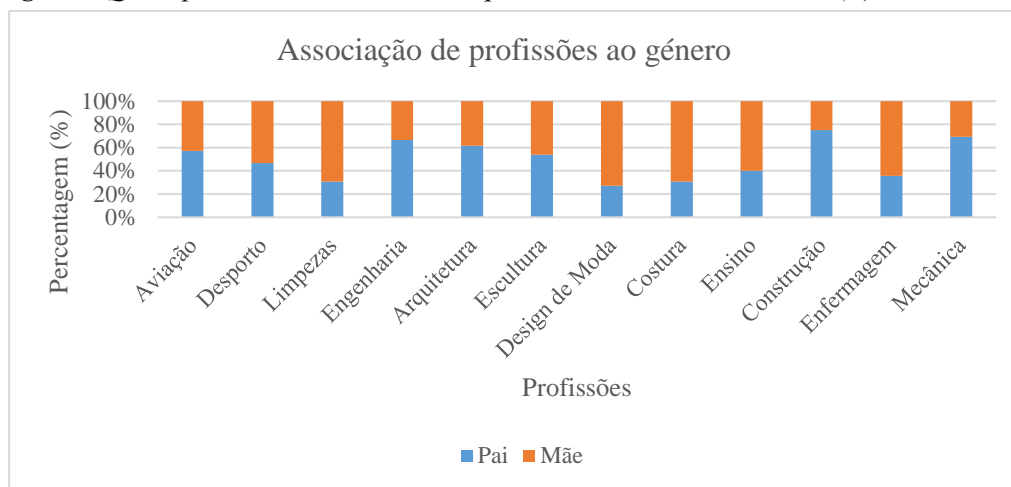
Análise dos dados da questão (1ª aplicação): “A mãe e o pai da Violeta e do Diogo estão empregados. Quais poderão ser as áreas em que trabalham? Assinala com (X).”



Os resultados relativos à 2ª aplicação do questionário (cf. Gráfico 4), ainda que com um número menor de respostas (como já referido anteriormente), mostram uma aproximação dos valores à igualdade de género. Comparativamente à primeira aplicação nota-se que não há nenhum valor acima dos 80%. Para além disso, houve um maior equilíbrio de respostas, nomeadamente nos casos mais estereotipados, como por exemplo “Mecânica”, em que em relação à primeira aplicação a escolha de “Mulher” aumentou e “Limpezas”, em que em relação à primeira aplicação a escolha de “Homem” aumentou. Contudo, ainda muitas crianças estereotiparam as profissões em género.

Gráfico 4.

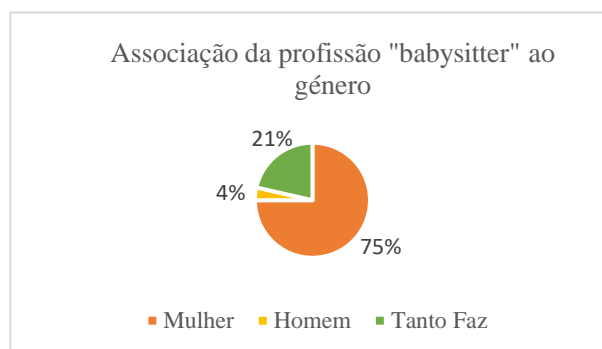
Análise dos dados da questão (2ª aplicação): “A mãe e o pai da Violeta e do Diogo estão empregados. Quais poderão ser as áreas em que trabalham? Assinala com (X).”



A análise das respostas à questão seguinte, que contou com 28 respostas, que tinha como intuito compreender se os/as alunos/as associavam a profissão de “babysitter” a algum sexo, permitiu concluir que as respostas associavam maioritariamente esta profissão ao sexo feminino (75% dos/as inquiridos/as respondeu que a pessoa contratada deveria ser uma mulher, 21% respondeu “Tanto faz” e apenas um/a respondeu que a pessoa contratada seria um homem).

Gráfico 5.

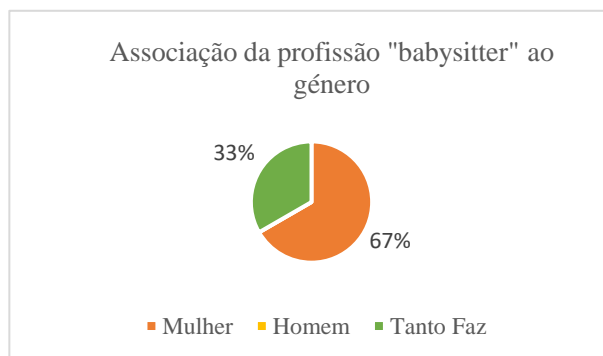
Análise dos dados da questão (1ª aplicação): “Os pais da Violeta e do Diogo decidiram contratar alguém que tomasse conta deles depois das aulas. Será a pessoa contratada um Homem ou uma Mulher?”



Analisando as respostas da 2ª aplicação do questionário, observamos que 33% respondem que “tanto faz”. Embora não tenha nenhuma resposta “Homem” e a grande maioria das respostas seja estereotipada, pode-se afirmar que, comparativamente aos resultados da 1ª aplicação, existiu evolução no sentido da igualdade de género.

Gráfico 6.

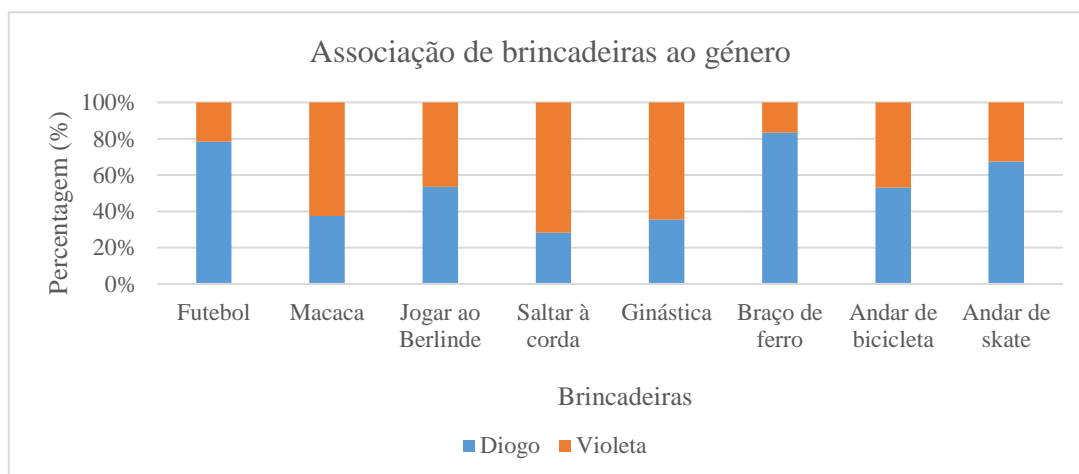
Análise dos dados da questão (2ª aplicação): “Os pais da Violeta e do Diogo decidiram contratar alguém que tomasse conta deles depois das aulas. Será a pessoa contratada um Homem ou uma Mulher?”



No que concerne à associação das brincadeiras ao género (Gráfico 7), constata-se que “Braço de ferro” é a brincadeira mais discriminada em género, tendo uma percentagem superior a 80% de associação ao sexo masculino (Diogo). Seguindo-se o “Futebol” com, aproximadamente, 78% associado ao “Diogo” e “Saltar à corda” com, aproximadamente, 75,7% associado ao sexo feminino (Violeta). Repare-se que nesta questão os/as alunos/as podiam escolher mais que uma opção.

Gráfico 7.

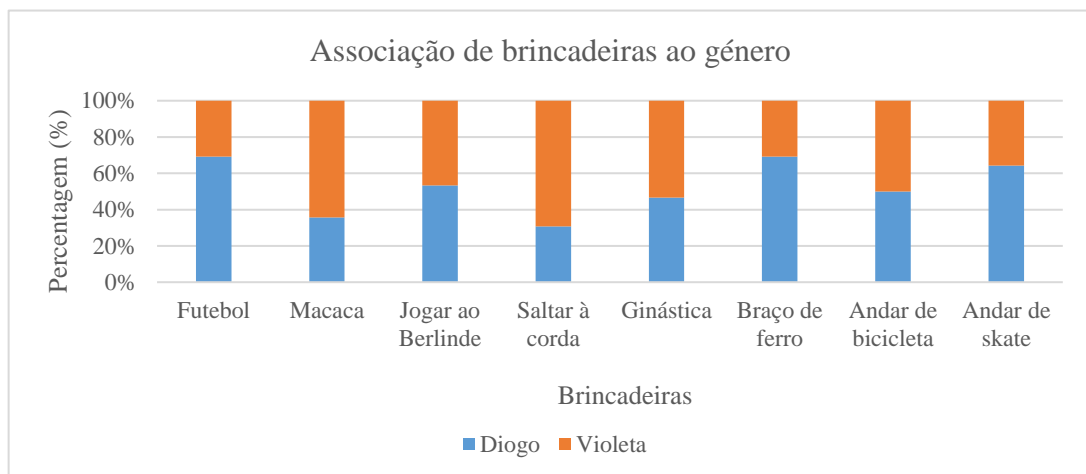
Análise dos dados da questão (1ª aplicação): “Que brincadeiras terão a Violeta e o Diogo fora da escola quando convidam amigos? Para cada brincadeira podes selecionar mais que um participante.”



Após a intervenção didática, foi possível verificar que ainda há muito trabalho a ser desenvolvido no sentido de combater estereótipos de género relacionados com as brincadeiras. Através da análise dos dados da 2ª aplicação (Gráfico 8), comparados com os da 1ª, conclui-se que poucas foram as mudanças. As percentagens das brincadeiras mais marcadas pelo género ficaram um pouco mais equilibradas, no entanto continuam a ser estereotipadas. Apenas “Andar de bicicleta” se tornou a brincadeira não discriminada em género, 50% das crianças associaram ao Diogo e 50% à Violeta.

Gráfico 8.

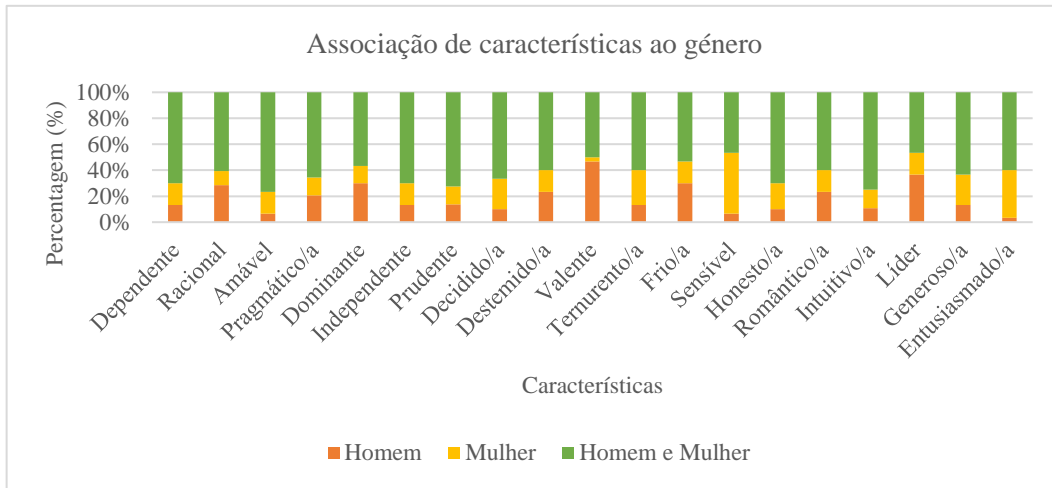
Análise dos dados da questão (2ª aplicação): “Que brincadeiras terão a Violeta e o Diogo fora da escola quando convidam amigos? Para cada brincadeira podes seleccionar mais que um participante.”



Relativamente às características de personalidade, verifica-se (Gráfico 9) que na maioria destas a escolha de “Homem e Mulher” representa mais de 50%, com exceção de “Líder”, “Sensível” e “Valente”. Nota-se, também, que características como “Sensível” e “Entusiasmado/a” foram mais ligadas à figura feminina do que à masculina e, por outro lado, “Valente” e “Líder” foram mais associadas aos homens do que às mulheres.

Gráfico 9.

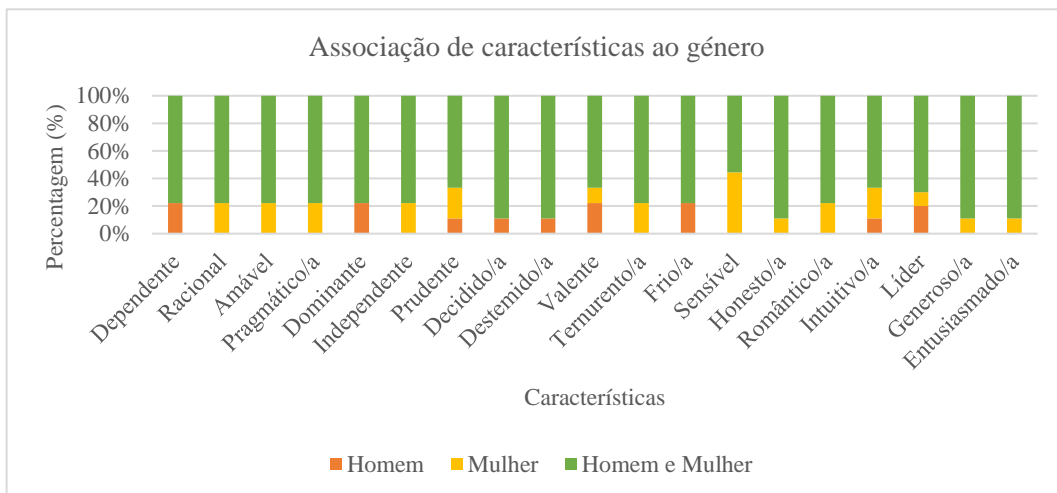
Análise dos dados da questão (1ª aplicação): “Assinala com (X) uma única opção para cada uma das características.”



Posteriormente à implementação da Prática Pedagógica, em todas as características há o domínio da resposta “Homem e Mulher”, que representa mais de 55% em todas as características. Porém, a característica “Sensível” apresenta-se ainda muito relacionada com “Mulher” (Gráfico 10).

Gráfico 10.

Análise dos dados da questão (2ª aplicação): “Assinala com (X) uma única opção para cada uma das características.”

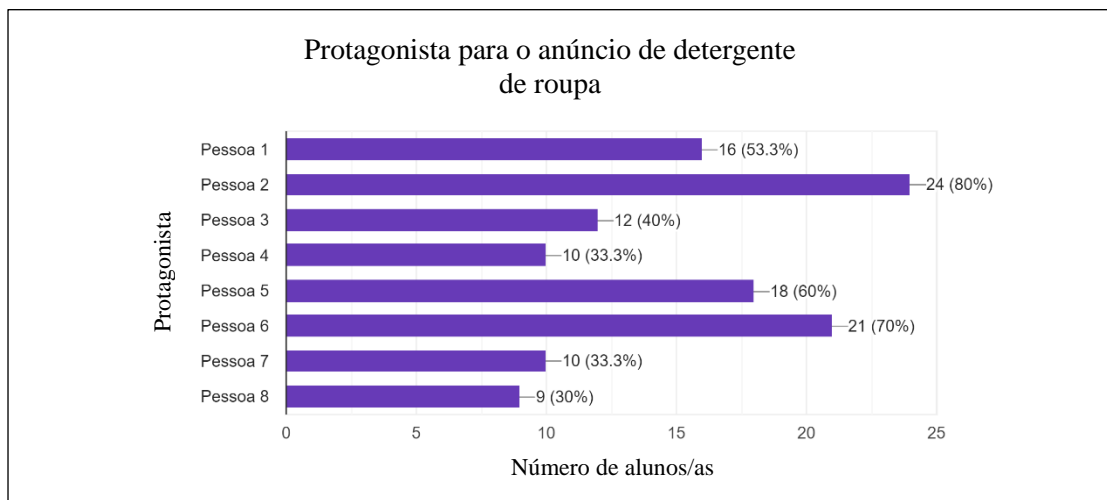


Através da análise das respostas à questão seguinte, que permitia aos/às alunos/as escolherem mais que uma opção, verificou-se que, na maioria destas crianças, está presente, para além da discriminação em género, a discriminação por aparência. Observa-se que, para o anúncio de um detergente da roupa a maioria dos/as alunos/as da turma

escolhe um/a protagonista do sexo feminino e com uma aparência “magra” (Gráfico 11). Através da observação da questão 9 do questionário presente no Anexo I compreendem-se os/as protagonistas correspondentes às opções.

Gráfico 11.

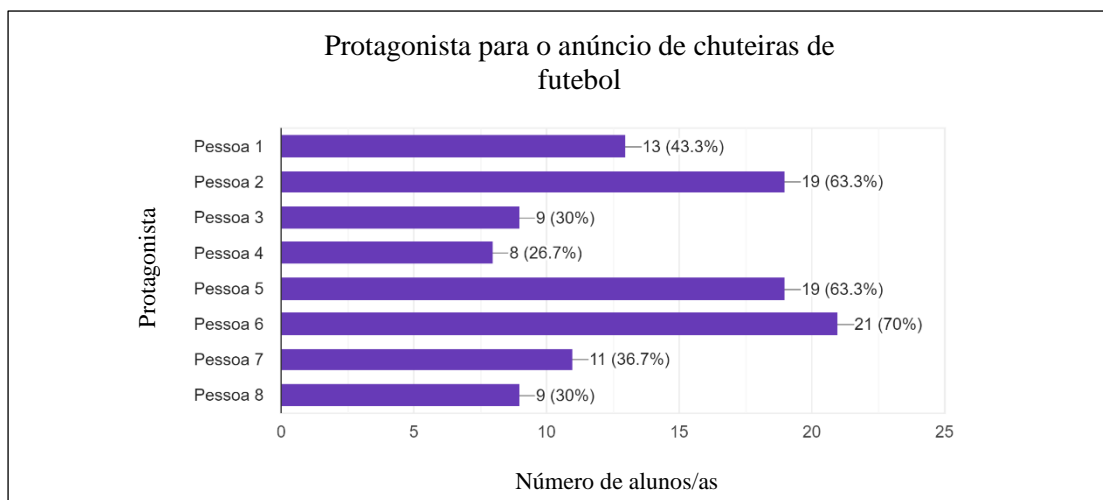
Análise dos dados da questão (1ª aplicação): “Imagina que és produtor/a e vais criar um anúncio publicitário de um detergente para a roupa. Nesse anúncio haverá um/a protagonista. Selecciona uma ou mais imagens da/s pessoa/s que escolherias.”



Para o anúncio das chuteiras de futebol grande parte dos/as alunos/as da turma escolhe um/a protagonista do sexo masculino e com uma aparência “magra” (Gráfico 12). Através da observação da questão 9 do questionário presente no Anexo I compreendem-se os/as protagonistas correspondentes às opções. Note-se que esta questão permitia às crianças selecionar mais que uma opção.

Gráfico 12.

Análise dos dados da questão (1ª aplicação): “Imagina que és produtor/a e vais criar um anúncio publicitário a umas chuteiras de futebol. Nesse anúncio haverá um/a protagonista. Selecciona uma ou mais imagens da/s pessoa/s que escolherias.”



Na segunda aplicação do questionário as respostas apresentam uma aproximação ao equilíbrio de género (Gráfico 13 e 14), apesar disso, os resultados aparentam não divergir muito do que foi apresentado na primeira fase.

Gráfico 13.

Análise dos dados da questão (2ª aplicação): “Imagina que és produtor/a e vais criar um anúncio publicitário de um detergente para a roupa. Nesse anúncio haverá um/a protagonista. Selecciona uma ou mais imagens da/s pessoa/s que escolherias.”

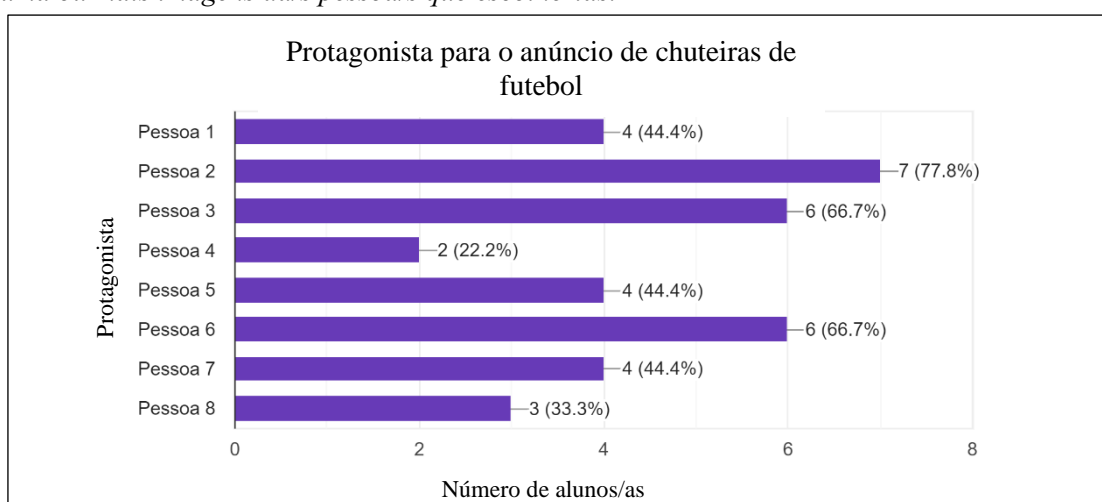
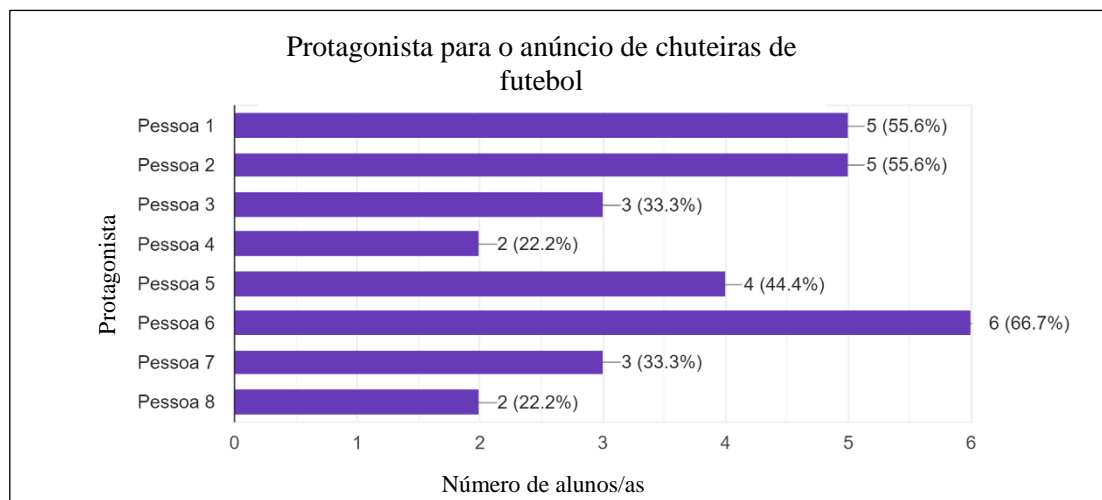


Gráfico 14.

Análise dos dados da questão (2ª aplicação): “Imagina que és produtor/a e vais criar um anúncio publicitário a umas chuteiras de futebol. Nesse anúncio haverá um/a protagonista. Selecciona uma ou mais imagens da/s pessoa/s que escolherias.”



