

As Crianças e a Igualdade de Género: Um Estudo na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Cláudia Alexandra Pedro de Almeida

Viseu, 2023



**Politécnico
de Viseu**

Escola Superior
de Educação
de Viseu

**As Crianças e a Igualdade de Género:
Um Estudo na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Cláudia Alexandra Pedro de Almeida

Relatório Final de Estágio

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

Trabalho efetuado sob a orientação de:

Professor Doutor João Rocha

Professora Doutora Ana Paula Cardoso

Dedicado a todas as mulheres.
Juntas na luta por um futuro onde a discussão destes assuntos seja coisa do passado.

Agradecimentos

Agradeço do fundo do coração ao meu orientador, professor Doutor João Rocha, e à minha coorientadora, professora Doutora Ana Paula Cardoso, por todo o apoio, disponibilidade e paciência que tiveram para comigo. Por acreditarem em mim neste estudo e me desafiarem e incentivarem a fazer mais e melhor. Aprendi muito com cada um de vós e é um gosto terminar esta fase tão importante com a vossa orientação.

Quero agradecer aos meus pais por tudo o que fazem por mim, por todos os esforços feitos ao longo destes cinco anos, e por todo o amor e proteção durante a vida. Por me proporcionarem as melhores condições e nunca me deixarem faltar nada. Tudo o que sou e tudo o que conquisto devo-o a vocês. À minha mãe, obrigada pelos chás a meio dos dias de trabalho, pela companhia quando a concentração não era a mais favorável e por me ouvires mesmo quando falava demais e de coisas que tu nem percebias. Ao meu pai, obrigada por lebares com o meu mau feitio quando só estava desmotivada, por estares sempre presente nos momentos mais difíceis e por seres o meu maior apoio nas decisões importantes. Sou eternamente grata pelo vosso amor.

Ao Francisco, o meu namorado e meu melhor amigo. Obrigada pela companhia, não só quando estávamos lado a lado, mas mesmo a mais de 2000 quilómetros de distância. Por seres o meu maior apoio, por acreditares em mim e teres sempre uma palavra reconfortante e de incentivo para que eu possa, também, confiar em mim. Por celebrares comigo todas as pequenas vitórias, e por não me deixares desanimar nos momentos menos bons. Obrigada por seres tão especial, e por seres a minha maior certeza no meio de tanta insegurança. Sou muito agradecida por partilhar a vida contigo.

Obrigada à Filipa, que foi, seguramente, a melhor parceira de estágio que alguma vez poderia ter, que tornou todas as experiências mais bonitas, mais valiosas e mais fáceis. Foi um prazer partilhar toda esta aventura sempre lado a lado contigo.

Obrigada, também, ao Zezão, à Lisa, à Cris, à Tojal e à Dani por todas as memórias colecionadas ao longo destes anos. Sem vocês, esta aventura não seria igual.

Agradeço às minhas afilhadas e ao meu afilhado por terem sido as melhores surpresas e por fazerem de mim uma madrinha orgulhosa. Sou uma sortuda por vos ter.

Agradeço às crianças e aos pais que aceitaram colaborar comigo, assim como a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram e facilitaram a realização deste estudo. Foi muito gratificante trabalhar com todas as crianças com quem me cruzei e tenho a certeza de que levarei um bocadinho de todas elas comigo, para sempre.

Resumo

O presente Relatório Final de Estágio está dividido em duas partes fundamentais, sendo que a primeira diz respeito a uma reflexão crítica sobre as práticas desenvolvidas em contexto, nomeadamente no 1.º Ciclo do Ensino Básico e na Educação Pré-Escolar, mencionadas por ordem temporal dos estágios, e a segunda corresponde ao trabalho de investigação que deu título ao Relatório: “As Crianças e a Igualdade de Género”. A igualdade de género assenta no reconhecimento, na aceitação e na valorização das diferenças entre mulheres e homens, assim como dos diferentes papéis que estes têm na sociedade, tanto no que diz respeito à vida pública como à vida privada, sendo que o termo género é usado para descrever as interpretações e significações atribuídas às pessoas com base na sua categoria sexual de pertença, tratando-se da construção de categorias sociais resultantes das diferenças biológicas. De notar que a igualdade de género é um dos conteúdos recomendados ao longo dos doze anos de escolaridade obrigatória em Portugal, no âmbito da Educação para a Cidadania. Assim sendo, este consiste num estudo de cariz qualitativo, assente na temática da Educação para os Valores, no âmbito da Educação para a Cidadania, o qual objetiva compreender a perceção das/dos crianças/alunos da EPE e do 1.º CEB relativamente à igualdade de género. Os objetivos principais almejam compreender as conceções das/dos crianças/alunos da EPE e do 1.º CEB relativas ao género e as conceções de género dos seus pais/encarregados de educação. De um modo mais específico, pretende-se relacionar as conceções de género das/dos crianças/alunos com as conceções dos seus pais/encarregados de educação, procurando perceber de que modo a família influencia a perceção das crianças. Para tal, realizaram-se entrevistas semiestruturadas a dez crianças de uma sala de um jardim de infância, dez alunos de uma turma do 4.º ano de escolaridade, assim como aos respetivos pais/encarregados de educação de ambos os grupos, perfazendo o total de quarenta entrevistas. A informação obtida através da recolha de dados, em grande parte, revela a presença de alguns estereótipos de género, alguns já identificados em estudos de diversos autores apresentados no capítulo da revisão da literatura, confirmando que as conceções de género das crianças, tanto em idade pré-escolar como no 1.º CEB, sofrem influência não só da família, mas também da sociedade, sendo que esta última condiciona até as escolhas e a postura dos próprios pais, que pretendem proteger os filhos dos preconceitos que ainda persistem na sociedade de hoje. Assim sendo, percebe-se que, embora se tenha assistido a uma evolução, ao longo do tempo, no que respeita à igualdade de género, ainda há um enorme e difícil caminho a percorrer, o qual deve começar pela eliminação dos estereótipos de género, pois são precisamente as ideias estereotipadas que moldam o pensamento dos indivíduos, desde a mais tenra idade.