A questão seguinte (questão 11, 12, 15 e 16 do Anexo I) pedia às crianças para atribuírem qualidades e defeitos em ser rapariga/rapaz. As respostas relativas à categorização por sexo das vantagens e desvantagens associadas a cada sexo (cf. Anexo S) mostraram-se bastante diversificadas. Destacam-se as respostas relativas a características de personalidade, físicas e às ações quotidianas. Neste tipo de respostas, aparecem estereótipos como, por exemplo, “[as meninas] podem andar de saltos”, “[as meninas] podem arranjar-se”, “[as meninas] têm que lavar a casa”; “[as meninas] têm que pentear o cabelo”; “[os meninos] têm mais poder que as mulheres”, “[os meninos] podem ser o que quiserem], “[os meninos] são machistas”.

Numa primeira fase não se obteve nenhuma resposta no sentido da desconstrução de estereótipos, sendo referidas algumas características biológicas como: [as meninas] podem engravidar, [os meninos] não têm o período. Na segunda fase, notou-se a presença de uma desconstrução de estereótipos, por parte de uma aluna, que afirma “Eu sinceramente não tenho ideia pois não há nada que as meninas não consigam fazer que os meninos conseguem pois tudo depende da pessoa.” Desta forma, nota-se que já começa a haver preocupação no sentido de combater ideias estereotipadas em género.

É importante voltar a referir que houve um maior número de respostas no início da intervenção didática, contudo considerou-se pertinente considerar e analisar as

respostas dadas pelas crianças, ainda que em número reduzido após a intervenção. De uma forma geral, verificaram-se estereótipos nas respostas antes e depois da intervenção didática, embora menos acentuados após a referida intervenção.

A partir da aplicação deste questionário, nas duas turmas foi possível investigar e presenciar a existência de estereótipos no discurso dos/as alunos/as. O que merece alguma atitude e preocupação por parte dos/as professores/as, realçando a necessidade de intervenções didáticas de desconstrução de estereótipos, uma vez que, tal como Magalhães, citado por Nogueira e Saavedra (2007) referem, “a difusão das ideias estereotipadas de género conduz a posições e atitudes sexistas, que parecem ser mais frequentes do que se imagina” (p.24).

4.2. Resultados relativos à tarefa matemática “Presidentes de Câmara” aplicada às turmas de 6º ano de escolaridade

Antes de iniciada a discussão desta tarefa (Anexo J) relativamente à questão 1.2. - “Na realidade, nas 308 Câmaras municipais, apenas existem 23 mulheres Presidentes de Câmara contra 285 homens. A que achas que se deve esta diferença?” - compreende-se a presença de ideias de inferioridade e incapacidade em relação à figura feminina (Tabela T1 Anexo T), por parte de algumas crianças. Respostas como “as mulheres não têm capacidade para ter esse tipo de trabalho” ou “eu acho que as mulheres não estão preparadas para governar” mostram que os/as alunos/as têm estereótipos que são necessários desconstruir e que respondem aquilo que mais estão habituados a ouvir, concepções estereotipadas. Daí corroborar com a ideia explicitada por Cardona (2011) relativamente à importância trabalhar as questões de género e cidadania de forma articulada com as famílias.

Para além destas respostas, principalmente durante a discussão, começam a surgir pensamentos diferentes, com origem na reflexão sobre informação factual. Respostas como “desde há muitos anos atrás que as mulheres só trabalhavam como donas de casa, e só há uns anos para cá é que elas começaram a trabalhar. E desde sempre os homens exerceram cargos políticos” e “a maioria das mulheres gasta mais tempo em tarefas que não são remuneradas”, mostram o desenvolvimento de ideias claras sobre as desigualdades existentes na sociedade.

No final da discussão, foi necessário clarificar as conclusões atingidas, sendo que a solução encontrada pelos grupos-turma para combater a desigualdade de género neste caso foi “começar a dividir tarefas domésticas igualmente para que todos tenham tempo de poder exercer todas as profissões”.

Para que tais conclusões fossem atingidas, foi necessário um papel ativo na condução da discussão por parte da Professora Estagiária, através do questionamento orientado - “o que é isso da desigualdade?” - e da formulação de sínteses durante as discussões - “Compreendemos então que passar mais tempo em casa, a tratar das coisas de casa e dos filhos vai ocupar tempo, deixando as mulheres sem tempo para cargos políticos”-, a discussão foi potenciada e o pensamento crítico⁵ dos/as alunos/as foi ativado.

4.3. Resultados relativos à tarefa matemática “Acesso ao Ensino Superior” aplicada às turmas de 6ºano de escolaridade

Inicialmente, após a resolução da tarefa matemática (Anexo K), a professora estagiária inicia uma discussão (Figura T1 Anexo T), que leve à atribuição de significado à tarefa em questão. Começa, então, por questionar os alunos, relativamente à conclusão à qual chegam, após a realização da tarefa “o que observamos aqui?”. Os/as alunos/as respondem que “há mais mulheres a completar o ensino superior que homens”.

A Professora Estagiária relaciona, então, esta tarefa com a tarefa desenvolvida anteriormente (“Presidentes de Câmara”). Assim, tornou possível que os/as alunos/as recordassem quais os pensamentos e ideias resultantes da discussão, assim como as conclusões a que chegaram em grande grupo. Foi, desta forma, que as crianças concluíram, corroborando com o que já tinha ficado explícito na tarefa anterior, que “não é por as mulheres serem menos instruídas que assumem cargos menos importantes. Mas sim, como já tínhamos verificado, uma das explicações é por não dividirem igualmente as tarefas de casa.

⁵ O pensamento crítico é, segundo Ennis, citado por Vieira e Tenreiro-Vieira (2015) uma “atividade prática reflexiva, cuja meta é uma crença ou uma ação sensata.”

Mais uma vez a condução da discussão por parte da Docente Estagiária permitiu que a turma atingisse conclusões relativas à importância da igualdade de género, ao mesmo tempo que atribuía significado às tarefas matemáticas desenvolvidas.

Deste modo, nota-se que este tipo de estratégias e tarefas matemáticas de proporcionalidade direta desenvolvidas, ao terem sido implementadas nestas turmas de 6º ano do 2º CEB, resultaram na desconstrução de alguns estereótipos de género presentes. As mesmas, direccionaram estas crianças a questionarem-se sobre os factos sociais, com aprendizagem matemática.

Bispo, Ramalho e Henriques (2008) clarifica que “é através dos contextos realistas que utilizamos a matemática “enquanto instrumento de compreensão e de domínio da realidade” (Bispo, Ramalho & Henriques, 2008, p.6). Assim, compreende-se também a importância dos contextos reais, para o desenvolvimento da motivação e interesse na matemática (Kloosterman & Stage, citado por Bispo, Ramalho & Henriques, 2008) e para a promoção da criatividade dos alunos, aumentando o comprometimento destes na resolução do problema (Boaler, citado por Bispo, Ramalho & Henriques, 2008). “Em resumo, a evocação de contextos realistas viabiliza um acesso natural à matemática, estabelece uma plataforma sólida para a aprendizagem das operações formais, procedimentos, notação e regras e expõe a realidade como fonte e domínio de aplicação” (Lange, citado por Bispo Ramalho & Henriques, 2008, p.6).

4.4. Resultados relativos à atividade de análise dos vídeos sobre estereótipos de género, realizada nas duas turmas de 6º ano de escolaridade

Esta atividade surge na disciplina de ciências, durante a lecionação dos sistemas sexuais e reprodutivos, mais precisamente do capítulo: “Transmissão de vida: reprodução no ser humano” (Bonito, et al., 2013, p.10), onde se começa a falar de características físicas e biológicas que distinguem os homens das mulheres.

O primeiro vídeo (Figura P1 Anexo P) foi selecionado com o intuito de os/as alunos/as compreenderem que é importante manter a confiança das mulheres e que há estereótipos criados que são utilizados como um insulto, como é o caso de “like a girl”. Quando estas palavras (“like a girl”) são utilizadas como se significassem algo mau, podem ter impactos negativos em jovens raparigas e nas representações sociais das

mesmas. O vídeo mostra, então, pelo contrário, imagens de mulheres a praticarem atos “like a girl” com confiança, transformando em positiva esta afirmação.

De acordo com os comentários ⁶que as crianças realizaram ao vídeo, (Tabela U1 Anexo U), consegue-se observar que todos/as aqueles/as alunos/as que contribuíram para a discussão do mesmo, compreenderam de forma clara a mensagem principal do vídeo. Para além disso, é possível notar a necessidade que sentem em falar do assunto.

O segundo vídeo (Figura P2 Anexo P) esclarece que há estereótipos contra os homens, relativamente a bullying e assédio. Mostra, também, que nem todos são assim e que cabe aos futuros homens mudarem essas mentalidades.

As interpretações destes vídeos pelos/as alunos/as revelaram-se ricas, uma vez que vão ao encontro da mensagem principal de não discriminação do sexo masculino e de investimento para a mudança de mentalidades.

O terceiro e último vídeo (Figura P3 Anexo P) suporta a mensagem de que não há só um tipo de beleza física, mas sim uma beleza universal, porque todas as pessoas têm beleza à sua maneira. Na análise deste vídeo, as crianças mostraram, mais uma vez, compreender e concordar com a mensagem. Torna-se relevante fazer referência ao comentário “Eu estou a pensar porque é que os homens não aparecem no vídeo... Mas agora percebo. As mulheres “normalmente” são quem faz compras então era uma estratégia de marketing, mas também as mulheres não são aceites no “mundo” tão facilmente quanto o homem” realizado por uma aluna, pois este mostra uma vontade de interpretar e criticar mais além.

Rocha (2014) refere que os vídeos/recursos audiovisuais são bastante utilizados no ensino por estimularem a imaginação. Apesar disso, em sala de aula, muitos dos vídeos utilizados são referentes a explicitação de conceitos. Poucos recursos da comunicação social e media são utilizados no sentido de criticar e interpretar a mensagem. Neste sentido, esta atividade mostrou-se importante e prazerosa para as crianças, tal como se pode ver através dos comentários realizados (Tabela U1 Anexo U).

⁶ Note-se que alguns comentários realizados pelas crianças apresentam erros ortográficos, uma vez que, alguns, foram realizados por escrito através do “bate-papo”. Tal se verifica, porque a Professora Estagiária deu a oportunidade de todos os/as alunos/as participarem, mesmo a quem não tinha microfone e nesse sentido recorria ao *chat*.

4.5. Resultados relativos ao Projeto “Brincadeiras”, aplicado na turma de 1º ano de escolaridade

Apresentado o incidente que decorreu no recreio, em que uma aluna é intitulada de “rapaz” por ter “brincadeiras de rapaz”, durante o Conselho de Turma, das 18 crianças presentes, 11 (61%) concordaram sobre a distinção entre brincadeiras de meninos e de meninas, enquanto 7 (39%) afirmaram que todos/as podemos brincar a tudo. A turma decidiu, então, realizar um questionário à escola, de forma a apurar as opiniões dos restantes colegas.

Neste projeto, após a construção do questionário para aplicar à escola e após a obtenção dos resultados, a Professora Estagiária reuniu com o aluno e a aluna responsáveis pelo projeto, para que fossem expostos e discutidos os resultados (Anexo V).

Analisando o excerto da discussão com a aluna e o aluno, presente no Anexo V, facilmente se conclui que não é fácil desconstruir estereótipos que as crianças apresentam. Para desconstruir da mentalidade do aluno relativamente a estereótipos de género nas brincadeiras, foi preciso um longo caminho que o levasse a questionar e repensar. Foi após vários exemplos, de pessoas que diariamente têm contacto com brincadeiras/profissões estereotipadas em relação ao seu género, dados pela professora estagiária (P) e pela aluna (N) - “Mais um português campeão da Europa em Ballet.”; “Eu tenho carros de controlo remoto.”, respetivamente – que fizeram com que o aluno (M) mudasse de opinião “Mudei de opinião porque vi vídeos e fotos. Porque eu não sabia que meninos brincavam com as barbies, meninos faziam ballet e meninas lutavam. E agora vi que existia.”

Após a apresentação dos resultados do questionário à turma, a Professora Estagiária pediu aos/as alunos/as para reagirem, tendo obtido apenas dois comentários: “Não estava à espera que tantas crianças achassem que há diferenças”; “Fiquei impressionado com os resultados”.

A turma, que neste dia se encontrava composta por 17 crianças, dividiu-se em dois grupos. No lado esquerdo, ficaram os/as alunos/as que achavam que existiam diferenças entre brincadeiras de menino e de menina e do lado direito aqueles/as que concordavam não haver diferenças. Inicialmente, 9 (52,9%) alunos/as sentaram-se à direita e 8 (47,1%)

à esquerda. Com estes resultados observa-se que algumas crianças da turma, desde que se tinha falado pela primeira vez deste assunto, já tinham mudado de opinião.

A atividade seguinte consistia em convencer os/as colegas/as a trocar de lado, utilizando argumentos a favor ou contra a existência de diferenças entre as brincadeiras. Através da análise da Tabela W1 do Anexo W, torna-se clara a presença de alguns estereótipos nos argumentos a favor da existência de diferenças entre as brincadeiras “as barbies só são para meninas porque as embalagens têm cor rosa”, “as meninas não podem brincar à luta porque as meninas são mais frágeis que os meninos”. Nestes casos, as crianças foram ao encontro de estereótipos de cor e de personalidade em função do género para argumentar. A Tabela W1 do Anexo W mostra, também, que nenhum dos argumentos utilizados pelo lado esquerdo conseguiu convencer alunos/as do lado direito. Por outro lado, é possível verificar que a grande maioria dos comentários utilizados pelo lado direito fez com que as crianças do lado esquerdo trocassem de lugar.

Após todos os argumentos, restou um aluno no lado esquerdo da sala, que insistiu que não trocava de lugar, pois continuava a argumentar que “Eu sei que há meninas a brincar à luta mas continuo a achar que as meninas não podem brincar à luta”. Posto isto, os dois alunos autores (uma aluna e um aluno) do projeto sentiram necessidade de mostrar à turma os vídeos e notícias que tinham visto (Anexo V). Apesar de todo o esforço da turma, o aluno continuou no lado esquerdo.

Os gráficos apresentados no Anexo X mostram a evolução, ao longo do projeto, do pensamento dos/as alunos/as em relação às brincadeiras. Os referidos gráficos mostram a evolução no caminho da igualdade de género.

A criação e desenvolvimento de pequenos projetos, no 1º ano do 1º CEB, que levem os alunos a argumentar, contra-argumentar, pesquisar e investigar, mostraram-se importantes estratégias para trabalhar questões de género e cidadania. Desta forma, foi possível desconstruir alguns estereótipos de género presentes na turma de 1º ano.

5. Conclusões

O estudo desenvolvido teve como principal objetivo investigar, em turmas de 1º e 6º ano de escolaridade, qual o papel do/a Professor/a na promoção de uma educação não sexista. De forma a dar resposta a este objetivo, a autora do estudo assumiu o papel de Professora Estagiária e de Investigadora.

As diferentes técnicas de recolha de dados utilizadas, assim como o tratamento dos mesmos, permitiram obter um largo espectro de resultados, que se revelaram importantes para os objetivos que este estudo pretendia atingir. O desenvolvimento desta investigação permitiu implementar um conjunto de várias estratégias e atividades que contribuíram para a abordagem de questões de género, de forma didática e significativa, com todos/as os/as alunos/as das turmas de 1º e 6º anos de escolaridade envolvidas.

Relativamente à questão - quais os estereótipos de género presentes nos comportamentos, atitudes e discursos dos/as alunos/as? -, os resultados permitiram constatar que a maioria das crianças, tanto no 1º como no 6º ano de escolaridade, apresentaram estereótipos de género, presentes na sociedade, relativamente a cores, profissões, brincadeiras, ações quotidianas e características de personalidade. Estes foram observados através das respostas aos questionários aplicados nas turmas de 6º ano e na escola de 1º CEB, no discurso, durante a Prática Pedagógica, e em atitudes discriminatórias no recreio.

No que concerne à questão - que estratégias/atividades podem ser implementadas, de forma a desconstruir estereótipos de género, na leção de conteúdos de Matemática, como a Proporcionalidade Direta, em turmas de 6º ano? -, observou-se que a estruturação de atividades matemáticas que possibilitem aos/às alunos/as refletir, debater e atribuir significado aos valores. As atividades matemática e estratégias de debate implementadas revelaram-se como uma mais valia para o ensino da Matemática em parceria com Educação para a Cidadania. Tal se pode comprovar através dos comentários, respostas e sugestões das crianças, que mostram a evolução do pensamento no sentido da descoberta para os motivos de desigualdade e a compreensão da necessidade de mudança

No que diz respeito à terceira questão - que estratégias/atividades podem ser implementadas de maneira a desconstruir estereótipos de género, na lecionação dos sistemas sexuais e reprodutivos, em turmas de 6º ano? -, criou-se uma atividade que promoveu o desenvolvimento da observação, análise e crítica de vídeos publicitários. A análise dos comentários realizados pelas crianças, que demonstram a desconstrução de alguns estereótipos de género, assim como iniciativa em tornar o mundo num lugar melhor que promova a igualdade de género para todos/as. Neste sentido, conclui-se que esta atividade implementada contribuiu para a desconstrução de estereótipos de género.

Para dar resposta à quarta questão - que estratégias/atividades podem ser implementadas de forma a desconstruir estereótipos de género, em turmas de 1º ano? – implementou-se um projeto de turma para conhecer os estereótipos de género nas brincadeiras existentes na escola. As evidências apresentadas que mostram a evolução do pensamento dos alunos para a não discriminação das brincadeiras em género. Conclui-se que este projeto permitiu, para além de outras coisas, que crianças de 1º ano do 1º CEB argumentassem, confrontassem ideias, refletissem sobre outros pontos de vista e compreendessem que somos livres das nossas escolhas.

Desta forma, é possível afirmar que as estratégias supracitadas mostraram o importante papel do/a professor/a como potenciador ativo da desconstrução de estereótipos e da promoção de uma educação não sexista. Para além disso, conclui-se que este estudo constitui um contributo para prevenir e Combater o Sexismo no processo educativo, no sentido indicado por Conselho da Europa (2019).

Pode-se afirmar que a maioria dos/as alunos/as mostrou uma participação e atitude positiva, nas questões e desafios que foram lançados. Os debates e as conversas criados promoveram momentos ricos, através de partilha de opiniões e confronto de perspetivas. Em cada momento, criavam-se dinâmicas de desconstrução de estereótipos, fortemente ligados aos contextos sociais e familiares.

Durante o estudo, as atividades de educação para a cidadania, ligadas no 2ºCEB às áreas disciplinares de Ciências Naturais e Matemática tiveram por base valores sociais e promoveram a participação individual. Desta forma é possível “a formação de cidadãos e cidadãs independentes, autónomo/as, que participam nas instituições democráticas e são atores dos seus próprios destinos.” (Cardona et al., 2011, p.43).

Como limitações deste estudo, relativamente à turma de 6º ano, realça-se o reduzido número de respostas da segunda fase do questionário. Outra limitação foi o facto da prática realizada com estas turmas se ter realizado em regime online, o que dificultou o contacto com os alunos e impossibilitou a observação e análise das relações sociais entre os/as alunos/as.

No que concerne ao 1º ano, houve algumas limitações, nomeadamente no cumprimento das planificações, por falta de organização da OC e das Professoras Estagiárias e pelo constante surgimento de imprevistos, aos quais eram atribuídos demasiada importância.

O facto de a autora deste estudo ser trabalhadora-estudante e trabalhar durante todos os fins de semana, fez com que o tempo disponível para dedicar a este estudo fosse comprometido. O que acabou por se revelar como uma limitação.

Futuramente, considera-se ser uma mais valia e uma possibilidade aperfeiçoar e desenvolver este estudo com outros grupos de participantes, considerando estas e outras atividades e estratégias.

REFLEXÃO FINAL

| ' ' | | ' ' |

Durante a minha jornada longo destes 5 anos de licenciatura em Educação Básica e, posterior, mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico, tive o prazer de contactar com inúmeros/as professores/as, que tal como todas as pessoas neste mundo, são diferentes.

Sempre vi o papel de professor/a como o de criar futuras gerações, criar estratégias ativas centradas nas crianças, transmitir pensamentos, ideias e vivências próprias, e aprender com os/as seus/suas alunos/as. Com o desenvolvimento deste projeto, compreendi o papel importante que um/a professor/a tem em ser crítico e atento ao que possa estar a ser transmitido, ou que possa estar a transmitir, direta ou indiretamente, aos/às alunos/as. Quantos manuais e livros didáticos já folhee e verifiquei que reproduziam figuras/ideologias estereotipadas em género? Quantos anúncios publicitários já vi que discriminam os homens e mulheres em género?

De acordo com APAV (2019) é tão frequente mostrarem mulheres ligadas às tarefas domésticas e homens a profissionais bem-sucedidos, assim como imagens de mulheres bem vestidas e maquilhadas e de homens despreocupados. Estas imagens, que diariamente observamos, constroem estereótipos. Porque é que nas revistas de Natal há uma secção onde só apresentam imagens de rapazes com o fundo a azul, ligadas ao futebol ou a carrinhos e imagens de meninas juntas de castelos de princesas e cozinhas com o fundo cor de rosa?

Compreende-se que o sexo da criança é um fator importante no seu desenvolvimento dentro de uma sociedade, pois mesmo antes da criança nascer uma das primeiras perguntas que se faz aos pais é se é menino ou menina (Nogueira e Saavedra, 2007). Aos olhos de Maccoby, citado por Nogueira e Saavedra (2007) o sexo é um fator biológico, logicamente, e por sua vez um fator social e cultural. Inicia-se, à nascença, o primeiro contacto das crianças com os estereótipos. Aprendi que, como professores/as devemos estar cientes de que se esta é a realidade presente na nossa sociedade e, por sua vez, presente no quotidiano das nossas crianças. Não nos podemos culpabilizar por isso, mas sim mostrar outras perspetivas, fazê-los/as ser críticos e pensar no “outro/a”. Interessa pois, mostrar como os estereótipos atuam e quais os seus efeitos, de forma a que

estas futuras gerações compreendam a mensagem, de que as mentalidades necessitam de transformação.

Como já foi referido, as futuras gerações estão a ser educadas na escola. Neste sentido, durante o desenvolvimento deste estudo fui compreendendo que a construção de um mundo mais igualitário entre mulheres e homens é um exercício diário que deve começar na escola.

Ficou esclarecido que o trabalho do/a professor/a na promoção de uma educação não sexista, pode-se concretizar em pequenos gestos como: não diferenciarmos as cores e as brincadeiras conforme o sexo, expressarmo-nos tanto no masculino como no feminino quando nos referirmos a grupos mistos, não separar as atividades em meninas e meninos, estimular diferentes brincadeiras e jogos em conjunto, mostrar que meninas e meninos são iguais em direitos e obrigações (Silva, Silva & Santos). É desta forma que conseguimos que as crianças sejam capazes de expressar os seus desejos e desenvolvam as suas capacidades longe de estereótipos e discriminações em género, mostrando que ambos os sexos são capazes de realizar as mesmas tarefas e funções.

Pela ativa participação dos/as alunos/as de 6º ano durante as discussões nas atividades propostas, notou-se a grande necessidade que sentiam em abordar os temas relacionados com igualdade de género. Segundo ME citado por Ponte e Quaresma (2012), os contextos desempenham um papel importante, em especial os que se relacionam com situações do quotidiano, uma vez que servem de modelos de apoio ao pensamento dos alunos. Neste sentido, aprendi ser de extrema importância a apresentação de problemas e atividades contextualizadas. Pois, é desta forma que se consegue promover a discussão e a atribuição de significado aos conhecimentos matemáticos que desenvolvemos na escola.

De acordo com o Ministério da Educação, citado por Carrilho (2011), o trabalho colaborativo contribui para a melhoria das escolas e para o desenvolvimento profissional. Como futuros/as professores/as é de extrema importância que adotemos o trabalho colaborativo, para podermos crescer com os outros. No decorrer dos estágios fui compreendendo a relevância da aprendizagem e trabalho cooperativo. Enquanto professores/as lidamos com inúmeras situações diárias que necessitamos de expor e partilhar com os/as nossos/as colegas, de forma a refletirmos acompanhados. Sentirmos

que somos compreendidos é muito importante para ultrapassar certos desafios impostos pela nossa profissão. Tal como Silva citado por Carrilho (2011) é muito mais provável conseguirmos resolver um problema com sucesso em cooperação do que individualmente, uma vez que partilhamos conhecimentos e especialidades e articulamos diferentes propostas. Durante a prática aprendi, também, a respeitar opiniões e críticas, a questionar as metodologias de ensino e materiais didáticos utilizados e a importância que a integração da educação para a cidadania tem para o desenvolvimento das ciências e matemática.

Um dos constrangimentos mais significativos, foi o facto de realizar a Prática Pedagógica do 1ºCEB em contexto online devido à pandemia de Covid-19. Conhecer e lecionar crianças, através de um computador, foi algo difícil e que requereu uma grande adaptação da minha parte. Apesar disso, penso que superei este desafio da melhor maneira possível. Esta experiência online, permitiu-me desenvolver técnicas de adaptação durante as aulas, provocadas, maioritariamente por falhas técnicas. Possibilitou, o contacto com diversas plataformas didáticas e interativas que auxiliavam na planificação e desenvolvimento das aulas online.

Também a gestão das heterogeneidades das turmas se revelou como um grande desafio. Foi, assim, que comecei a valorizar o trabalho autónomo, pois permite ao/a professor/a apoiar aqueles/as que mais precisam de apoio. Por exemplo, o TEA (em 1ºCEB) dava-nos a possibilidade de ajudar aqueles/as alunos/as com mais dificuldades, ao mesmo tempo que os/ restantes se encontravam a realizar tarefas de consolidação de conhecimentos. Apesar disso, notei que estes momentos necessitam de grande organização por parte do/a docente e dos/as alunos/as.

No que concerne à dimensão investigativa, afirmo que foi através do desenvolvimento deste trabalho que percecionei o papel significativo desta para a profissão. Através da investigação consegui interpretar as resoluções de problemas, questionar a realidade, estudar diferentes pontos de vista, compreender e antecipar dificuldades e refletir criticamente. Desta forma, é possível melhorarmos e atualizarmos constantemente a nossa Prática. Relativamente ao estudo em questão, reconheço que, numa próxima vez, terei que melhorar o registo da informação.

Em suma, concordo que esta PES contribuiu muito para o meu desenvolvimento enquanto futura professora. Compreendi, sobretudo que, em primeiro lugar, há diversas formas de um/a docente promover uma educação não sexista e, em segundo lugar que “ser professor-investigador é, (...) ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona” (Alarcão, citado por Costa & Oliveira, 2015). Ao longo destes 5 anos de licenciatura em Educação Básica e, posterior, mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico, desenvolvi ferramentas para iniciar o meu percurso enquanto professora de 1º e 2º CEB.

REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Amado, J., Freire, I., Carvalho, E., & André, M. J. (2009). O lugar da afetividade na Relação Pedagógica. *Contributos para a Formação de Professores. Sísifo*, (8), 75-86.
- Amaral, M. (1999). Construindo o Conselho. *Escola Moderna*, (5), 51-52.
- Associação Portuguesa de Apoio à Vítima (APAV). (2019). *Guia para Famílias – Sensibilizar e Educar para a Igualdade de Género*. Consultado em: https://apav.pt/publiproj/images/yootheme/PDF/Guia_Familias_Sensibilizar_Educar_Igualdade_Genero.pdf
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.
- Bispo, R., Ramalho, G., & Henriques, N. (2008). Tarefas matemáticas e desenvolvimento do conhecimento matemático no 5.º ano de escolaridade. *Análise Psicológica*, 26(1), 3-14.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bonito, J., Morgado, M., Silva, M., Figueira, D., Serrano, M., Mesquita, J., & Rebelo, H. (2013). *Metas curriculares. Ensino Básico. Ciências Naturais. 5.º, 6.º, 7.º e 8.º anos*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Cardona, M. J. (Coord.), Nogueira, C., Piscalho, I., Tavares; T-C., Uva, M., Vieira, C. (2011). *Guião de educação género e cidadania. 1º Ciclo do ensino básico*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Carrilho, M. R. F. D. S. (2011). Trabalho colaborativo entre professores e inovação educacional: contribuições da investigação.
- Carvalho, Á. C., 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.

- CIG. (s.d.). *Igualdade entre Mulheres e Homens: Enquadramento*. Consultado em: <https://www.cig.gov.pt/area-igualdade-entre-mulheres-e-homens/enquadramento/>
- CIG. (2013). *Missão, Visão e Valores*. Consultado em: <https://www.cig.gov.pt/area-a-cig/missao/>
- Cole, M., & Cole, S. (2003). *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. Porto Alegre: Artmed.
- Conselho da Europa. (2012). *Carta do Conselho da Europa sobre a Educação para a Cidadania Democrática e a Educação para os Direitos Humanos*. Consultada em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/edc_charter2_pt.pdf
- Conselho da Europa. (2019). *Prevenir e combater o sexismo. Recomendação CM/Rec(2019)1*. Consultada em: <https://rm.coe.int/16809e1b65>
- Costa, A. P., & Oliveira, L. (2015). Investigação qualitativa em educação: O professor-investigador. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(2), 183-188.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Decreto-Lei nº 55/2018 de 21 de fevereiro. *Diário da República nº 129/2018 - I Série*. Ministério da Educação, Lisboa.
- Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho. *Diário da República nº 129/2018 - I Série*. Ministério da Educação, Lisboa.
- Decreto-Lei nº 112/80 de 23 de outubro. *Diário da República nº 246/1980 - I Série*. Ministério da Educação, Lisboa.
- Decreto-Lei nº 38/2018 de 7 de agosto. *Diário da República nº 151/2018 - I Série*. Ministério da Educação, Lisboa.

- DGE (s.d.). *Aprendizagens Essenciais: Cidadania e Desenvolvimento*. Consultado em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/cidadania_e_desenvolvimento.pdf
- Dias, A., C., A. (2011). *Educação Sexual no 2º ciclo do Ensino Básico: Articulação curricular entre os aspetos biológicos e os aspetos comportamentais, altitudinais e de valores*. (Relatório de Projeto). Porto: Instituto Politécnico do Porto, Escola Superior de Educação..
- Dias, P. A. L. (2011). *Práticas de avaliação formativa na sala de aula: regulação e feedback*. (Dissertação de Mestrado) Lisboa: Universidade Aberta. Consultado em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2107>.
- Diehl, A. & Tatim, D. (2004). *Pesquisa em ciências sociais aplicadas*. São Paulo: Prentice Hall.
- Duarte, S. M. (2018). *Os impactos do modelo tradicional de ensino na transposição didática e no fracasso escolar*. (Dissertação de Mestrado). Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- European Institute for Gender Equality (EIGE). (2016). *Gender in Education and training*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Ferreira, C. A. (2006). A avaliação formativa vivida pelos professores do 1º ciclo do ensino básico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 71-94.
- Freire, P. (2010). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Grave, A.P.G. (2016). *Desidentificações de Género: Discursos e Práticas*. (Dissertação de Mestrado). Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- GTEC. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.

- Lippmann, W., & Curtis, M. (1992). *Public Opinion*. Routledge. Consultado em: <https://doi.org/10.4324/9781315127736>
- Lopes, J. e Silva, H. S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na sala de aula – um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas.
- Losego, Matia (Coord.). (2016). *Compass Manual de de Educação para os Direitos Humanos com Jovens*. Lisboa: Dínamo – Associação de Dinamização Sócio-Cultural.
- Louseiro, M. (2011). Contributos da prática de Conselho de Cooperação Educativa para o desenvolvimento sociomoral dos alunos. *Escola moderna*, 39(5), 12-40.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2016). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EduSer-Revista de educação*, 2(2).
- Ministério da Educação. (2020). *Roteiro: Princípios orientadores para a implementação do ensino a distância (E@D) nas escolas*. Consultado em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/roteiro_ead_vfinal.pdf
- Miranda, R., J., P. (2009). *Qual a relação entre o pensamento crítico e a aprendizagem de conteúdos de ciências por via experimental?: um estudo no 1º Ciclo*. (Tese de Mestrado, FCUL, Lisboa). Consultado em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5489>
- Moreira, C. A. O. (2019). *Estratégias para o desenvolvimento de uma identidade de género positiva e gratificante* (Dissertação de mestrado). Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação.
- Movimento da Escola Moderna. (s.d.). *Modelo Pedagógico do MEM*. Consultado a 5 de julho de 2021, em <https://www.escolamoderna.pt/modelo-pedagogico/>
- NCPFCE (s.d.). *Healthy Gender Development and Young Children*. Consultado em <https://depts.washington.edu/dbpeds/healthy-gender-development.pdf>

- Nogueira, C., & Saavedra, L. (2007). Estereótipos de género: conhecer para os transformar. *Cadernos SACAUSEF*, 3, 10-30.
- Oliveira, I., & Courel, C. (2013). Mudança e inovação em educação: o compromisso dos professores. *Interações*, 9(27).
- Pacheco, J. A. (1998). *Avaliação da aprendizagem*. In L. Almeida e J. Tavares (Orgs.). Conhecer, aprender e avaliar. (111-132). Porto: Porto Editora.
- Pomar, C. (Coord.), Balca, A., Conde, A. F., Garcia, A. M., Nogueira, C., Vieira, C., Saavedra, L., Silva, P., Magalhaes, O., & Tavares, T-C. (2012). *Guião de Educação Género e Cidadania. 2º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Ponte, J. P., & Quaresma, M. (2012). O papel do contexto nas tarefas matemáticas. *Interações*, 8(22).
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rodrigues, P. C. R. (2013). *Multiculturalismo: A diversidade cultural na escola*. (Tese de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa).
- Samagaio, F. (2018). *O manual escolar de Língua Portuguesa do 1º Ciclo do Ensino Básico: inquietações em torno da desigualdade de género na escola*. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- Santos, J. R., & Henriques, S. (2021). *Inquérito por questionário: contributos de conceção e utilização em contextos educativos*. Universidade Aberta. Consultado em:
<https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/10696/3/Inqu%c3%a9rito%20por%20Question%c3%a1rio.pdf>
- Silva, F., Silva, D., & Santos, A. (2009). *Por uma educação não sexista*. Rio de Janeiro: CAMTRA.

- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2014). *Carta Ética: Instrumento de regulação ético-deontológico*. Lisboa: SPCE.
- UNDP. (2020). *Gender Responsive Indicators: Gender and NDC Planning for Implementation*. Consultado em: <https://www.ndcs.undp.org/content/ndc-support-programme/en/home/impact-and-learning/library/gender-responsive-indicators-gender-and-ndc-planning-for-implementation.html>
- Vieira, R. M., & Tenreiro-Vieira, C. (2015). Práticas didático-pedagógicas de ciências: Estratégias de ensino/aprendizagem promotoras do pensamento crítico. *Saber & educar*, (20), 34-41.
- WHO Europe. (2010). *Standards for Sexuality in Europe. A Framework for Policy Makers, Educational and Health Authorities and Specialists*. Cologne: WHO Europe and Federal Centre for Health Education BZgA.
- World Economic Forum. (2021). *Global Gender Gap Report*. Consultado em: https://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2021.pdf
- Zittleman, K., & Sadker, D. (2002). Gender bias in teacher education texts: New (and old) lessons. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 168-180.

ANEXO A

Rotinas estruturadas pela OC

| | ' ' | | | ' |

Figura A1.

Entreajuda no decorrer do TEA



Figura A2.

Apresentação coletiva



Figura A3.

Trabalho por Projetos



Figura A4.

Conselho de Turma



ANEXO B

Grelha de Observação: Abordagem do Tema Afetos e Educação para a Sexualidade por parte da OC.

| ' ' | | ' ' |

Tabela B1

Organização tabular da observação realizada à abordagem do tema Afetos e Educação para a Sexualidade por parte da OC.⁷

Afetos e Educação para a Sexualidade		Não observável	Observável
Subtemas	Objetivos		
Identidade de Género	Desenvolver a consciência de ser uma pessoa única no que respeita à sexualidade, à identidade, à expressão de género e à orientação sexual	X	
	Desenvolver uma atitude positiva no que respeita à igualdade de género	X	
Relações Afetivas	Reconhecer a importância dos afetos no desenvolvimento individual		X
	Reconhecer a importância das relações interpessoais		X
	Valorizar as relações de cooperação e de interajuda		X
Valores	Desenvolver valores de respeito, tolerância e partilha		X
Desenvolvimento da Sexualidade	Ser capaz de aceitar e integrar as mudanças físicas e emocionais associadas à sexualidade, ao longo da vida	X	
	Ser responsável para consigo e para com os outros		X
Maternidade e Paternidade	Refletir para o desenvolvimento de um projeto de vida		X

⁷ Tabela adaptada de Carvalho, et al. (2017)

ANEXO C

Comentários estereotipados observados durante as
semanas de observação

| | ' ' | | | | ' ' |

Tabela C1

Organização tabular de excertos das notas de campo realizadas durante as primeiras semanas de observação, relativos a comentários estereotipados realizados pelos/as alunos/as durante conversas informais.

Comentários que mostram desigualdade/ estereótipos de género		
Tarefas domésticas	Aparência	Brincadeiras
“A minha avó diz que só as mulheres é que arrumam as coisas.”	<p>“Não podes pintar as unhas! Assim pareces uma menina!”</p> <p>“Estou vestida de cor-de-rosa porque é cor de menina.”</p>	<p>“As meninas não podem estar em brincadeiras de luta.”</p> <p>“A C e a L chamam-me menino, porque dizem que só tenho brincadeiras que são de menino.”</p>

ANEXO D

Avaliação através de feedback oral e escrito

| ' ' | | ' ' |

Figura D1

Avaliação semanal do trabalho realizado durante o TEA, através de feedback escrito no PIT.

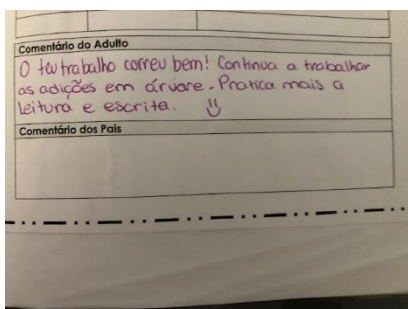
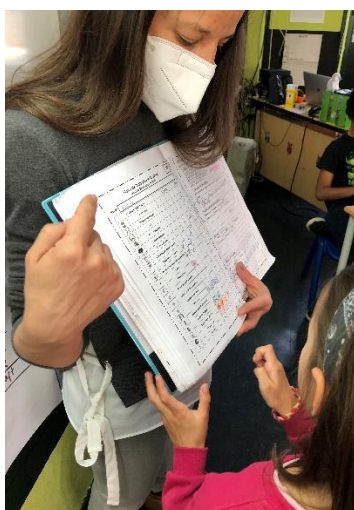


Figura D2

Avaliação semanal, por parte da turma e OC através de feedback oral, do trabalho realizado por uma aluna durante o TEA.



ANEXO E

Problemática, Objetivos, Estratégias e Atividades:
Turma 1º Ciclo

| ' ' | | ' ' |

Tabela E1

Organização tabular das Potencialidades e Fragilidades da turma de 1º Ciclo, ao nível da Matemática, Português, Competências Sociais/Emocionais E Atitudes e Estudo do Meio/Projetos.

	Potencialidades	Fragilidades
Competências Sociais/Emocionais E Atitudes	<ul style="list-style-type: none"> - Resolução de problemas - Co construção de aprendizagens - Cooperação 	<ul style="list-style-type: none"> - Problemas emocionais - Atenção
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> - Orientação espacial - Cálculo mental 	<ul style="list-style-type: none"> - Resolução de problemas - Comunicação matemática
Português	<ul style="list-style-type: none"> - Criatividade na construção de histórias 	<ul style="list-style-type: none"> - Produção de texto
Estudo do Meio / Projetos	<ul style="list-style-type: none"> - Preocupação com o meio envolvente 	<ul style="list-style-type: none"> - Seleção e organização de informação (Projetos)

Tabela E2

Organização tabular dos Objetivos Gerais e Específicos delineados, para a turma de 1º Ciclo, de acordo com as Fragilidades e Potencialidades analisadas.

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos
- Desenvolver estratégias de comunicação diferenciadas	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar recursos diversificados - Utilizar diferentes tipos de linguagem verbal e não verbal, em todas as áreas curriculares.
- Desenvolver competências sociomorais	<ul style="list-style-type: none"> - Criar competências de autorregulação de comportamentos. - Participar na gestão cooperada do espaço, materiais e comportamentos. - Desenvolver a Educação Ambiental numa perspetiva de saúde. - Desenvolver uma Educação não sexista.
- Desenvolver o sentido de número	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a compreensão das relações entre números. - Desenvolver estratégias de cálculo mental.

Tabela E3

Organização tabular das Estratégias e Atividades propostas, para a turma de 1º Ciclo, de acordo com os Objetivos Gerais construídos.

Objetivos Gerais	Estratégias	Atividades
- Desenvolver estratégias de comunicação diferenciadas	✓ Mobilização de recursos diversificados	- Construção coletiva do quadro cooperativo. - Comunicar em projetos.
	✓ Implementação de atividades que promovam a utilização de diferentes tipos de linguagem verbal e não verbal, em todas as áreas curriculares.	- Comunicar em projetos. - Acordeão. - Boletim Informativo quinzenal. - Discussão de tarefas matemáticas.
- Desenvolver competências sociomorais	✓ Implementação de práticas e rotinas para o desenvolvimento de competências de autorregulação	- Valorização e dinamização da Ata.
	✓ Implementação de rotinas e práticas para a gestão cooperada do espaço, materiais e comportamentos	- Inventário dos materiais. - Funções do Secretário e Presidente.
	✓ Implementação de um projeto ambiental na perspectiva da saúde	- Projeto sobre a qualidade do som em contexto escolar.
	✓ Implementação de um projeto para a	- Realização, implementação e análise de um questionário à escola, relativamente a

	desconstrução de estereótipos de género	brincadeiras consideradas sexistas.
- Desenvolver o sentido de número	✓ Implementação de rotinas de cálculo mental	- Quiz da semana. - Realização de cálculo mental através da utilização da calculadora Multibásica.
	✓ Implementação de rotinas para a compreensão das relações entre números	- Problema da Semana. - Número do Dia/Semana.

Tabela E4

Organização tabular dos Indicadores e Instrumentos de Avaliação, para a turma de 1º Ciclo, de acordo com os Objetivos Gerais construídos.

.Objetivos Gerais	Indicadores de Avaliação	Instrumentos de Avaliação
1. Desenvolver estratégias de comunicação diferenciadas	1.1.1. Utiliza ferramentas digitais. 1.1.2. Utiliza material de desenho. 1.1.3. Comunica através de movimentos teatrais. 1.1.4. Utiliza a linguagem verbal fluentemente. 1.1.5. Utiliza a linguagem verbal com tom de voz audível.	- Notas de campo - Produções dos alunos
2. Promover o desenvolvimento sociomoral	2.1.1. Espera a sua vez para falar. 2.1.2. Dá a sua opinião argumentando. 2.2.1. Organiza o seu espaço de trabalho. 2.2.2. Cooperar com o outro e com o grupo. 2.2.3. Ajuda o colega.	- Grelha de observação - Notas de campo - Produções dos alunos

	<p>2.3.1. Identifica situações e comportamentos de risco que influenciam a nossa saúde e bem-estar.</p> <p>2.3.2. Identifica problemas de saúde ambiental.</p> <p>2.3.3. Propõe medidas de proteção adequadas.</p> <p>2.4.1. Reconhece alguns estereótipos de género presentes na sociedade.</p> <p>2.4.2. Revela atitudes não sexistas.</p> <p>2.4.3. Manifesta atitudes de equidade perante todas as pessoas.</p> <p>2.4.4. Aceita as diferenças entre todos.</p>	
<p>3. Desenvolver o sentido de número</p>	<p>3.1.1. Explora e descreve padrões de repetição e regularidades numéricas.</p> <p>3.1.2. Explica procedimentos, raciocínios e conclusões durante a sistematização da tarefa.</p> <p>3.1.3. Exprime, oralmente ideias matemáticas.</p>	<p>- Produções dos alunos</p> <p>- Notas de campo</p>

	<p>3.2.1. Realiza cálculos recorrendo a diferentes estratégias de cálculo mental.</p> <p>3.2.2. Utiliza números de referência.</p>	
--	--	--

ANEXO F

Classificações dos/as alunos/as à disciplina de
Matemática

| ' ' | | ' ' |

Tabela F1

Organização tabelar das Classificações atribuídas aos alunos da turma E e C à disciplina de Matemática.

TURMA E		TURMA C	
Aluno/a	Nota final	Aluno/a	Nota final
AL	4	BR	2
AP	3	BA	3
AS	3	BN	2
AD	3	DS	3
BA	2	DN	5
CB	5	DC	2
EC	2	FR	4
FM	4	FC	3
GPA	5	FM	5
GPB	5	FS	1
GB	4	GL	2
JL	2	GO	3
JC	3	GV	2
JM	1	JT	4
JP	2	KA	2
LD	2	LS	2
LC	3	MF	3
MI	2	MM	5
RGA	3	MR	3
RGB	2	RC	2
SM	3	SC	2
SF	5	JM	3
TN	3		
VQ	3		
VM	4		
MÉDIA	3,12	MÉDIA	2,863636

ANEXO G

Objetivos, Estratégias e Atividades. Turmas 2º Ciclo.

| | ' ' | | ' ' |

Tabela G1

Organização tabelar dos Objetivos Gerais e Específicos delineados, para a turma de 2º Ciclo, de acordo com as Fragilidades e Potencialidades analisadas.

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos
Integrar a Educação para a Cidadania nos domínios da Igualdade de Género e Educação Ambiental, na Matemática e nas Ciências Naturais.	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a Igualdade de Género através da Matemática e das Ciências; - Desenvolver Educação Ambiental.
Promover aprendizagens significativas através de estratégias pedagógicas diferenciadas e tarefas contextualizadas.	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar recursos diversos e apelativos; - Organizar o trabalho realizado durante o período de aulas online; - Sintetizar conteúdos.
Estimular as relações interturma em contexto não presencial.	<ul style="list-style-type: none"> - Criar momentos que promovam a interajuda e cooperação entre os alunos com tarefas em pequenos grupos; - Promover debates de ideias sobre as tarefas propostas.

Tabela G2

Organização tabelar das Estratégias e Atividades propostas, para a turma de 2º Ciclo, de acordo com os Objetivos Gerais delineados.

Objetivos Gerais	Estratégias	Atividades
Promover aprendizagens significativas através de estratégias pedagógicas diferenciadas e tarefas contextualizadas.	✓ Apresentar recursos diversos e apelativos	<ul style="list-style-type: none"> - Jogos interativos online; - <i>Bitmoji</i>; - <i>Quiz</i>; - “Problema da Semana”; - Ferramentas para aulas interativas: <i>Nearpod, Padlet, Canva</i>.
	✓ Sintetizar conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> - Atividade semanal: “Vamos organizar ideias”. - <i>Quiz</i>.

	✓ Organizar trabalho realizado durante o período de aulas online	- Utilização do “Bloco de Notas Escolares” digital
Estimular as relações interturma em contexto não presencial.	✓ Criar momentos de interajuda e cooperação entre os alunos	- Realização de tarefas em pequenos grupos utilizando salas virtuais;
	✓ Promover debates de ideias sobre as tarefas propostas.	- Realizar debates de ideias sobre as tarefas propostas.
Integrar a Educação para a Cidadania nos domínios da Igualdade de Género e Educação Ambiental, na Matemática e nas Ciências Naturais.	✓ Promover a Igualdade de Género através da Matemática e das Ciências	- Problemas de matemática contextualizados que permitam a análise e comparação de dados reais que mostrem a existência de discriminação de género em Portugal e no Mundo; - Aprofundar questões de igualdade de género através de conteúdos relativos à Reprodução Humana.
	✓ Desenvolver Educação Ambiental	- Tarefas exploratórias para melhorar as práticas de higiene no sistema respiratório e circulatório; - Tarefas de exploração do contacto com o meio integrando a matemática.

Tabela G3

Organização tabelar dos Indicadores e Instrumentos de Avaliação, para a turma de 2º Ciclo, de acordo com os Objetivos Gerais e Específicos.

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Indicadores de Avaliação	Instrumentos de Avaliação
1. Integrar a Educação para a Cidadania nos domínios da Igualdade de Género e Educação Ambiental, na Matemática e nas Ciências Naturais.	<p>1.1. Promover a Igualdade de Género através da Matemática e das Ciências;</p> <p>1.2. Desenvolver Educação Ambiental numa perspetiva de saúde.</p> <p>1.3. Desenvolver interesse pela Matemática e Ciências Naturais, valorizando o seu papel no desenvolvimento das outras ciências e domínios da atividade humana e social.</p>	<p>1.1.1. Mostrar um olhar crítico sobre igualdade de género.</p> <p>1.1.2. Reconhecer a importância da igualdade de género numa sociedade.</p> <p>1.1.3. Reconhecer e identificar a existência de fatores de desigualdade de género.</p> <p>1.2.1. Identificar as fontes de poluentes que influenciam a nossa saúde e bem-estar.</p> <p>1.2.2. Identificar problemas de saúde ambiental.</p>	<p>- Grelhas de observação;</p> <p>- Produções dos alunos no Bloco de Notas Escolar digital;</p> <p>- Grelha de registo de avaliação;</p> <p>- Questionários.</p>

		<p>1.3.1. Desenvolver interesse pela Matemática através da área de Educação para a Cidadania.</p> <p>1.3.2. Valorizar o papel da Matemática no desenvolvimento das outras ciências e domínios da atividade humana e social.</p> <p>1.3.3. Desenvolver interesse pelas Ciências Naturais através da área de educação para a Cidadania.</p> <p>1.3.4. Valorizar o papel das Ciências Naturais no desenvolvimento das outras ciências e domínios da atividade humana e social.</p>	
<p>2. Promover aprendizagens significativas através de estratégias pedagógicas diferenciadas e tarefas contextualizadas.</p>	<p>2.1. Apresentar recursos diversos e apelativos;</p>	<p>2.1.1. Utilizar recursos diversos.</p> <p>2.2.1. Registrar a resolução de tarefas no Bloco de Notas;</p>	<p>- Produções dos alunos no Bloco de Notas Escolar digital;</p> <p>- Produções dos alunos;</p> <p>- Resolução de quizzes através do</p>

	<p>2.2. Organizar trabalho realizado durante o período de aulas online;</p> <p>2.3. Sintetizar conteúdos.</p>	<p>2.2.2. Efetuar o trabalho de acordo com o solicitado.</p> <p>2.3.1. Explicar o seu pensamento.</p> <p>2.3.2. Selecionar a informação mais importante sobre determinado conteúdo.</p>	<p><i>Nearpod</i>;</p> <p>- Grelhas de observação.</p>
<p>2. Estimular as relações interturma em contexto não presencial.</p>	<p>3.1 Criar momentos de interajuda e cooperação entre os alunos com tarefas em pequenos grupos.</p> <p>3.2. Criar de debates de ideias sobre as tarefas propostas.</p>	<p>3.1.1. Cooperar com os colegas em pequenos grupos de trabalho.</p> <p>3.2.1. Expor a sua opinião.</p> <p>3.2.2. Esperar a sua vez para falar.</p> <p>3.2.3. Aceitar opiniões diferentes à sua.</p>	<p>- Grelhas de observação.</p>

ANEXO H

Declaração de Consentimento Informado

| | ' ' | | | ' |

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Investigação no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Matemática e Ciências Naturais do 2.º Ciclo do Ensino Básico

Autora: Luana de Castro Sousa

O presente trabalho de investigação, com o tema “Direitos e oportunidades de rapazes e raparigas” (tema curricular), insere-se num estudo que decorre no âmbito do Mestrado Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Matemática e Ciências Naturais do 2.º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito da Unidade Curricular Ensino da Prática Supervisionada II, realizado na Escola Superior de Educação de Lisboa e tem como principal objetivo “Compreender de que forma o/a professor/a pode promover a igualdade relativa aos direitos e oportunidades de rapazes e raparigas, em atividades do 6º ano de escolaridade”.

Os resultados da investigação, orientada pela Professora Doutora Maria João Silva, serão apresentados na Escola Superior de Educação de Lisboa, em 2021.

Este estudo não lhe trará nenhuma despesa ou risco. As informações serão recolhidas através da realização de atividades curriculares, entrevistas e gravações com áudio, para melhor captar e compreender as aprendizagens. Todas as informações pessoais obtidas durante o estudo serão estritamente confidenciais e o anonimato será assegurado.

Salienta-se que todas as atividades deste projeto serão desenvolvidas em contextos curriculares e em cooperação com as Professoras Fátima Alves, Maria Luísa Pinto e Paula Fernandes.

Compreendendo as explicações acima referidas, declaro o meu consentimento informado, nos seguintes termos:

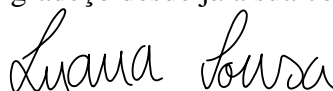
Eu, _____

Encarregado/a **de** **Educação** **do/a** **aluno/a**

_____ **aceito que o/a meu/minha filho/a integre o presente estudo e autorizo a recolha e utilização dos dados resultantes do mesmo, para serem objeto de tratamento, visando alcançar o objetivo deste estudo.**

Assinatura: _____ **Data:** ____ / ____ / _____

Agradeço desde já a sua colaboração!



(Luana Sousa)

ANEXO I

Questionário aplicado às turmas de 6º ano do CEB

| | ' ' | | | ' ' |

Questionário

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.

⊙

As definições das seguintes palavras irão ajudar-te a preencher o questionário online. Presta atenção ao seu significado.

Destemido/a – Alguém que não tem temor. Alguém que é corajoso/a.
Frio/a – Alguém que tem dificuldade em mostrar as suas emoções ou carinho por outras pessoas.
Generoso/a – Alguém que gosta de dar/perdoar com facilidade.
Intuitivo/a – Alguém que tem pressentimentos em relação aquilo que deve ou não fazer.
Pragmático/a – Alguém que tem os seus objetivos bem definidos. Alguém que resolve os assuntos de forma prática, sem rodeios.
Prudente – Alguém que é bastante cuidadoso/a e pensa muito antes de fazer qualquer coisa, evitando cometer erros.
Ternurento/a – Alguém que é afetuoso/a, meigo/a e carinhoso/a.

* Required

1. Nome *

2. Idade *

3. Sexo *

Mark only one oval.

- Masculino
 Feminino

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

Mark only one oval per row.

	Homem	Mulher	Homem e Mulher	Nenhum
Preparar as refeições	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compras no supermercado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conduzir automóveis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comprar perfumes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Passar a ferro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuidar da roupa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ler jornais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ter reuniões de negócios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lavar o carro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Chegar tarde a casa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tratar dos filhos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Levantar pesos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Limpar o pó e aspirar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fazer reparações	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comprar roupa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lavar, limpar e arrumar a loiça	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pôr a mesa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Viajar em trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. 2.2.1. A mãe e o pai da Violeta e do Diogo estão empregados. Quais poderão ser as áreas em que trabalham? Assinala com (X).

Check all that apply.

	Mãe	Pai
Aviação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desporto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Limpezas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Engenharia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arquitetura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escultura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Design de Moda	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Costura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ensino	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Construção	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Enfermagem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mecânica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. 2.2. Os pais da Violeta e do Diogo decidiram contratar alguém que tomasse conta deles depois das aulas. Será a pessoa contratada um Homem ou uma Mulher?

7. 2.3. Que brincadeiras terão a Violeta e o Diogo fora da escola quando convidam amigos? Para cada brincadeira podes seleccionar mais que um participante.

Check all that apply.

	Violeta	Diogo
Futebol	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Macaca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jogar ao berlinde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Saltar à corda	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ginástica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Braço de ferro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Construções	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andar de bicicleta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andar de skate	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>









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

Mark only one oval per row.

	Mulher	Homem	Homem e Mulher
Dependente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Racional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Amável	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pragmático/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dominante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Independente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prudente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Decidido/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Destemido/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Valente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ternurento/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Frio/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sensível	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Honesto/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Romântico/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Intuitivo/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Líder	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Generoso/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Entusiasmado/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. 4.1. Imagina que és produtor/a e vais criar um anúncio publicitário de um detergente para a roupa. Nesse anúncio haverá um/a protagonista. Selecciona uma ou mais imagens da/s pessoa/s que escolherias.

Check all that apply.

	
<input type="checkbox"/> Pessoa 1	<input type="checkbox"/> Pessoa 2
	
<input type="checkbox"/> Pessoa 3	<input type="checkbox"/> Pessoa 4
	
<input type="checkbox"/> Pessoa 5	<input type="checkbox"/> Pessoa 6
	
<input type="checkbox"/> Pessoa 7	<input type="checkbox"/> Pessoa 8

10. 4.2. Imagina que és produtor/a e vais criar um anúncio publicitário a umas chuteiras de futebol. Nesse anúncio haverá um/a protagonista. Selecciona uma ou mais imagens da/s pessoa/s que escolherias.

Check all that apply.



Pessoa 1



Pessoa 2



Pessoa 3



Pessoa 4



Pessoa 5



Pessoa 6



Pessoa 7



Pessoa 8

11. É bom ser rapariga, porque...

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.

12. É mau ser rapariga, porque...

13. Uma boa aluna é...

14. Uma má aluna é...

15. É bom ser rapaz, porque...

16. É mau ser rapaz, porque...

17. Um bom aluno é...

18. Um mau aluno é...

ANEXO J

Tarefa de Proporcionalidade Direta: O/A Presidente
de Câmara.

| | ' ' | | | | ' ' |

1. Em cada 100 pessoas em Portugal, 57 são mulheres e 43 são homens. Em Portugal existem 308 Câmaras Municipais e cada uma tem um/a Presidente.

1.1. Aplicando a proporcionalidade direta, em 308 Câmaras Municipais em Portugal, quantas deveriam ter mulheres como Presidentes de Câmara?

Preenche, também, a tabela apresentada que te ajudará a atingires a resposta.

Total	100	308
Mulheres		
Homens		

1.2. Na realidade, nas 308 Câmaras municipais, apenas existem 23 mulheres Presidentes de Câmara contra 285 homens. A que achas que se deve esta diferença?

ANEXO K

Tarefa de Percentagens: Mulheres e Homens que completam o Ensino Superior

| ' ' | | ' ' |

1. Lê atentamente o enunciado e responde às questões que se seguem.

Em Portugal há homens e mulheres a completar o Ensino Superior. No ano de 2015, soube-se que 60% das pessoas com o Ensino Superior completo são mulheres.



1.1 Qual a percentagem de homens com o ensino superior completo?

1.2. Escreve duas razões que representem 60%.

1.3. Escreve duas razões que representem 40%.

1.4. Se número de homens que completaram o ensino superior, em Portugal no ano de 2015, foi de, aproximadamente, 76.000. Qual o número de mulheres que completaram o ensino superior em Portugal no ano de 2015?

Explica através de cálculos ou esquemas como chegaste à tua resposta.

ANEXO L

Planificações 6º ano associadas ao estudo: Ciências
Naturais

| ' ' | | ' ' |

Planificação semana de 22 a 26 de março de 2021 – Professoras estagiárias: Luana Sousa

Escola Básica– Lisboa

Ano de escolaridade: 6.º

**Disciplina:
Ciências
Naturais**

Aprendizagens Essenciais – Transmissão de vida: Reprodução humana

- Reconhecer que a sexualidade humana envolve respeito por si próprio e pelos outros.

Objetivos Gerais

- Identificar estereótipos de género: Físicos e de personalidade.

Lições n.º 58 e 59 (6ºC)

Sumário: Caracteres sexuais primários e secundários. Mudanças na adolescência. Diferenças entre homens e mulheres: Estereótipos de género.

Lições n.º 64 e 65 (6ºE)

Sumário: Mudanças na adolescência. Diferenças entre homens e mulheres: Estereótipos de género.

Lição nº 60 (6ºC)

Sumário: Discussão dos vídeos sobre Estereótipos de género. Autoavaliação.

Conteúdos	Objetivos Específicos	Atividades previstas	T	Recurso e Materiais	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
- Caracteres sexuais primários;	A. Distinguir caracteres sexuais primários de	<u>Lições n.º 58 e 59 (6ºC)</u> A professora inicia a aula quando a maioria dos alunos estiverem presentes.		- Bloco de Notas. - <i>Power Point</i> (Anexo 2). - Vídeo: https://youtu.be/XjJQBjWYDTs	A. 1. Reconhece caracteres	- Grelha de Observação; - Produções

<p>- Caracteres sexuais secundários; - Dimorfismo sexual; - Adolescência; - Puberdade; - Estereótipos de género.</p>	<p>secundários. B. Diferencia r caracteres sexuais masculino s de femininos. C. Identificar transforma ções que ocorrem no organismo durante a puberdade.</p>	<p>A docente revê o que foi falado na aula anterior relativamente a caracteres primários e secundários. De seguida, explica a próxima atividade, onde os alunos serão colocados por grupos em salas virtuais e terão que fazer uma pesquisa e registar no bloco de notas um conceito relacionado com a temática. Terão também que seleccionar um porta-voz que apresentará à turma a definição formada. A professora coloca no chat o conceito a pesquisar e a registar no bloco de notas distribuído por grupos: - Dimorfismo sexual - Caracteres sexuais primários - Adolescência - Puberdade - Caracteres sexuais secundários No bloco de notas será realizado uma secção para a nova temática e um separador para cada um dos conceitos,</p>	<p>5 5 5 2 0</p>	<p>- Vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=koPmuEyP3a0 - Vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=JNYjRmNCu9o</p>	<p>sexuais primários. 2. Reconhece caracteres sexuais secundários . 3. Distingue caracteres sexuais primários de secundários . B. Diferencia caracteres sexuais masculinos</p>	<p>dos alunos.</p>
--	---	--	----------------------------------	--	--	--------------------

<p>e humana envolve respeito por si próprio e pelos outros.</p> <p>E. Mostrar um comportamento adequado.</p>	<p>aqui, um membro de cada grupo será responsável por registar a pesquisa, indicando o nome dos membros do grupo. Também poderão utilizar fotografias de forma a completar o registo.</p> <p>Quando terminarem os 20 minutos de grupo, os alunos regressam à sala principal. Agora a professora pergunta a todos os grupos como correu a atividade e iniciam-se as apresentações dos conceitos. A docente vai chamando os grupos, à vez, para realizarem as apresentações.</p> <p>Terminadas as apresentações a professora apresenta um <i>Power Point</i> (Anexo 2), relacionando e sistematizando os tais conceitos trabalhados.</p>	<p>20</p> <p>15</p> <p>20</p>		<p>de femininos.</p> <p>C. Identifica transformações que ocorrem no organismo durante a puberdade.</p> <p>D.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Respeita a opinião e participação dos colegas. 2. Participa quando lhe é solicitado. 3. Participa na realização 	
--	--	-------------------------------	--	---	--

	<p>De seguida, a professora pede aos alunos para visualizarem os seguintes vídeos, que disponibilizará no chat. A visualização dos vídeos será feita autonomamente.</p> <p>A docente refere, também, que deverão construir uma frase ou um pequeno texto (no bloco de notas ou no caderno diário) sobre o que é que cada um dos vídeos lhe transmitiu.</p> <p>https://youtu.be/XjJQBjWYDTs https://www.youtube.com/watch?v=koPmuEyP3a0 https://www.youtube.com/watch?v=JNYjRmNCu9o</p> <p><u>Nota:</u> A professora pede aos alunos para ativarem as legendas dos vídeos, caso não estejam ativas.</p>		<p>do trabalho de grupo.</p> <p>E. Reconhece que a sexualidade humana envolve respeito por si próprio e pelos outros.</p> <p>F. 1. Respeita a opinião e participação dos colegas. 2. Participa quando lhe é solicitado.</p>
--	---	--	---

					3. Participa na realização do trabalho de grupo.	
- Estereótipos de género; - Caracteres sexuais; - Autoavaliação.	A. Identificar transformações que ocorrem no organismo durante a puberdade. B. Identificar Estereótipos de género relativos às características físicas.	<u>Lições n.º 64 e 65 (6ºE)</u> A professora inicia a aula quando a maioria dos alunos estiverem presentes. A professora dá início às apresentações dos conceitos. Chama os grupos, à vez, para realizarem a apresentação. Terminadas as apresentações a professora apresenta um power point, relacionando os conceitos trabalhados. De seguida, a professora pede aos alunos para visualizarem os seguintes vídeos, que disponibilizará no chat. A	5 2 0 1 5	- Víde: https://youtu.be/XjJOBjWYDTs - Víde: https://www.youtube.com/watch?v=koPmuEyP3a0 - Víde: https://www.youtube.com/watch?v=JNYjRmNCu9o - Ficha de autoavaliação. - <i>Power Point</i> (Anexo 2).	A. Identifica transformações que ocorrem no organismo durante a puberdade. B. Identifica estereótipos de género relativos as	- Grelha de Observação; - Produções dos alunos.

<p>C. Identificar Estereótipos de género relativos às características de personalidade.</p>	<p>visualização dos vídeos será feita autonomamente. A docente refere, também, que deverão construir uma frase ou um pequeno texto (no bloco de notas ou no caderno diário) sobre o que é que cada um dos vídeos lhe transmitiu.</p> <p>https://youtu.be/XjJOBjWYDTs https://www.youtube.com/watch?v=koPmuEyP3a0 https://www.youtube.com/watch?v=JNYjRmNCu9o</p>	<p>2 0</p>		<p>características físicas.</p> <p>C. Identifica estereótipos de género relativos às características de personalidade.</p>
<p>D. Reconhecer que a sexualidade humana envolve respeito por si próprio e pelos outros.</p>	<p><u>Nota:</u> A professora pede aos alunos para ativarem as legendas dos vídeos, caso não estejam ativas.</p> <p>Finalizada a visualização dos vídeos, inicia-se a discussão sobre o conteúdo de cada um.</p> <p>Durante a discussão a professora deve deixar claro que:</p> <p>- Não devemos mostrar preconceitos em relação às ações das mulheres, isso pode ferir suscetibilidades e impedir pessoas de realmente mostrarem a sua força e garra. Devemos manter a confiança das meninas alta durante a puberdade e</p>	<p>2 0</p>		<p>D. Reconhece que a sexualidade humana envolve respeito por si próprio e</p>
<p>E. Realizar uma</p>				

<p>autoanálisis e do trabalho desenvolvido ao longo do período.</p> <p>F. Mostrar um comportamento adequado.</p>	<p>depois dela. O que acontece muitas vezes é que apresentados esses preconceitos durante a adolescência, vai-se influenciando na forma de pensar e de agir das mulheres. Usar a expressão “Como uma rapariga” como um insulto é uma observação forte contra qualquer adolescente.</p> <p>- Qualquer tipo de beleza deve ser respeitada e aceita. Na verdade somos todos seres humanos e temos todos sentimentos. O que realmente interessa é a saúde mental e física. Para além disso a professora menciona que vivemos numa sociedade diversa, onde cada um/a deve ter oportunidade de poder fazer as suas próprias escolhas liberto/a de estereótipos.</p> <p>- Estamos sempre a tempo de mudar atitudes e pensamentos que remetam para o machismo ou inferiorização de algum dos sexos.</p> <p>Terminada a discussão em grande grupo, os alunos vão, individualmente realizar uma autoavaliação sobre o 2º Período</p>	<p>20</p>		<p>pelos outros.</p> <p>E. Realiza uma autoanálise do trabalho desenvolvido ao longo do período.</p> <p>F.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Respeita a opinião e participação dos colegas. 2. Participa quando lhe é solicitado. 3. Participa na realização 	
--	--	-----------	--	---	--

					do trabalho de grupo.		
<ul style="list-style-type: none"> - Estereótipos de género. - Autoavaliação. 	<p>A. Identificar estereótipos de género relativos às características físicas.</p> <p>B. Identificar estereótipos de género relativos à personalidade.</p> <p>C. Reconhecer que a sexualidad</p>	<p><u>Lição nº 60 (6ºC)</u></p> <p>A professora inicia a aula quando a maioria dos alunos estiverem presentes. Após a visualização dos vídeos realizada na aula anterior, inicia-se uma discussão sobre o conteúdo de cada um. Durante a discussão a professora deve deixar claro que:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Não devemos mostrar preconceitos em relação às ações das mulheres, isso pode ferir suscetibilidades e impedir pessoas de realmente mostrarem a sua força e garra. Devemos manter a confiança das meninas alta durante a puberdade e depois dela. O que acontece muitas vezes é que apresentados esses preconceitos durante a adolescência, vai-se influenciando na forma de pensar e de agir das mulheres. Usar a expressão “Como uma rapariga” como um insulto é uma observação forte contra qualquer adolescente. 	5	2 5	<ul style="list-style-type: none"> - Ficha de Autoavaliação; 	<p>A. Identifica estereótipos de género relativos às características físicas.</p> <p>B. Identifica estereótipos de género relativos às características de personalidade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Grelha de Observação; - Produções dos alunos.

<p>e humana envolve respeito por si próprio e pelos outros.</p> <p>D. Realizar uma autoanálise e do trabalho desenvolvido ao longo do período.</p> <p>E. Mostrar um comportamento adequado.</p>	<p>- Qualquer tipo de beleza deve ser respeitada e aceita. Na verdade somos todos seres humanos e temos todos sentimentos. O que realmente interessa é a saúde mental e física. Para além disso a professora menciona que vivemos numa sociedade diversa, onde cada um/a deve ter oportunidade de poder fazer as suas próprias escolhas liberto/a de estereótipos.</p> <p>Terminada a discussão em grande grupo, os alunos vão, individualmente realizar uma autoavaliação sobre o 2º Período.</p>	<p>2 0</p>		<p>C. Reconhece que a sexualidade humana envolve respeito por si próprio e pelos outros.</p> <p>D. Realiza uma autoanálise do trabalho desenvolvido ao longo do período.</p> <p>E. 1. Respeita a opinião e</p>
---	--	----------------	--	--

ANEXO M

Grelha de Observação 6º ano associadas ao estudo:
Ciências Naturais

| | ' ' | | ' ' |

Grelha de Observação - Semana de 8 a 12 de março - 6.º E

CIÊNCIAS NATURAIS	Lição N.º 66		Data: 24/03/2021			Lição N.º 67 e 68		Data: 26/03/2021			Totais				
	A reprodução no ser humano. Caracteres sexuais primários e secundários.					Mudanças na adolescência. Diferenças entre homens e mulheres: Estereótipos de género. Autoavaliação.									
Aluno/a	Presente?	Participou?	Cumpriu as regras?	Realizou as tarefas?	Avaliação/ TRAB. AUT.	Presente?	Participou?	Cumpriu as regras?	Realizou as tarefas?	Avaliação/ TRAB. AUT.	Presenças	Participação	Cumprimento das regras	Tarefas realizadas	Avaliação/ TRAB. AUT.
AL	SIM	PARTIC IPOU	CUMPRIU	REALIZOU	100	SIM	PARTIC IPOU	CUMPRIU	REALIZOU	100	2	2	2	2	100
AP	SIM	PARTIC IPOU	CUMPRIU	REALIZOU	100	NÃO	NÃO PARTIC IPOU	NÃO CUMPRIU	NÃO REALIZOU	0	1	1	1	1	50
AB	SIM	PARTIC IPOU	CUMPRIU	REALIZOU	100	SIM	PARTIC IPOU	CUMPRIU	REALIZOU	100	2	2	2	2	100
AD	NÃO	NÃO PARTIC IPOU	NÃO CUMPRIU	NÃO REALIZOU	100	SIM	PARTIC IPOU	CUMPRIU	REALIZOU	100	1	1	1	1	100
BA	SIM	PARTIC IPOU	CUMPRIU	REALIZOU	100	SIM	NÃO PARTIC IPOU	CUMPRIU	REALIZOU	75	2	1	2	2	87,5
CB	SIM	PARTIC IPOU	CUMPRIU	REALIZOU	100	SIM	PARTIC IPOU	CUMPRIU	REALIZOU	100	2	2	2	2	100
EC	SIM	PARTIC IPOU	CUMPRIU	REALIZOU	0	SIM	PARTIC IPOU	CUMPRIU	REALIZOU	100	2	2	2	2	50
FM	SIM	PARTIC IPOU	CUMPRIU	REALIZOU	100	SIM	PARTIC IPOU	CUMPRIU	REALIZOU	100	2	2	2	2	100
GP	SIM	PARTIC IPOU	CUMPRIU	REALIZOU	100	SIM	PARTIC IPOU	CUMPRIU	REALIZOU	100	2	2	2	2	100
GOP	SIM	PARTIC IPOU	CUMPRIU	REALIZOU	100	SIM	NÃO PARTIC IPOU	CUMPRIU	REALIZOU	75	2	1	2	2	87,5
GB	SIM	PARTIC IPOU	CUMPRIU	REALIZOU	100	SIM	PARTIC IPOU	CUMPRIU	REALIZOU	0	2	2	2	2	50
JL	NÃO	NÃO PARTIC IPOU	NÃO CUMPRIU	NÃO REALIZOU	0	NÃO	NÃO PARTIC IPOU	NÃO CUMPRIU	NÃO REALIZOU	0	0	0	0	0	0
JC	SIM	PARTIC IPOU	CUMPRIU	REALIZOU	100	SIM	PARTIC IPOU	CUMPRIU	REALIZOU	100	2	2	2	2	100
JM	NÃO	NÃO PARTIC IPOU	NÃO CUMPRIU	NÃO REALIZOU	0	NÃO	NÃO PARTIC IPOU	NÃO CUMPRIU	NÃO REALIZOU	0	0	0	0	0	0
JP	NÃO	NÃO PARTIC IPOU	NÃO CUMPRIU	NÃO REALIZOU	0	NÃO	NÃO PARTIC IPOU	NÃO CUMPRIU	NÃO REALIZOU	0	0	0	0	0	0
LD	SIM	PARTIC IPOU	CUMPRIU	REALIZOU	100	SIM	NÃO PARTIC IPOU	CUMPRIU	NÃO REALIZOU	50	2	1	2	1	75
LC	SIM	NÃO PARTIC IPOU	CUMPRIU	NÃO REALIZOU	50	NÃO	NÃO PARTIC IPOU	NÃO CUMPRIU	NÃO REALIZOU	0	1	0	1	0	25
MI	SIM	PARTIC IPOU	CUMPRIU	REALIZOU	100	SIM	NÃO PARTIC IPOU	CUMPRIU	NÃO REALIZOU	50	2	1	2	1	75
RAG	SIM	PARTIC IPOU	CUMPRIU	REALIZOU	100	SIM	PARTIC IPOU	CUMPRIU	REALIZOU	100	2	2	2	2	100

RG	SIM	NÃO PARTIC IPOU	CUMPRIU	NÃO REALIZOU	50	SIM	NÃO PARTIC IPOU	NÃO CUMPRIU	NÃO REALIZOU	25	2	0	1	0	37,5
SM	SIM	PARTIC IPOU	CUMPRIU	REALIZOU	100	SIM	PARTIC IPOU	CUMPRIU	REALIZOU	100	2	2	2	2	100
SF	SIM	PARTIC IPOU	CUMPRIU	REALIZOU	100	SIM	PARTIC IPOU	CUMPRIU	REALIZOU	100	2	2	2	2	100
TN	SIM	PARTIC IPOU	CUMPRIU	REALIZOU	100	SIM	PARTIC IPOU	CUMPRIU	REALIZOU	100	2	2	2	2	100
VQ	SIM	PARTIC IPOU	CUMPRIU	REALIZOU	100	SIM	NÃO PARTIC IPOU	CUMPRIU	REALIZOU	75	2	1	2	2	87,5
VM	SIM	PARTIC IPOU	CUMPRIU	REALIZOU	100	SIM	PARTIC IPOU	CUMPRIU	REALIZOU	100	2	2	2	2	100

ANEXO N

Planificações 6º ano associadas ao estudo: Matemática

| ' ' | | ' ' |

Planificação semana de 01 a 05 de março de 2021 – Professora estagiária: Luana Sousa

Escola Básica Marquesa de Alorna – Lisboa

Ano de escolaridade: 6.º Ano

Disciplina: Matemática

Aprendizagens Essenciais –

Desenvolver interesse pela Matemática e valorizar o seu papel no desenvolvimento das outras ciências e domínios da atividade humana e social.

Reconhecer os significados de razão e proporção e usá-las para resolver problemas.

Reconhecer situações de proporcionalidade direta num enunciado verbal ou numa tabela e indicar uma das constantes de proporcionalidade, explicando o seu significado dado o contexto.

Reconhecer a percentagem como uma situação que envolve proporcionalidade direta.

Aula n.º 69 e 70

Sumário: Correção e discussão da atividade em Grupos sobre Igualdade de Género. Percentagem. Atividades e problemas de aplicação.

Aula n.º 72

Sumário: Percentagem em problemas contextualizados sobre Igualdade de Género.

Conteúdos	Objetivos Específicos	Atividades/Estratégias	T (min)	Recursos e Materiais	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
Proporcionalidade Direta. Proporções. Percentagem. Igualdade de género.		A professora inicia a aula quando todos os alunos estiverem presentes, recordando as regras de funcionamento das aulas à distância. A professora dá aos alunos uma breve	5	- Bloco de Notas; - Respostas à atividade de grupo realizada na aula anterior.		Grelha de Observação; Produções dos alunos (respostas dadas à Atividade de Igualdade de Género); Produções dos alunos (respostas dadas as questões na aplicação do “Nearpod”);

<p>A. Recordar os conceitos de proporcionalidade direta e proporções lecionados anteriormente.</p> <p>B. Mostrar um olhar crítico sobre Igualdade de Género.</p> <p>C. Reconhecer a existência de relações de proporcionalidade direta envolvendo percentagens.</p> <p>D. Mostrar um comportamento adequado.</p> <p>E. Participar durante a realização e discussão das atividades</p>	<p>explicação de como decorrerá a aula e quais as tarefas e conteúdos a desenvolver.</p> <p>A professora coloca novamente os alunos nas mesmas salas simultâneas da aula passada, de forma a que estes tenham oportunidade de finalizar a atividade de igualdade de género.</p> <p>Em grande grupo, inicia-se a discussão da atividade de grupo Proposta na semana anterior relativa à Igualdade de Género, onde todos os grupos deverão participar. A docente deverá conduzir a discussão fazendo perguntas aos grupos como:</p>	<p>15</p> <p>30</p>	<p>- Nearpod – Atividade “matching pairs” (Anexo A);</p>	<p>A. Recordar os conceitos de proporcionalidade direta e proporções lecionados anteriormente.</p> <p>B. Mostra um olhar crítico sobre igualdade de género.</p> <p>C. Reconhece a existência de relações de proporcionalidade direta envolvendo percentagens.</p> <p>D. 1. Ouve com atenção o que é pedido. 2. Coloca o braço virtual quando quer falar.</p>	
---	---	---------------------	--	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> • Qual a razão que representa o número de mulheres em Portugal? • Qual a razão que representa o número de homens em Portugal? • Qual a proporção que podemos criar relativa às mulheres? • Qual a proporção que podemos criar relativamente aos homens? • Qual a percentagem de mulheres em Portugal? • Qual a percentagem de homens em Portugal? • Os valores que obténs das Razões são números inteiros? • Podemos responder que 175,56 Câmaras Municipais 		<p>3. Liga a Câmara durante toda a aula (quando possível).</p> <p>E. 1. Participa durante a realização das atividades. 2. Participa durante a discussão das atividades. 3. Discute com os colegas a atividade. 4. Chega a conclusões em grupo. 5. Responde às questões que são colocadas. 6. Colabora em pequeno grupo.</p>	
--	--	---	--	--	--

		<p>deveriam ser representadas por uma mulher?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Existe 0,56 câmara? • Como podemos responder então? <p>Frisar que temos de adaptar as nossas respostas consoante o tema da questão matemática que pretendemos resolver.</p>	10			
		<p>De maneira a responder à 1.2, em grande grupo, a professora deverá criar um pequeno debate sobre as oportunidades que são dadas às mulheres, de forma a compreenderem o porquê. Para isso pega em diferentes respostas dos alunos e tenta expô-las, argumentando.</p>	5			
		<p>Existem mais mulheres em Portugal do que homens porque é que há</p>	5			

	<p>muito menos mulheres com o cargo de presidente da câmara? Acham que esta profissão não é digna de mulher?</p> <p>Acham que as mulheres não têm capacidade para responder as exigências deste papel? Há profissões mais adequadas a homens do que a mulheres? De onde vêm estas notáveis diferenças?</p> <p>Terminada a discussão sobre a tarefa a professora questiona os alunos relativamente ao significado de percentagem. Quero que me digam então, novamente o que é uma razão. Será que podemos dizer que uma</p>				
--	--	--	--	--	--

		<p>percentagem é uma razão? Como?</p> <p>De seguida, apresenta um link para os alunos acederem ao Nearpod de forma a responderem a um “Matching Pairs” de maneira a fazerem corresponder percentagens a razões.</p> <p>Terminada a atividade dá-se uma simples correção desta. Aqui a professora pede a alguns alunos para responderem, mostrando como pensaram. Para isso utilizará o quadro branco.</p>				
Percentagem						Grelha de observação

<p>Igualdade de Género</p>	<p>A. Mostrar um olhar crítico sobre Igualdade de Género.</p> <p>B. Reconhecer a existência de relações de proporcionalidade direta envolvendo percentagens.</p> <p>C. Mostrar um comportamento adequado.</p> <p>D. Participar durante a realização e discussão das atividades.</p>	<p>A professora inicia a aula quando todos os alunos estiverem presentes, recordando as regras de funcionamento das aulas à distância.</p> <p>A professora dá aos alunos uma breve explicação de como decorrerá a aula e quais as tarefas e conteúdos a desenvolver.</p> <p>De seguida, é atribuída uma tarefa para realizar em pequenos grupos, que envolva percentagens.</p> <p>A professora pede a um aluno que leia a tarefa e que explique por palavras suas o que é pedido em cada questão. A docente</p>	<p>5</p> <p>10</p>	<p>- Atividade de Percentagem sobre Igualdade de Género. (Anexo C)</p>	<p>A. Mostra um olhar crítico sobre igualdade de género.</p> <p>B. Reconhece a existência de relações de proporcionalidade direta envolvendo percentagens.</p> <p>C. 1. Ouve com atenção o que é pedido. 2. Coloca o braço virtual quando quer falar. 3. Liga a Câmara durante toda a aula (quando possível).</p> <p>D. 1. Participa durante a realização das atividades. 2. Participa durante a discussão das atividades. 3. Discute com os colegas a atividade.</p>	<p>Produções dos alunos (respostas à Atividade das Percentagens em Igualdade de Género tarefas)</p>
----------------------------	---	---	--------------------	--	---	---

		<p>reforça que é importante apontarem o que é pedido e que dados nos são fornecidos, de forma a facilitar a compreensão da Atividade.</p> <p>Explica, também, que terão 20 minutos para realizar a atividade e que as respostas devem ser dadas no Bloco de Notas ou, quem não conseguir, no caderno diário para depois enviar fotografia à professora. Pede, também, aos alunos que escolham um porta-voz dentro do grupo, que responderá, caso a professora peça, durante a posterior correção.</p>	<p>20</p> <p>15</p>		<p>4. Chega a conclusões em grupo.</p> <p>5. Responde às questões que são colocadas.</p> <p>6. Colabora em pequeno grupo.</p>	
--	--	---	---------------------	--	---	--

		<p>Terminada a apresentação da tarefa a docente agrupa os alunos em salas simultâneas (grupos já pensados) para darem início à realização da tarefa.</p> <p>Terminado o tempo para a realização da atividade a professora conduz uma correção à ficha. Chamando vários grupos para responderem que apresentem diversificadas estratégias de resolução:</p> <ul style="list-style-type: none">- Proporcionalidade direta;- Criação de proporções que permitam comparar duas razões;- Através de esquemas.				
--	--	--	--	--	--	--

Planificação semana de 08 a 12 de março de 2021 – Professora estagiária: Luana Sousa (9/03)

Escola Básica Marquesa de Alorna – Lisboa

Ano de escolaridade: 6.º Ano

Disciplina: Matemática

Aprendizagens Essenciais

Desenvolver interesse pela Matemática e valorizar o seu papel no desenvolvimento das outras ciências e domínios da atividade humana e social.

Reconhecer os significados de razão e proporção e usá-las para resolver problemas.

Desenvolver confiança nas suas capacidades e conhecimentos matemáticos, e a capacidade de analisar o próprio trabalho e regular a sua aprendizagem.

Aula n.º 69 e 70

Sumário: Correção e discussão da atividade de grupos da aula anterior. Correção e discussão do Aplico (p.122). Ficha de Estudo: Proporcionalidade direta.

Conteúdos	Objetivos Específicos	Atividades/Estratégias	T (min)	Recursos e Materiais	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
Proporcionalidade Direta. Percentagens. Igualdade de Género.		A professora inicia a aula quando todos os alunos estiverem presentes, recordando as regras de funcionamento das aulas. A professora dá aos alunos uma breve explicação de como decorrerá a aula e quais as tarefas e conteúdos a desenvolver.	5	- Bloco de Notas; - Tarefa sobre Percentagens e Igualdade de Género. -Manual: Aplico (p.122)	F. 1. Recorda os conceitos de	Grelha de observação. Resoluções sobre a tarefa de Percentagens e Igualdade de Género. Resoluções. Aplico (p.122)

	<p>F. Recordar os conceitos de proporcionalidade direta lecionados anteriormente.</p> <p>G. Reconhecer a existência de relações de proporcionalidade direta envolvendo percentagens.</p> <p>H. Mostrar um olhar crítico sobre Igualdade de Género.</p> <p>I. Mostrar um comportamento adequado.</p> <p>J. Participar durante a realização e discussão das atividades</p>	<p>Inicia-se a correção em grande grupo da tarefa realizada na aula anterior. A professora projeta um documento com o problema e pede a colaboração dos grupos para comunicarem a resolução das questões.</p> <p>À medida que os grupos vão apresentando as suas respostas a professora vai exemplificando-as no próprio documento partilhado.</p> <p>Terminada a correção, a docente coloca uma questão sobre Igualdade de Género para que se desenvolva um pequeno debate.</p> <p>Após a discussão, inicia-se a correção do Aplico (p.122) do Manual, o qual é partilhado pela professora.</p> <p>A docente escolhe alunos estrategicamente, para apresentarem as suas resoluções. E, mais uma vez, exemplifica as respostas dadas no próprio documento partilhado.</p>	<p>30</p> <p>25</p>	<p>- Ficha de Estudo – Proporcionalidade Direta</p>	<p>proporcionalidade direta.</p> <p>2. Recorda o conceito de constante de proporcionalidade.</p> <p>G. Reconhece a existência de relações de proporcionalidade direta envolvendo percentagens.</p> <p>H. Mostra um olhar crítico sobre igualdade de género.</p> <p>I. 1. Ouve com atenção o que é pedido. 2. Coloca o braço virtual quando quer falar. 3. Liga a Câmara durante toda a aula (quando possível).</p> <p>J. 1. Participa durante a realização das atividades.</p>	
--	--	---	---------------------	---	--	--

Terminada a correção e discussão do Aplico a professora disponibiliza uma Ficha de Estudo sobre Proporcionalidade Direta, a qual os alunos devem realizar autonomamente e individualmente.

Nota:

Terminada a aula a docente disponibiliza, Bloco de Notas/Geral/Chat as resoluções da Ficha de Estudo e as correções do Aplico (p.122), para que os alunos tenham autonomia para controlar e corrigir as suas aprendizagens.

40

2. Participa durante a discussão das atividades.
3. Discute com os colegas a atividade.
4. Chega a conclusões em grupo.
5. Responde às questões que são colocadas.
6. Colabora em pequeno grupo.

ANEXO O

Grelha de Observação 6º ano associadas ao estudo:
Matemática

| | ' ' | | ' ' |

Grelha de Observação - Semana de 22 a 26 de fevereiro - 6.º E

MATEMÁTICA	Lição N.º 64 E 65		Data: 23/02/2021			Lição N.º 66		Data: 24/02/2021			Lição N.º 67		Data: 25/02/2021		TOTAIS	
	Conteúdos lecionados: Conceito de Proporcionalidade Direta. Relações de proporcionalidade direta. Constante de proporcionalidade direta. Tarefas de aplicação.					Conteúdos lecionados: Proporções. Calcular Proporções.					Conteúdos lecionados: Realização de problemas contextualizados sobre Proporcionalidade direta.					
Aluno/a	Prese nte?	Participou ?	Cumpriu as regras?	Realizou as tarefas?	Avaliaç ão/ TRAB. AUT.	Prese nte?	Participou ?	Cumpriu as regras?	Realizou as tarefas?	Avaliaç ão/ TRAB. AUT.	Prese nte?	Participou ?	Cumpriu as regras?	Realizou as tarefas?	Avaliaç ão/ TRAB. AUT.	Avaliaç ão/ TRAB. AUT.
AL	NÃO	NÃO PARTICIPO U	NÃO CUMPRIU	NÃO REALIZOU	0	SIM	PARTICIPO U	CUMPRIU	REALIZOU	100	SIM	NÃO PARTICIPO U	CUMPRIU	REALIZOU	75	58,3333 33
AP	SIM	PARTICIPO U	CUMPRIU	REALIZOU	100	SIM	PARTICIPO U	CUMPRIU	REALIZOU	100	SIM	PARTICIPO U	CUMPRIU	NÃO REALIZOU	75	91,6666 67
AB	SIM	PARTICIPO U	CUMPRIU	REALIZOU	100	SIM	PARTICIPO U	CUMPRIU	REALIZOU	100	SIM	PARTICIPO U	CUMPRIU	REALIZOU	100	100
AD	SIM	PARTICIPO U	CUMPRIU	PARCIALM ENTE	87,5	SIM	PARTICIPO U	CUMPRIU	REALIZOU	100	SIM	PARTICIPO U	CUMPRIU	NÃO REALIZOU	75	87,5
BA	SIM	PARTICIPO U	CUMPRIU	REALIZOU	100	SIM	PARTICIPO U	CUMPRIU	PARCIALM ENTE	87,5	SIM	PARTICIPO U	CUMPRIU	REALIZOU	100	95,8333 33
CB	SIM	PARTICIPO U	CUMPRIU	REALIZOU	100	SIM	PARTICIPO U	CUMPRIU	REALIZOU	100	SIM	NÃO PARTICIPO U	CUMPRIU	REALIZOU	75	91,6666 67
EC	SIM	NÃO PARTICIPO U	CUMPRIU	PARCIALM ENTE	62,5	SIM	NÃO PARTICIPO U	CUMPRIU	PARCIALM ENTE	62,5	NÃO	NÃO PARTICIPO U	NÃO CUMPRIU	REALIZOU	25	50
FM	SIM	PARTICIPO U	CUMPRIU	REALIZOU	100	SIM	PARTICIPO U	CUMPRIU	REALIZOU	100	SIM	PARTICIPO U	CUMPRIU	REALIZOU	100	100
GP	SIM	PARTICIPO U	CUMPRIU	REALIZOU	100	SIM	PARTICIPO U	CUMPRIU	REALIZOU	100	SIM	PARTICIPO U	CUMPRIU	REALIZOU	100	100
GOP	SIM	PARTICIPO U	CUMPRIU	REALIZOU	100	SIM	PARTICIPO U	CUMPRIU	REALIZOU	100	SIM	PARTICIPO U	CUMPRIU	REALIZOU	100	100

GB	SIM	PARTICIPOU	CUMPRIU	PARCIALMENTE	87,5	SIM	PARTICIPOU	CUMPRIU	REALIZOU	100	SIM	PARTICIPOU	CUMPRIU	REALIZOU	100	95,833333
JL	SIM	PARTICIPOU	CUMPRIU	PARCIALMENTE	87,5	SIM	NÃO PARTICIPOU	CUMPRIU	PARCIALMENTE	62,5	SIM	NÃO PARTICIPOU	CUMPRIU	NÃO REALIZOU	50	66,666667
JC	SIM	PARTICIPOU	CUMPRIU	PARCIALMENTE	87,5	SIM	PARTICIPOU	CUMPRIU	REALIZOU	100	SIM	PARTICIPOU	CUMPRIU	REALIZOU	100	95,833333
JM	NÃO	NÃO PARTICIPOU	NÃO CUMPRIU	NÃO REALIZOU	0	NÃO	NÃO PARTICIPOU	NÃO CUMPRIU	NÃO REALIZOU	0	NÃO	NÃO PARTICIPOU	NÃO CUMPRIU	NÃO REALIZOU	0	0
JP	SIM	NÃO PARTICIPOU	CUMPRIU	NÃO REALIZOU	0	SIM	NÃO PARTICIPOU	CUMPRIU	PARCIALMENTE	62,5	NÃO	NÃO PARTICIPOU	NÃO CUMPRIU	NÃO REALIZOU	0	20,833333
LD	SIM	PARTICIPOU	CUMPRIU	REALIZOU	100	NÃO	NÃO PARTICIPOU	NÃO CUMPRIU	REALIZOU	25	SIM	NÃO PARTICIPOU	CUMPRIU	REALIZOU	75	66,666667
LC	SIM	PARTICIPOU	CUMPRIU	PARCIALMENTE	87,5	SIM	PARTICIPOU	CUMPRIU	REALIZOU	100	SIM	PARTICIPOU	CUMPRIU	REALIZOU	100	95,833333
MI	NÃO	NÃO PARTICIPOU	NÃO CUMPRIU	NÃO REALIZOU	100	SIM	PARTICIPOU	CUMPRIU	PARCIALMENTE	87,5	SIM	NÃO PARTICIPOU	CUMPRIU	NÃO REALIZOU	50	79,166667
RAG	SIM	PARTICIPOU	CUMPRIU	PARCIALMENTE	87,5	SIM	PARTICIPOU	CUMPRIU	REALIZOU	100	SIM	PARTICIPOU	CUMPRIU	NÃO REALIZOU	75	87,5
RG	SIM	PARTICIPOU	CUMPRIU	REALIZOU	100	NÃO	NÃO PARTICIPOU	NÃO CUMPRIU	REALIZOU	25	SIM	NÃO PARTICIPOU	CUMPRIU	REALIZOU	75	66,666667
SM	SIM	PARTICIPOU	CUMPRIU	PARCIALMENTE	87,5	SIM	PARTICIPOU	CUMPRIU	PARCIALMENTE	87,5	SIM	PARTICIPOU	CUMPRIU	REALIZOU	100	91,666667
SF	SIM	PARTICIPOU	CUMPRIU	REALIZOU	100	SIM	PARTICIPOU	CUMPRIU	REALIZOU	100	SIM	PARTICIPOU	CUMPRIU	REALIZOU	100	100
TN	SIM	PARTICIPOU	CUMPRIU	REALIZOU	100	SIM	PARTICIPOU	CUMPRIU	REALIZOU	100	SIM	PARTICIPOU	CUMPRIU	REALIZOU	100	100
VQ	SIM	NÃO PARTICIPOU	CUMPRIU	PARCIALMENTE	62,5	SIM	PARTICIPOU	CUMPRIU	PARCIALMENTE	87,5	SIM	PARTICIPOU	CUMPRIU	REALIZOU	100	83,333333
VM	SIM	PARTICIPOU	CUMPRIU	PARCIALMENTE	87,5	SIM	PARTICIPOU	CUMPRIU	PARCIALMENTE	87,5	SIM	NÃO PARTICIPOU	CUMPRIU	NÃO REALIZOU	50	75

Grelha de Observação - Semana de 1 a 5 de março - 6.º C

MATEMÁTICA	Lição n.º 68 e 69					Data: 02/03/2021	Lição N.º 70					Data: 03/03/2021	Lição N.º 71					Data: 04/03/2021	TOTALS	NOTA
	Recordar: Conceito de Proporcionalidade Direta. Constante de proporcionalidade direta. Razão e Proporção. Correção da tarefa de Grupo.					Razões de conseqüente 100. Percentagens. Correção do TPC.					Realização de problemas contextualizados sobre Percentagens.									
Aluno/a	Prese nte?	Participo u?	Cumpri u as regras?	Realizou as tarefas?	Avalia ção/ TRAB. AUT.	Prese nte?	Participo u?	Cumpri u as regras?	Realizou as tarefas?	Avalia ção/ TRAB. AUT.	Prese nte?	Participo u?	Cumpri u as regras?	Realizou as tarefas?	Avalia ção/ TRAB. AUT.	Avalia ção/ TRAB. AUT.	Avalia ção/ TRAB. AUT.			
BR	SIM	NÃO PARTICIPA U	CUMPR U	NÃO REALIZO U	50	SIM	NÃO PARTICIPA U	CUMPR U	REALIZO U	50	SIM	NÃO PARTICIPA U	CUMPR U	NÃO REALIZO U	50	50	3			
BA	SIM	PARTICIPA U	CUMPR U	REALIZO U	100	SIM	PARTICIPA U	CUMPR U	REALIZO U	100	SIM	PARTICIPA U	CUMPR U	REALIZO U	100	100	5			
BN	SIM	PARTICIPA U	CUMPR U	REALIZO U	100	SIM	PARTICIPA U	CUMPR U	REALIZO U	100	SIM	PARTICIPA U	CUMPR U	REALIZO U	100	100	4			
DS	SIM	NÃO PARTICIPA U	CUMPR U	REALIZO U	75	SIM	PARTICIPA U	CUMPR U	REALIZO U	50	SIM	PARTICIPA U	CUMPR U	REALIZO U	100	75	4			
DN	SIM	PARTICIPA U	CUMPR U	REALIZO U	100	SIM	PARTICIPA U	CUMPR U	REALIZO U	100	SIM	PARTICIPA U	CUMPR U	REALIZO U	100	100	5			
DC	SIM	NÃO PARTICIPA U	CUMPR U	NÃO REALIZO U	50	SIM	PARTICIPA U	CUMPR U	REALIZO U	75	SIM	NÃO PARTICIPA U	CUMPR U	NÃO REALIZO U	50	58,333 333	3			
FR	SIM	PARTICIPA U	CUMPR U	NÃO REALIZO U	75	SIM	PARTICIPA U	CUMPR U	REALIZO U	100	SIM	PARTICIPA U	CUMPR U	NÃO REALIZO U	75	83,333 333	4			
FC	SIM	PARTICIPA U	CUMPR U	REALIZO U	100	SIM	PARTICIPA U	CUMPR U	NÃO REALIZO U	100	SIM	PARTICIPA U	CUMPR U	REALIZO U	100	100	5			
FM	SIM	PARTICIPA U	CUMPR U	NÃO REALIZO U	75	SIM	PARTICIPA U	CUMPR U	REALIZO U	100	SIM	PARTICIPA U	CUMPR U	REALIZO U	100	91,666 667	5			
FS	SIM	NÃO PARTICIPA U	CUMPR U	NÃO REALIZO U	50	NÃO	NÃO PARTICIPA U	NÃO CUMPR U	NÃO REALIZO U	50	SIM	NÃO PARTICIPA U	NÃO CUMPR U	REALIZO U	50	50	3			

GL	SIM	NÃO PARTICIPO U	CUMPRI U	NÃO REALIZO U	50	SIM	NÃO PARTICIPO U	CUMPRI U	NÃO REALIZO U	0	SIM	NÃO PARTICIPO U	CUMPRI U	NÃO REALIZO U	50	33,333 333	2
GO	SIM	PARTICIPO U	CUMPRI U	REALIZO U	100	NÃO	NÃO PARTICIPO U	NÃO CUMPRI U	NÃO REALIZO U	25	SIM	NÃO PARTICIPO U	NÃO CUMPRI U	NÃO REALIZO U	25	50	3
GV	SIM	PARTICIPO U	CUMPRI U	NÃO REALIZO U	75	NÃO	NÃO PARTICIPO U	NÃO CUMPRI U	NÃO REALIZO U	0	SIM	PARTICIPO U	CUMPRI U	REALIZO U	100	58,333 333	3
JT	SIM	PARTICIPO U	CUMPRI U	NÃO REALIZO U	75	NÃO	NÃO PARTICIPO U	NÃO CUMPRI U	NÃO REALIZO U	100	SIM	PARTICIPO U	CUMPRI U	REALIZO U	100	91,666 667	5
JC	NÃO	NÃO PARTICIPO U	NÃO CUMPRI U	NÃO REALIZO U	0	NÃO	NÃO PARTICIPO U	NÃO CUMPRI U	NÃO REALIZO U	0	NÃO	NÃO PARTICIPO U	NÃO CUMPRI U	NÃO REALIZO U	0	0	0
KA	SIM	PARTICIPO U	CUMPRI U	NÃO REALIZO U	75	NÃO	NÃO PARTICIPO U	NÃO CUMPRI U	NÃO REALIZO U	50	SIM	NÃO PARTICIPO U	CUMPRI U	NÃO REALIZO U	50	58,333 333	3
LS	SIM	NÃO PARTICIPO U	CUMPRI U	NÃO REALIZO U	50	SIM	NÃO PARTICIPO U	CUMPRI U	REALIZO U	100	SIM	NÃO PARTICIPO U	CUMPRI U	NÃO REALIZO U	50	66,666 667	3
MF	SIM	PARTICIPO U	CUMPRI U	NÃO REALIZO U	75	NÃO	NÃO PARTICIPO U	NÃO CUMPRI U	NÃO REALIZO U	25	SIM	PARTICIPO U	CUMPRI U	NÃO REALIZO U	75	58,333 333	3
MM	SIM	PARTICIPO U	CUMPRI U	NÃO REALIZO U	75	SIM	PARTICIPO U	CUMPRI U	REALIZO U	100	SIM	PARTICIPO U	CUMPRI U	REALIZO U	100	91,666 667	5
MR	NÃO	NÃO PARTICIPO U	NÃO CUMPRI U	NÃO REALIZO U	0	SIM	PARTICIPO U	CUMPRI U	REALIZO U	100	SIM	PARTICIPO U	CUMPRI U	REALIZO U	100	66,666 667	3
RC	SIM	NÃO PARTICIPO U	CUMPRI U	NÃO REALIZO U	50	SIM	PARTICIPO U	CUMPRI U	REALIZO U	100	SIM	NÃO PARTICIPO U	CUMPRI U	NÃO REALIZO U	50	66,666 667	3
SC	SIM	NÃO PARTICIPO U	CUMPRI U	NÃO REALIZO U	50	SIM	NÃO PARTICIPO U	CUMPRI U	REALIZO U	0	SIM	NÃO PARTICIPO U	NÃO CUMPRI U	NÃO REALIZO U	25	25	2
JN	SIM	PARTICIPO U	CUMPRI U	NÃO REALIZO U	75	SIM	PARTICIPO U	CUMPRI U	REALIZO U	75	SIM	PARTICIPO U	CUMPRI U	REALIZO U	100	83,333 333	4

ANEXO P

Atividade de Ciências Naturais: Vídeos sobre Estereótipos de Género

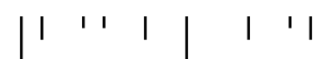


Figura P1

Anúncio Always “LIKE A GIRL”

<https://www.youtube.com/watch?v=XjJQBjWYDTs>

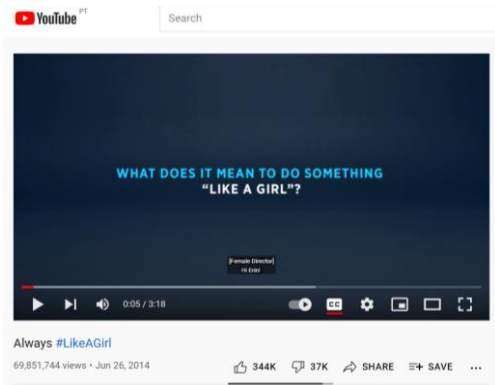


Figura P2

Anúncio Gillette “We believe: The best man can be”

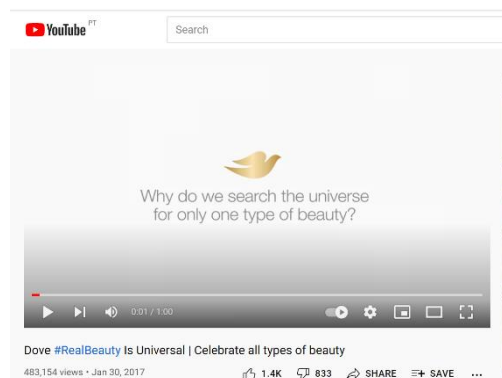
<https://youtu.be/koPmuEyP3a0>



Figura P3

Anúncio Dove “Real beauty is Universal”

<https://youtu.be/JNYjRmNCu9o>



ANEXO Q

Projeto das Brincadeiras

| ' ' | | ' ' |

Figura Q1

Início da construção do questionário do Projeto sobre as Brincadeiras.

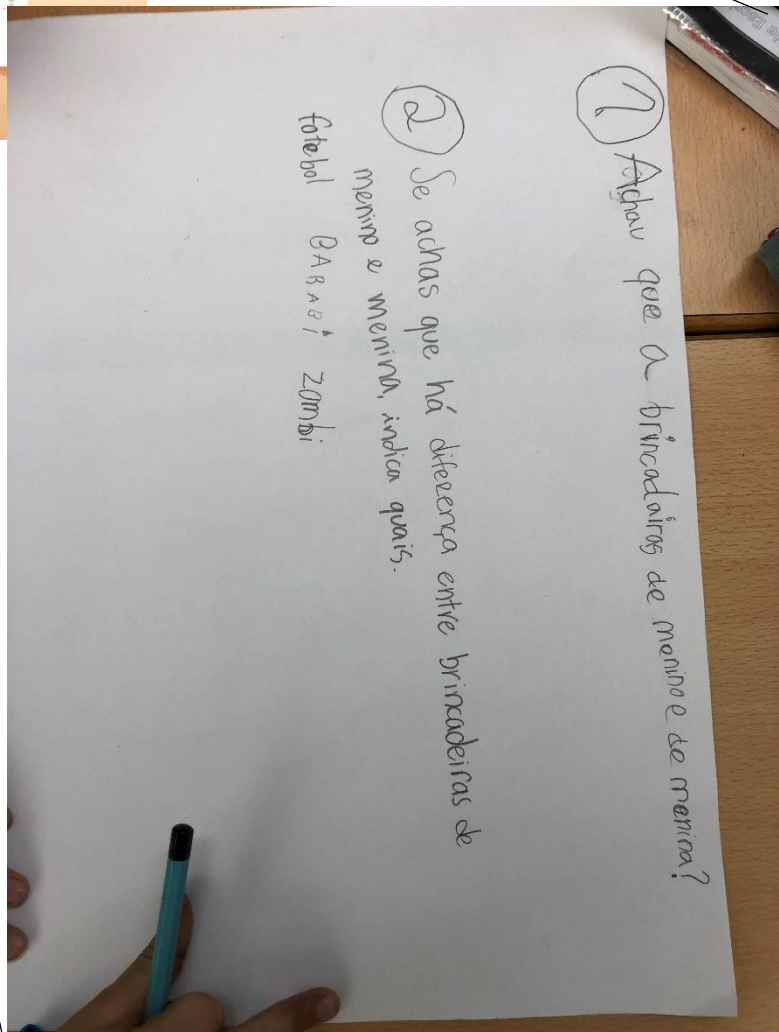


Figura Q2

Do papel para o computador: transcrição do questionário para o computador para poder aplicar à escola.

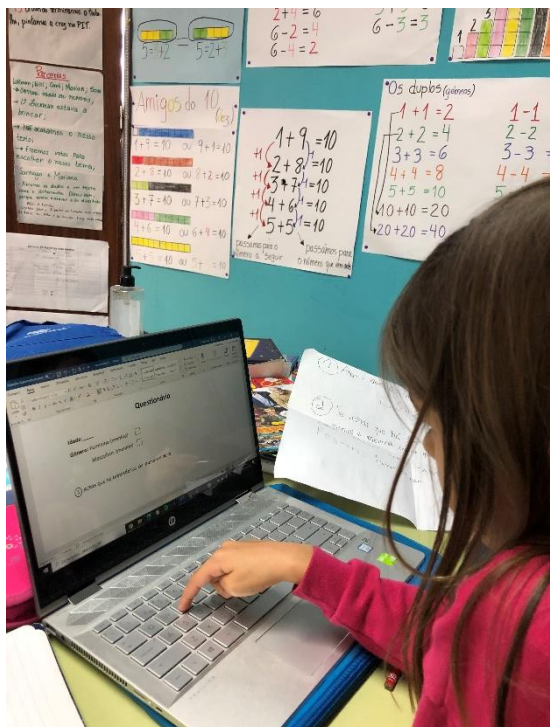
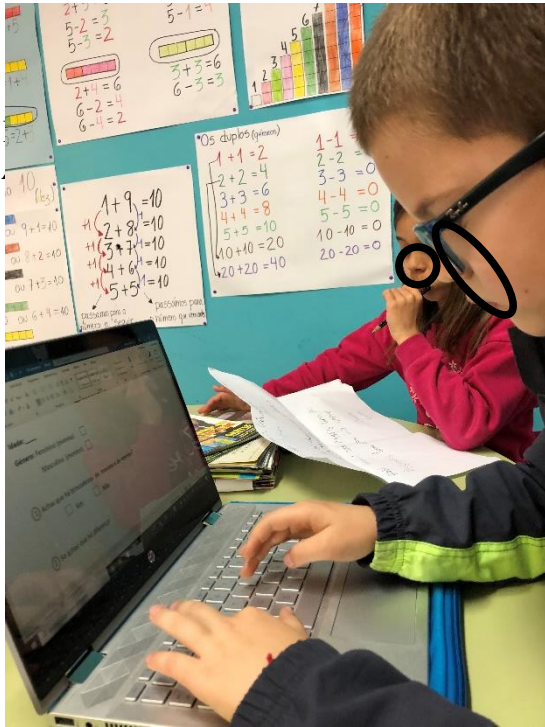


Figura Q4

Questionário sobre as Brincadeiras aplicado aos/as alunos/as da escola.

Questionário

Idade: _____

Género: Feminino (menina) ♀
Masculino (menino) ♂

① Achas que há brincadeiras de menino e de menina?
 Sim Não

② Se achas que há diferença entre brincadeiras de menino e menina, indica quais as de menino e quais as de menina.










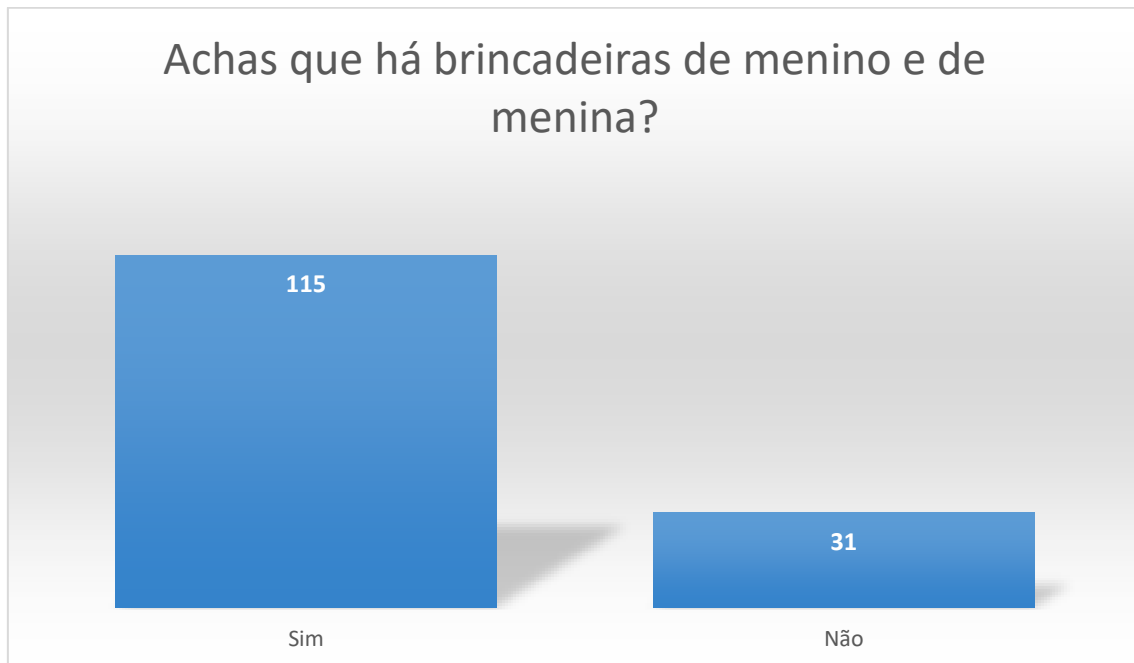
	Futebol •	
	Barbies •	
	Zombie •	
	Nerfes •	• Menino
	Carros •	• Menina
	Ballet •	
	Treinar animais •	
	Luta •	
	Superpoderes •	

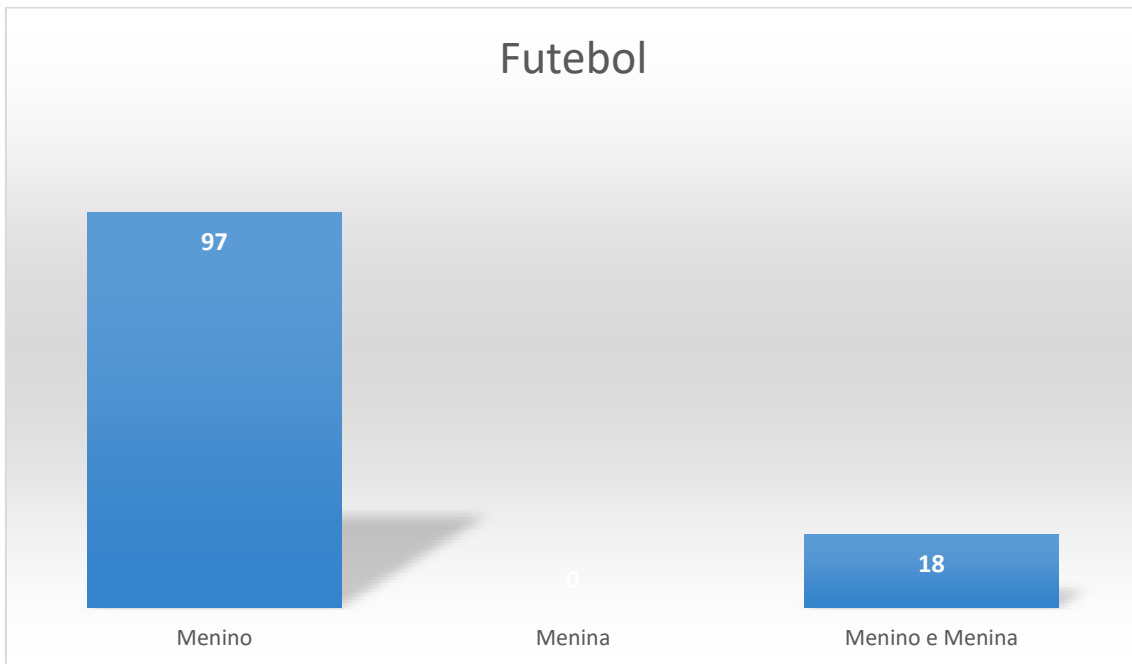
Figura Q4

Resultados do Questionário sobre Brincadeiras aplicado ao/às alunos/as

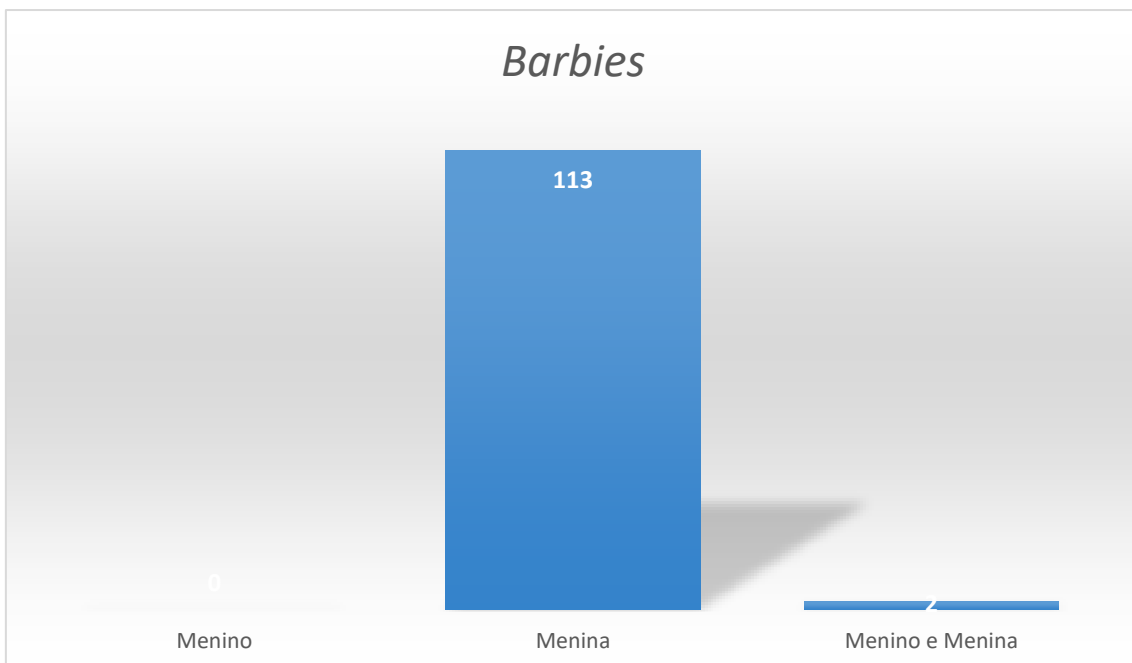
Dos 146 alunos que responderam ao questionário, 115 concordam que há brincadeiras de meninos e de meninas e 31 considera que não.



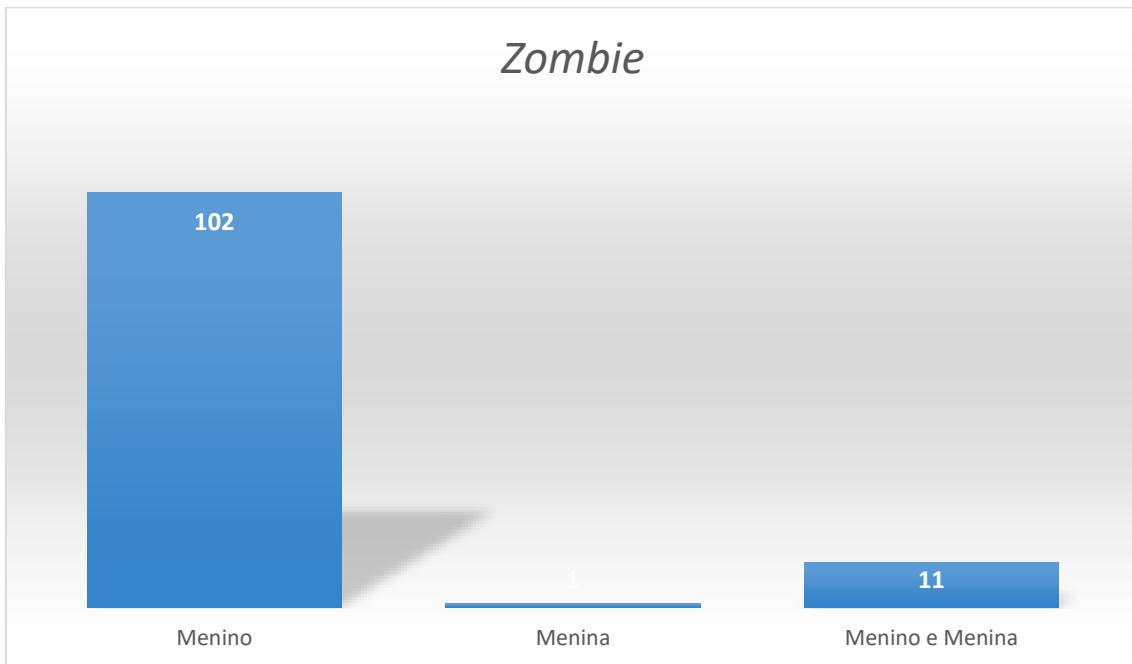
Dos/as alunos/as que responderam que havia diferenças entre brincadeiras de rapazes e brincadeiras de rapariga, 97 consideram que Futebol é uma brincadeira só de menino, ninguém considera que é só de menina e 18 consideram que é de menino e menina.



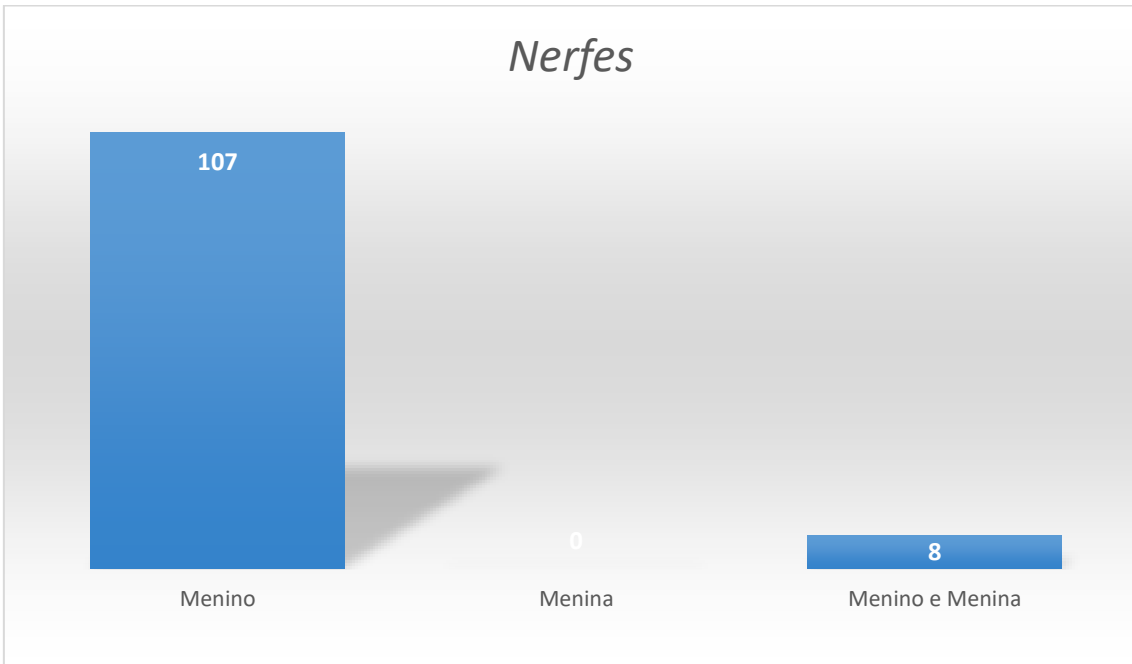
Dos/as alunos/as que responderam que havia diferenças entre brincadeiras de rapazes e brincadeiras de rapariga, 113 consideram que *Barbies* é uma brincadeira só de menina, ninguém considera que é só de menino e 2 consideram que é de menino e menina.



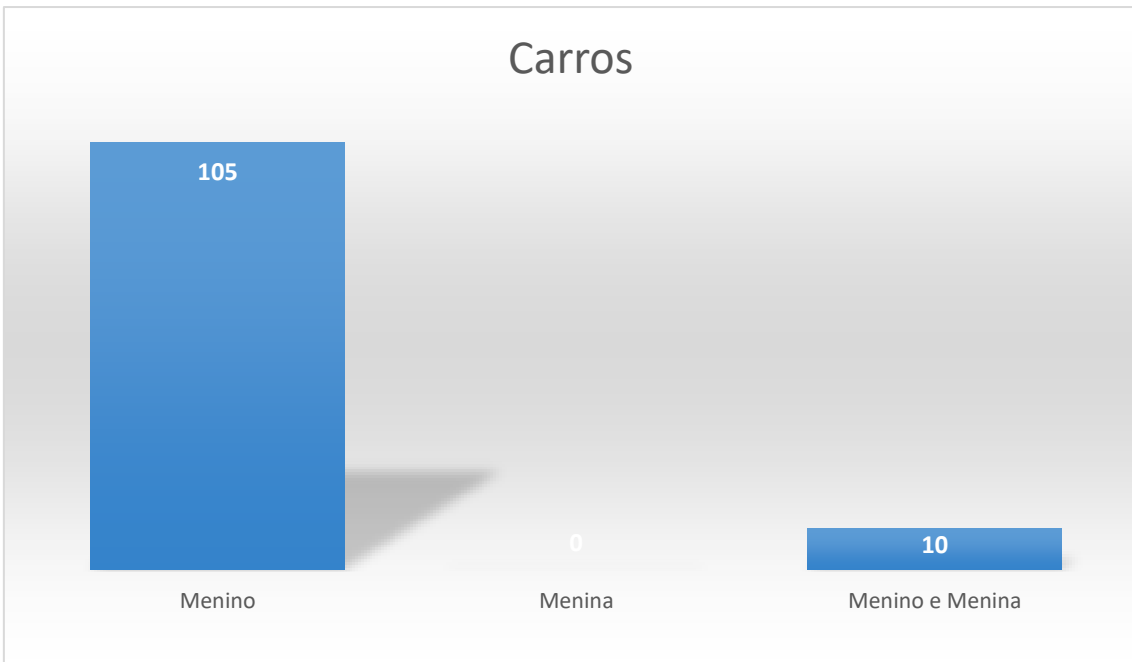
Dos/as alunos/as que responderam que havia diferenças entre brincadeiras de rapazes e brincadeiras de rapariga, 102 consideram que *Zombies* é uma brincadeira só de menino, um considera que é brincadeira só de menina e 11 consideram que é de menino e menina. Um aluno não respondeu.



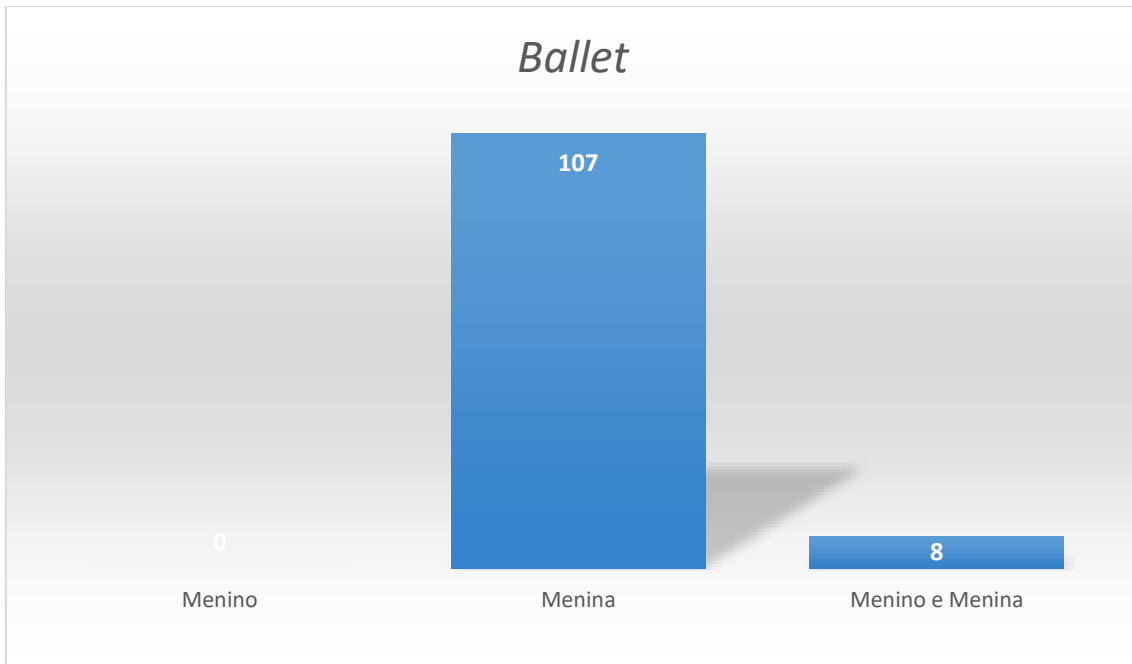
Dos/as alunos/as que responderam que havia diferenças entre brincadeiras de rapazes e brincadeiras de rapariga, 107 consideram que *Zombies* é uma brincadeira só de menino e 8 consideram que é de menino e menina.



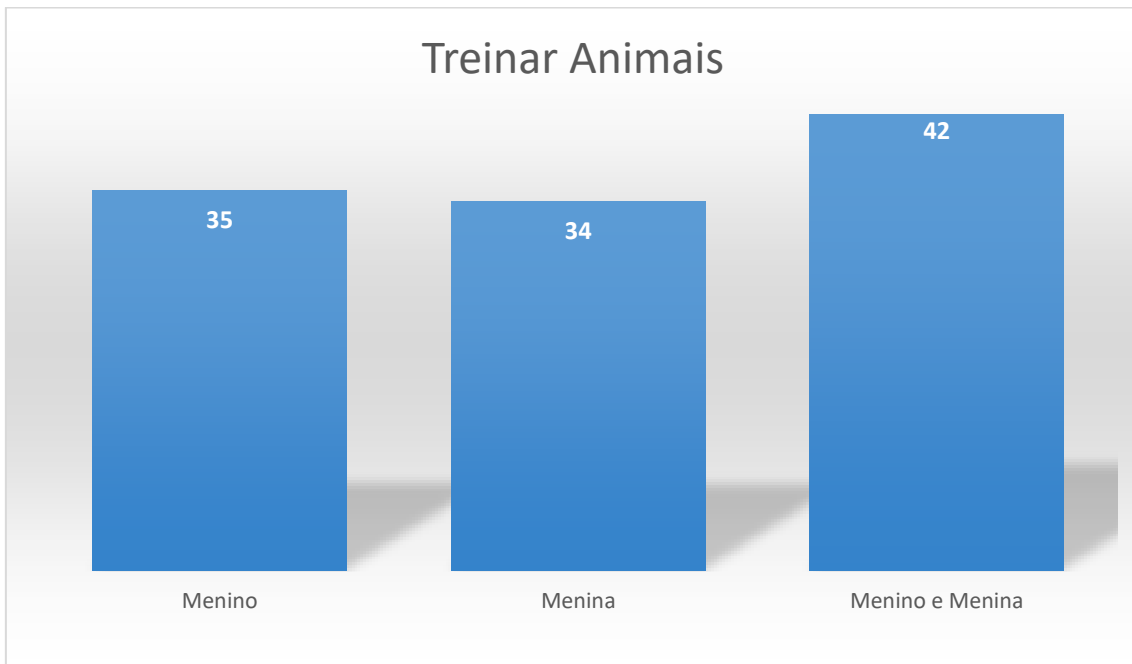
Dos/as alunos/as que responderam que havia diferenças entre brincadeiras de rapazes e brincadeiras de rapariga, 105 consideram que Carros é uma brincadeira só de menino e 10 consideram que é de menino e menina.



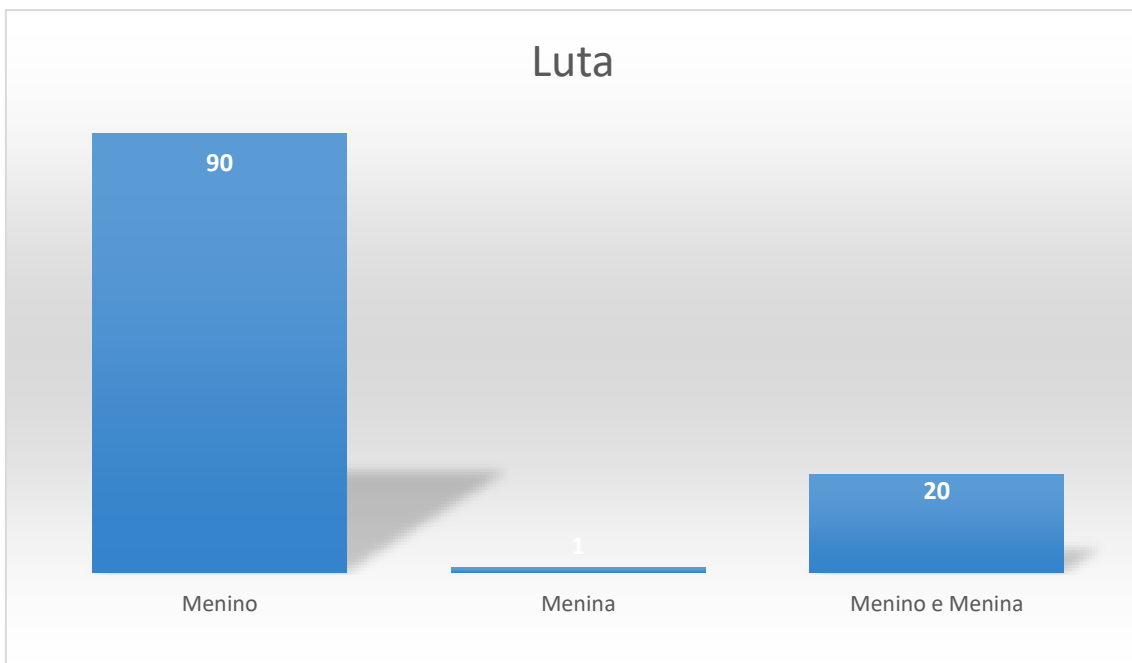
Dos/as alunos/as que responderam que havia diferenças entre brincadeiras de rapazes e brincadeiras de rapariga, 107 consideram que *Ballet* é uma brincadeira só de menina e 8 consideram que é de menino e menina.



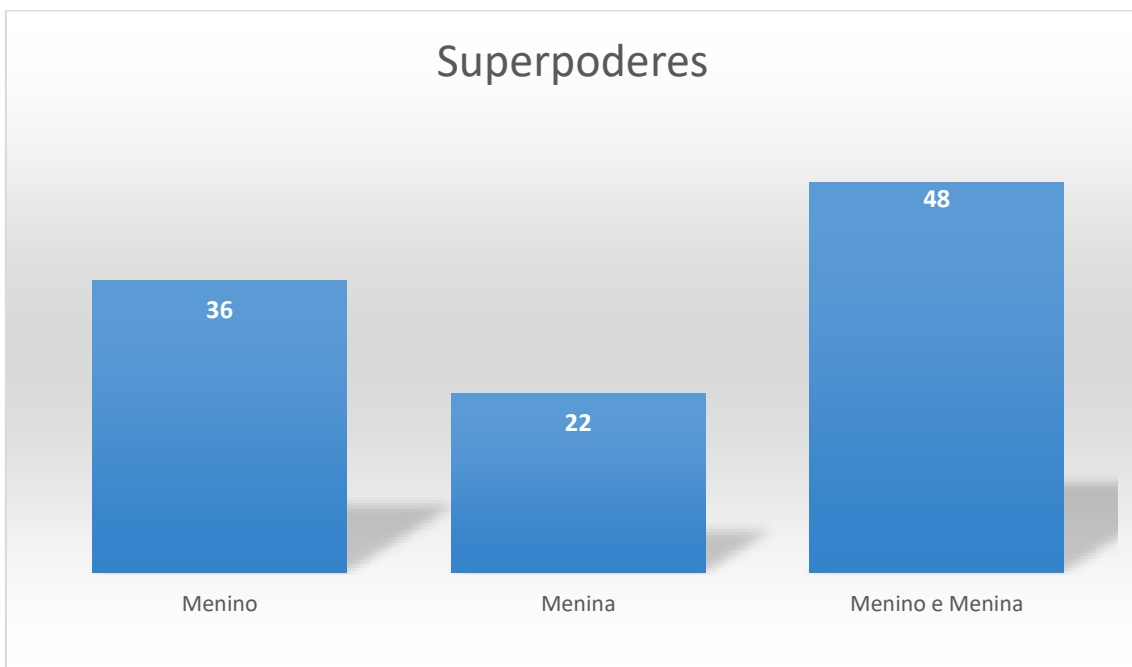
Dos/as alunos/as que responderam que havia diferenças entre brincadeiras de rapazes e brincadeiras de rapariga, 35 consideram que “Treinar Animais” é uma brincadeira só de menino, 34 consideram que é só de menina e 42 consideram que é de menino e menina. 4 não responderam.



Dos/as alunos/as que responderam que havia diferenças entre brincadeiras de rapazes e brincadeiras de rapariga, 90 consideram que “Luta” é uma brincadeira só de menino, 1 considera que é só de menina e 20 consideram que é de menino e menina. 4 não responderam.



Dos/as alunos/as que responderam que havia diferenças entre brincadeiras de rapazes e brincadeiras de rapariga, 36 consideram que “Luta” é uma brincadeira só de menino, 22 consideram que é só de menina e 48 consideram que é de menino e menina. 9 não responderam.



ANEXO R

Planificação Aula: Desconstrução de Estereótipos de
Género – Projeto Brincadeiras

| | ' ' | | | ' ' |

Planificação Aula 04 de junho de 2021 | 1.º Ciclo do Ensino Básico – 1.º A | Estagiária a intervir: Luana Sousa

Objetivos Gerais:

Desconstruir estereótipos de género relacionados com as brincadeiras.

Recursos:

Resultados do questionário.

Testemunhos de desportistas.

Tema:	Objetivos Essenciais	Descrição das Atividades/ Questões orientadoras	T	Avaliação	
				Indicadores	Instrumentos
Cidadania e Desenvolvimento.					
Domínio: Igualdade de género	<p>A. Reconhecer a existência de estereótipos de género nas brincadeiras.</p> <p>B. Desenvolver competências diversas, nomeadamente</p>	<p>A professora inicia a aula e, juntamente com os dois alunos que construíram o questionário, apresenta os resultados do mesmo.</p>	15'	<p>A. Reconhece a existência de estereótipos de género nas brincadeiras.</p> <p>B. Desenvolver valores de igualdade de género.</p>	- Notas de Campo

	<p>valores de igualdade, para o exercício da cidadania democrática.</p> <p>C. Comunicar adequadamente as suas ideias, fundamentando-as e argumentando face às ideias dos outros.</p>	<p>De seguida, pede aos alunos para argumentarem relativamente aos dados mostrados. Iniciando-se uma pequena discussão em pequeno grupo, gerida pela docente.</p> <p>A docente admite não estar a compreender as conclusões, pois ainda há opiniões contrárias. Pede, então, aos alunos para se dividirem em quem acha que</p>	<p>20'</p> <p>15'</p>	<p>C. Comunica adequadamente as suas ideias, fundamentando-as e argumentando face às ideias dos outros.</p>	
--	--	--	-----------------------	---	--

		<p>existem brincadeiras de meninos e de meninas (lado direito da sala) e quem acha que não (lado esquerdo da sala).</p> <p>A professora informa os alunos de que se ficarem convencidos pelos colegas, podem mudar de lado da sala.</p> <p>Após se mostrarem ainda muitas incoerências relativamente a</p>	10'		
--	--	--	-----	--	--

		<p>este tema, a professora, juntamente com os dois alunos que fizeram parte do estudo, apresenta testemunhos de pessoas que praticam desportos estereotipados em género. (Anexo 4)</p> <p>Após a apresentação a professora convida os alunos a deslocarem-se de</p>			
--	--	---	--	--	--

		<p>lugar, caso pretendam.</p> <p>- Espera-se, agora, que a maioria dos alunos se sente do lado esquerdo da sala.</p> <p>Para concluir a professora escreve no quadro “o que aprendemos?”, questionando os alunos relativamente às aprendizagens realizadas após este momento.</p>		
--	--	---	--	--

ANEXO S

Análise das respostas relativas à categorização por género das vantagens e desvantagens associadas a cada sexo.

| ' ' | | ' ' |

	INICIO DA INTERVENÇÃO			FIM DA INTERVENÇÃO		
	Estereótipos	Desconstrução de estereótipos	Características Biológicas	Estereótipos	Desconstrução de estereótipos	Características Biológicas
é bom ser rapariga porque...	<p>“Porque os rapazes são frios...”</p> <p>“Porque os rapazes só jogam”</p> <p>“ser menina é mais alegre, gostam de fazer atividades”</p> <p>“podemos aspirar ser o que quisermos, sem limites”</p> <p>“ser independente com mais maturidade”</p> <p>“tens roupas lindas”</p> <p>“podes andar de salto alto”</p> <p>“podes arranjar-te”</p> <p>“posso vestir roupas variadas”</p>		<p>“pode-se engravidar”</p>	<p>“Mais mentalidade”</p>	<p>“Eu sinceramente não tenho ideia pois não a nada que as meninas não consigam fazer que os meninos conseguem pois tudo depende da pessoa.”</p>	<p>“Ser rapariga é bom porque as raparigas podem engravidar”</p>
é bom ser rapaz porque...	<p>“porque temos menos trabalho”</p> <p>“podes brincar com quase tudo”</p> <p>“tem mais liberdade”</p> <p>“fica com os amigos até à hora que quiser”</p> <p>“têm mais poder que as mulheres”</p> <p>“podem ser tudo o que quiserem”</p>		<p>“não têm o período”</p>	<p>“Tem menos responsabilidade do que as mulheres.”</p>		

	<p>“porque no verão não tem tanto calor por não ter o cabelo comprido”</p> <p>“é sempre valente”</p> <p>“porque não limpam a casa”</p>					
é mau ser rapariga porque...	<p>“não podemos ter o cabelo curto, nem usar a roupa que queremos”</p> <p>“temos que pentear o cabelo todos os dias”</p> <p>“temos que fazer a depilação”</p> <p>“porque tem que limpar a casa”</p> <p>“porque é quem faz tudo em casa”</p> <p>“temos que ter cabelos longos”</p> <p>“temos muitas tarefas”</p> <p>“tem-se menos liberdade que os rapazes”</p> <p>“não temos tanto poder como os rapazes”</p> <p>“mais facilidade em ser estuprada”</p>		<p>“temos o período”</p> <p>“tem-se o período”</p>			<p>“Engravidar cedo”</p> <p>“É mau ser rapariga porque se tem o período”</p>
é mau ser rapaz porque...	<p>“às vezes é chato”</p> <p>“são chatos e mentirosos”</p> <p>“tens que ser corajoso”</p> <p>“são machistas”</p> <p>“tem que fazer a barba e andar bem apresentado”</p> <p>“Os rapazes não têm muitas das qualidades que as raparigas têm.”</p>			<p>“Tem menos responsabilidade do que as mulheres.”</p>		

ANEXO T

Análise das respostas às questões matemáticas que
envolvessem igualdade de género

| ' ' | | ' ' |

Tabela T1

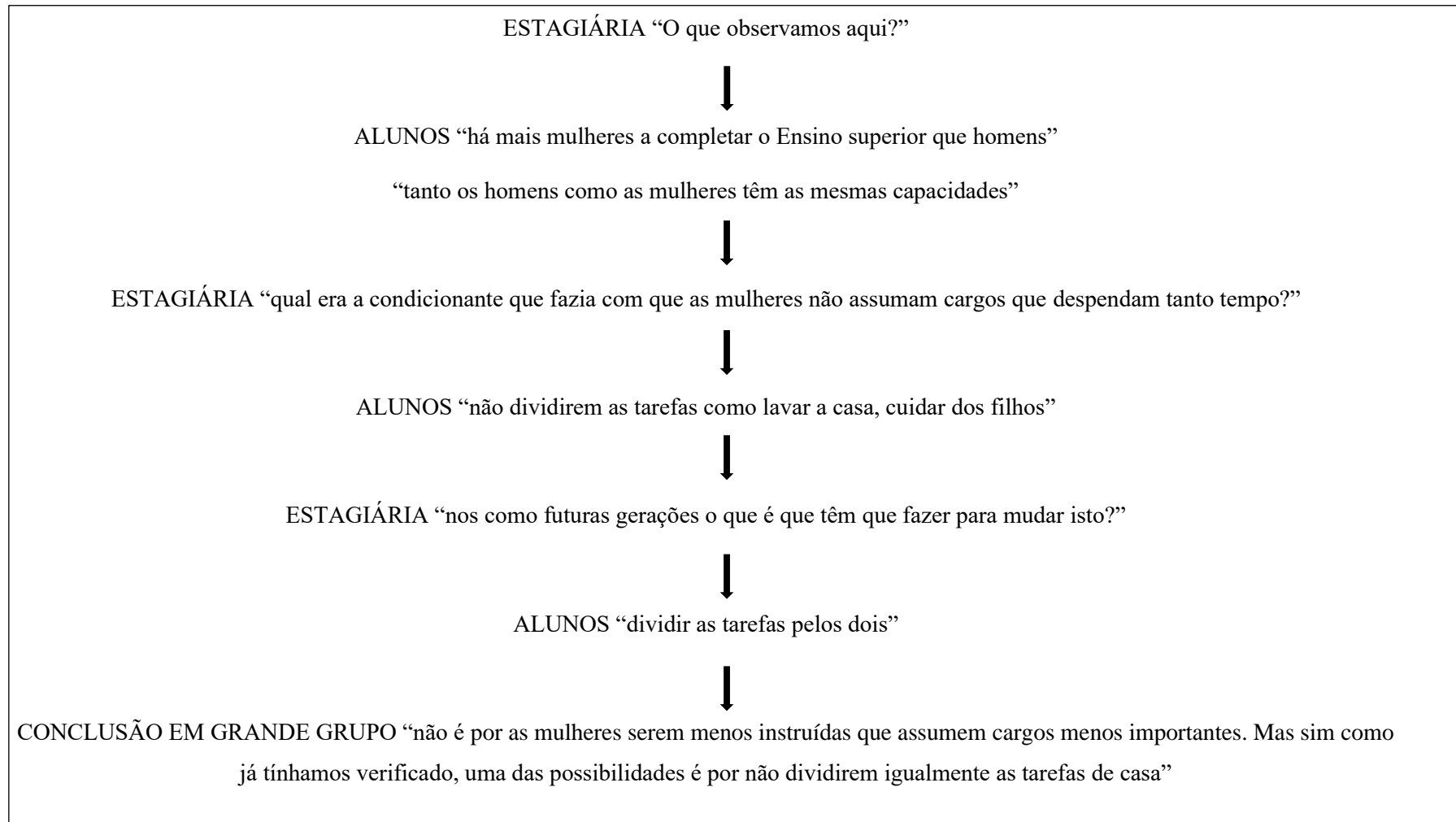
Organização tabelar do desenvolvimento da questão 1.2. da tarefa matemática “Presidentes de Câmara” (Anexo J)

Respostas escritas dos/as alunos/as antes da discussão em grande grupo	Respostas orais dos alunos durante a discussão	Conclusões atingidas após a discussão
<p>“Eu acho que as mulheres não estão preparadas para governar”</p> <p>“Eu acho que é porque os homens estão mais envolvidos na politica”</p> <p>“Não sei se é a diferença, mas acho que é porque os rapazes estão sempre contra as raparigas, mesmo que elas tenham razão e porque metade delas são advogadas ou testemunhas, mas é injusto que isso aconteça que as raparigas sejam sempre culpadas, mesmo assim temos que mudar isso”</p> <p>“ há mais homens nas camaras municipais porque grande parte dos homens não fizeram faculdade e não arranjam emprego então dedicam-se a algo que não seja preciso faculdade. E grande parte das mulheres fizeram um curso e tiveram boa vida”</p> <p>“eu acho que a diferença se deve ao facto dos homens se interessarem mais por politica que as mulheres”</p> <p>“as mulheres não têm capacidade para ter esse tipo de trabalho”</p>	<p>PROFESSORA ESTAGIÁRIA</p> <p>De acordo com a proporcionalidade direta, ou seja, se fossem dadas as mesmas oportunidades, deveriam existir 176 mulheres presidentes de câmara, mas a verdade é que só existem 23. Porque é que acham que isto acontece?”</p> <p><u>Respostas:</u></p> <p>“porque há desigualdade social”</p> <p>“porque a politica ocupa muito tempo”</p> <p>“as mulheres gostam mais de outros tipos de trabalho”</p> <p>“desde há muitos anos atras que as mulheres só trabalhavam como donas de casa, e só há uns anos para cá é que elas começaram a trabalhar. E desde sempre os homens exerceram cargos políticos”</p>	<p><u>Problema:</u></p> <p>“as mulheres não conseguiam chegar a esses cargos porque perdiam tempo com outro tipo de tarefas”</p> <p>“Compreendemos que então o passar mais tempo em casa, a tratar das coisas de casa e dos filhos vai ocupar o tempo da nossa vida, o que as deixa sem tempo para cargos políticos”</p> <p>“porque têm que ficar a cuidar dos filhos em casa”</p> <p>“cuidar dos filhos, da casa, essas coisas”</p> <p>“a maioria das mulheres gasta mais tempo em tarefas que não são remuneradas”</p> <p><u>Solução:</u></p> <p>ESTAGIÁRIA “agora que já encontrámos o problema, qual é a solução?”</p> <p>“Os homens têm que ficar mais tempo com os filhos”</p> <p>“os homens e as mulheres têm que dividir o tempo”</p> <p>“começar a dividir tarefas domésticas igualmente para que todos tenham tempo de poder exercer todas as profissões”</p>

	<p>“Eu perguntei ao meu pai, ele disse-me que as mulheres não têm tanta capacidade para governar o país”</p> <p>ALUNO “Esta diferença deve-se há desigualdade de género, pois não foi respeitada a razão entre o número de mulheres por cada 100 pessoas”</p> <p>ESTAGIÁRIA “o que é isso da desigualdade?”</p> <p>ALUNO “neste caso é quando dão mais oportunidades aos homens do que às mulheres”</p>	<p>“se distribuirmos essas tarefas “não remuneradas” igualmente pelos dois, talvez no futuro teremos tantas mulheres presidentes de câmara como os homens, por exemplo”</p>
--	---	---

Figura T1

Estrutura do desenvolvimento da discussão (excertos) relativamente à Tarefa de Percentagens: Mulheres e Homens que completam o Ensino Superior (Anexo K)



ANEXO U

Análise das respostas às questões no âmbito de
ciências naturais que envolvessem igualdade de
género

| ' ' | | ' ' |

Tabela U1

Organização tabelar de alguns comentários realizados aos vídeos. (Anexo P)

VÍDEO 1	VÍDEO 2	VÍDEO 3
<p>“Concordo com o que disseram porque há raparigas que podem ser mais fortes que os rapazes, apesar de tratarem as raparigas como se fossem inferiores”</p> <p>“Sinceramente eu desejava que todas as pessoas (especialmente os/as machistas) do mundo vissem aquele vídeo e talvez entendessem que tentar insultar uma rapariga a dizer «tu corres como uma rapariga» não se deve dizer porque pode magoa-la e que nos somos raparigas.. como é que isso se tornou um insulto? Nos devíamos estar orgulhosas de ser raparigas”</p> <p>“eu concordo com o vídeo, ninguém deve ter vergonha, pois nem sempre atirar como uma rapariga faz-te perder em tudo ou ser</p>	<p>“Pois podemos ser melhores no futuro do que alguns de hoje e nunca é tarde para ensinar a uma pessoa COMO SER UMA PESSOA.”</p> <p>“Este vídeo mostra que os homens têm comportamentos preconceituosos e desrespeitadores para com as mulheres, verifica-se que há um esforço para a mudança de mentalidades”</p> <p>“este vídeo é muito interessante ainda por cima hoje em dia onde muitas mulheres estão a ser desrespeitadas pelos homens, mas se pensarmos bem nem todos os homens são assim mas infelizmente muitos são o que é triste hoje em dia, porém eu não acho que devem culpar todos os homens e</p>	<p>“este vídeo mostra que todos os tipos de beleza são lindos, mas cada um à sua maneira, seja a religião, origem ou estilo de vida”</p> <p>“este vídeo mostrou-me que o que importa é ser feliz”</p> <p>“Fala sobre a beleza natural de todas as mulheres, sendo elas “magras, gordas, cabelo azul, roxo vermelho amarelo, etc”</p> <p>“Somos todas iguais com as nossas diferenças e nossa própria beleza, nada nos inferioriza”</p> <p>“sentem-se confiantes e gostam de ser mulheres, têm orgulho nisso”</p> <p>“Eu estou a pensar porque é que os homens não aparecem no vídeo... Mas agora</p>

<p>fraco, se tu corres como uma menina e és uma menina não deves ter vergonha, deves estar feliz contigo mesma.”</p> <p>“é verdade, por exemplo, «corres como uma menina» isso para um rapaz é mau porque está a dizer que as raparigas não sabem correr, não sabem fazer nada. Isso é machismo”</p> <p>“eu adorei este vídeo porque as mulheres conseguem fazer tudo. Conseguem correr, saltar.. somos capazes de fazer tudo e se errarmos voltamos a tentar ate conseguirmos. Muito inspirador”</p> <p>“este vídeo foi interessante mostrou-me que as mulheres podem fazer qualquer coisa tao bem ou melhor que os homens”</p> <p>“que não se deve dizer a uma rapariga que fazes não sei o que como uma rapariga, porque isso magoa”</p>	<p>terem medo deles, pois nem todos são os mesmos.”</p> <p>“este vídeo mostrou-me que os homens não devem fazer coisas que alguns homens ainda fazem como: fazer bullying e lutar so para dizer que sou forte”</p> <p>“este vídeo fala sobre sermos o nosso melhor hoje e respeitarmos as pessoas à nossa volta para o melhor futuro dos nossos sucessores”</p> <p>“eu acho que o homem não é so rijo lutador também é ajudar se for necessário”</p> <p>“que os homens tem que ajudar outros homens”</p>	<p>percebo. As mulheres “normalmente” são quem faz compras então era uma estratégia de marketing, mas também as mulheres não são <u>aceites</u> no “mundo” tão facilmente quanto o homem”</p> <p>“Fala como todas as meninas são bonitas”</p> <p>“eu amei foi lindo como todas as mulheres são lindas cada uma com o seu jeito mesmo que tenham cabelo de azul são lindas. As mulheres não precisam de esconder a beleza natural de cada uma.”</p>
---	--	--

<p>“Este vídeo fala sobre um estereótipo implementado sobre ideias machistas, que mulheres são mais fracas, quando na realidade não são”</p> <p>“Este vídeo mostra que alguns homens têm ideias erradas sobre as mulheres”</p> <p>“Não devemos praticar machismo. Machismo é um preconceito expresso por opiniões e atitudes que se opõe à igualdade de direitos entre os géneros, favorecendo o género feminino em relação ao masculino”</p> <p>“que as mulheres são iguais aos homens”</p>		
--	--	--

ANEXO V

Análise e discussão dos resultados com o aluno M. e
a aluna N.

| ' ' | | ' |

M: Aluno
N: Aluna
P: Professora

N- “O M. venceu, há mais alunos que acham que há brincadeiras só de menino e brincadeiras só de menina”

M- “há muitos meninos que acham que há diferenças”

P- “a tua opinião mudou?”

N- “não, ainda tenho a mesma opinião. Acho que todos podemos brincar a tudo”

P- “a tua opinião mudou?”

M- “não, ainda tenho a mesma opinião”

N- “mas olha que há meninos que dançam ballet”

M- “eu sei, mas não mudo de opinião”

N- “mas oh M. a minha mãe brinca de futebol, NERFES e carros que eu tenho lá em casa. E o meu pai brinca de BARBIES comigo e com a minha irmã”

M- (não responde)

(Professora mostra os gráficos no computador)

P- “Dos que responderam que haviam diferença, 97 disseram que futebol era só brincadeira de menino, nenhuma criança respondeu que era só de menina, mas 18 responderam que era dos dois”

M- “Eu respondi!”

P- “A sério? Ok. A seguir Barbies. 113 crianças disseram que era só brincadeira de menina e 2 acharam que era de menina e de menino”

N- “Posso dizer uma coisa? Eu tenho muitos tios, que são meninos, e só gostam de Barbies!”

P- “Eu estou só apresentar o que a escola respondeu”

P- “112 disseram que Zombies era só brincadeira de meninos, 11 responderam que era de menino e de menina e uma criança respondeu que era só de menina”

(... professora continua a apresentação dos resultados (Figura Q4 Anexo Q)

N- No treinar animais não faz diferença ser menino ou menina.

P- Então mas nas Nerfes faz? E no ballet?

N- O meu pai queria ser do ballet, mas a minha mãe não deixou.

M- Mas ele podia.

(...)

Terminada a apresentação dos resultados. A professora mostra uma notícia.

P- “Mais um português campeão da Europa em Ballet.” (...)

Mostra vídeo de menino campeão de Ballet.

P- “M. não estou a perceber.”

M- “Então...eu mudei de opinião. Agora acho que Ballet pode ser dos dois. Mas continuo a achar que há umas que não.”

P- “Então e futebol?”

M- “Essa também é dos dois.”

P- “Então e...”

M- “Diz outra, diz outra!”

P- “Carros!”

M- “Só meninos!”

N- “A minha mãe conduz o carro...”

M- “Carros de brinquedo.”

N- “Eu tenho carros de controlo remoto.”

M- “Eu também. Eu tenho muitos”!

(...)

Professora mostra outro vídeo. Desta vez de uma mulher piloto que conduz carros de corrida.

M- “Mas não são esses, é os de brinquedo.”

P- “Então mas esta senhora gosta de carros de certeza. Se ela gosta assim tanto de carros, então quando era pequenina, devia gostar de brincar com o quê?”

M- “Ahh... pois... com carros”

P- “Então já não estou a perceber nada...”

M- “Eu mudei de opinião uma vez, no ballet, agora não vou mais mudar.”

P- “Então mas se achas que deves mudar, porque é que não mudas”

M- “Eu continuo a achar que há umas que dão para os dois e outras que não.”

P- “Então esta senhora quando era pequenina, devia gostar de quê?”

M- “Carros”

P- “Gostava de carros mas não podia brincar com eles?”

M- “Podia”

P- “Então já não estou a perceber outra vez”

M- “Carros são para meninas e meninos”

(...)

Professora mostra agora a campeã nacional de esgrima.

(...)

M- “Esgrima não é luta.”

(...)

Professora mostra campeã nacional de box.

M. fica espantado

N- “Ela deve ter brincado à luta quando era pequenina. E a outras coisas.”

P- “Então M. o que achas disto?”

M- “Mas olha a opinião da escola, 90 acham que é só de meninos.”

P- “Estas são as respostas de pessoas que ainda não viram estas notícias. Achas que a N. quando nascer não pode ser, se quiser, campeã de Box?”

M- “Ela pode, mas ela não quer”

P- “Mas pode ou não?”

M- “Pode”

(...)

P- “Então quais é que ainda achas que não podem ser dos dois.”

M- “Nerfes!”

N- “Mas eu tenho Nerfes em casa!”

P- “Mas tu brincas com Nerfes?”

N- “Brinco.”

P- “Mas como se o M. diz que é só brincadeira de rapaz.”

N- “Mas eu brinco com a mana e a mamã.”

P- “3 meninas a brincar com Nerfes? M. não estou a perceber, como é possível?”

M- “Mas eu não brinco com Barbies, por exemplo.”

N- “Mas há meninos que brincam.”

(...)

N- “Então M. vais ficar com a mesma ideia ou mudas?”

M- “Mudei, mudei agora.”

P- “Então o que é que achas.”

M- “Agora concordo com a N. A N. acordou-me. Já me acordou de ideia.”

P- “Então?”

M- “Não existe diferenças entre brincadeiras de meninos e de meninas.”

P- “Então todos podemos o quê?”

M- “Brincar”

P- “A...”

M- “Tudo!”

P- “Como é que mudaste de opinião.”

M- “Mudei de opinião porque vi vídeos e fotos. Porque eu não sabia que meninos brincavam com as barbies, meninos faziam ballet e meninas lutavam. E agora vi que existia. “

ANEXO W

Argumentos utilizados pelos alunos no debate
sobre o Projeto “Brincadeiras”

| | ' ' | | ' ' |

Tabela W1

Organização tabular dos argumentos utilizados pelos alunos no debate sobre o Projeto “Brincadeiras”. (Anexo P)

Convenceu

Não convenceu

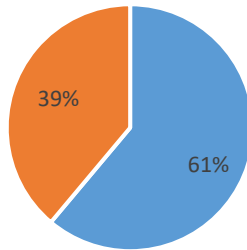
Argumentos utilizados a favor da existência de diferenças entre as brincadeiras	Argumentos utilizados contra a existência de diferenças entre as brincadeiras
<p>“os meninos não brincam com Barbies”</p> <p>“as barbies só são para meninas porque as embalagens têm cor rosa”</p> <p>“As meninas não podem brincar à luta porque as meninas são mais frágeis que os meninos”</p> <p>“As meninas não podem jogar futebol, os meninos é que podem”</p> <p>“Eu sei que há meninas a brincar à luta mas continuo a achar que as meninas não podem brincar à luta”</p>	<p>“eu gosto de brincar ao futebol, não são só os meninos”</p> <p>“eu já brinquei com bonecas (rapaz)”</p> <p>“Não há problema em os rapazes brincarem com bonecas porque nós podemos brincar ao que quisermos”</p> <p>“Se todos somos livres não podemos dizer que Nerfes é só de menino”</p> <p>“os meninos não deixam de ser meninos porque brincam com barbies”</p> <p>“quando fui a casa da minha prima ela estava a brincar à luta”</p> <p>“não é por alguém ser mais forte ou mais frágil que não possa brincar”</p> <p>“Eu joguei hoje futebol (menina)”</p> <p>“eu se brincar com bonecas não deixo de ser menino, não deixo de ser quem sou”</p>

ANEXO X

Evolução do pensamento dos/as alunos/as em relação
às brincadeiras ao longo do Projeto

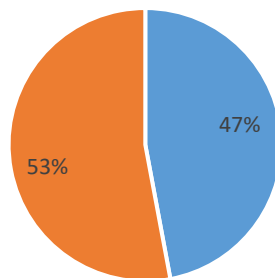
| | ' ' | | | ' ' |

Início do Projeto



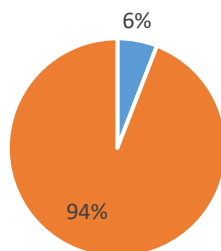
- Há diferenças entre brincadeira de meninos e de meninas
- Todo/as brincam a tudo

Antes da discussão



- Há diferenças entre brincadeira de meninos e de meninas
- Todo/as brincam a tudo

Fim do Projeto



- Há diferenças entre brincadeira de meninos e de meninas
- Todo/as brincam a tudo