Palavras-chave: Género vs. Sexo; Educação para a Igualdade de Género; Estereótipos de Género; Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Abstract

The present Final Internship Report is divided into two fundamental parts. The first part is dedicated to a critical reflection on the practices developed in the context, particularly in the 1st Cycle of Basic Education and in Preschool Education, mentioned in chronological order of the internships. The second part corresponds to the research work that gave title to the report: "Children and Gender Equality". Gender equality is based on the recognition, acceptance and appreciation of the differences between women and men, as well as the different roles they have in society, both with regard to public and private life, with the term gender being used to describe the interpretations and meanings attributed to people based on their sexual category of belonging, dealing with the construction of social categories resulting from biological differences. Must be noted that gender equality is one of the recommended contents throughout the twelve years of compulsory education in Portugal, within the scope of Education for Citizenship. Therefore, this consists of a qualitative study, focused on the theme of Values Education within the scope of Citizenship Education. It aims to understand the perceptions of children/students in Preschool Education and 1st Cycle of Basic Education regarding gender equality. The overall objectives are to comprehend their gender conceptions and the gender conceptions of their parents. More specifically, the aim is to relate the gender conceptions of children/students with those of their parents, looking for to understand how the family influences children's perceptions. To achieve this, semi-structured interviews were conducted with ten children from a kindergarten class, ten students from a 4th-grade class, as well as with the respective parents of both groups, totaling forty interviews. The information obtained through data collection largely reveals the presence of gender stereotypes, some already identified in studies by different authors presented in the literature review chapter. It confirms that children's gender conceptions, both in preschool age and in the 1st Cycle of Basic Education, are influenced not only by the family but also by society. Moreover, society even conditions the choices and attitudes of parents, who intend to protect their children from the prejudices that still persist in today's society. Therefore, it is evident that, although there has been significant progress over time regarding gender equality, there is still a long and challenging path ahead. This path should begin with the elimination of gender stereotypes because it is precisely these stereotyped ideas that shape individuals' thinking from a very young age.

Keywords: Sex vs. Gender; Education for Gender Equality; Gender Stereotypes; Preschool Education; 1st Cycle of Basic Education.

Índice

Introdução Geral	1
Parte I	4
Reflexão crítica sobre as práticas em contexto	4
Nota Introdutória	5
1. Contextualização dos Estágios Desenvolvidos.....	6
1.1. Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico	6
1.2. Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar	9
2. Apreciação Crítica das Competências Desenvolvidas.....	11
2.1. No 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	13
2.2. Na Educação Pré-Escolar.....	21
Síntese Global.....	32
Parte II	35
Trabalho de Investigação	35
Nota Introdutória	36
CAPÍTULO I: REVISÃO DA LITERATURA.....	38
1. Contextualização.....	38
1.1. Enquadramento da EPE no Sistema Educativo Português	39
1.2. Enquadramento do 1.º CEB no Sistema Educativo Português.....	40
2. Sexo e Género: Diferenciação de Conceitos	42
3.1. Identidade de Género	47
3.2. Estereótipos de Género	52
3. A Igualdade de Género	61
4.1. História da Luta pela Igualdade de Género.....	64
4.2. O Papel da Mulher na Sociedade Atual	69
4.3. Educação Para a Igualdade de Género	75
4.3.1. A Igualdade de Género na Educação Pré-Escolar	78
4.3.2. A Igualdade de Género no 1.º CEB.....	82

4.3.3. A Igualdade de Género em Contextos Familiares	86
CAPÍTULO II: METODOLOGIA.....	90
4. Metodologia de Investigação.....	90
5.1. Definição do Problema.....	90
5.2. Objetivos do Estudo.....	90
5.3. Tipo de Investigação.....	91
5.4. Participantes e sua Caracterização.....	92
5.4.1. Crianças da Educação Pré-Escolar	92
5.4.2. Alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	93
5.4.3. Pais/Encarregados de Educação das Crianças da EPE	94
5.4.4. Pais/Encarregados de Educação dos Alunos do 1.º CEB.....	95
5.5. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	96
5.6. Procedimento.....	100
5.7. Técnicas de Análise e Tratamento dos Dados	101
5.7.1. Codificação dos Participantes	101
CAPÍTULO III: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	104
5. Apresentação e Análise dos Dados.....	104
6.1. Entrevistas às Crianças da Educação Pré-Escolar	104
6.2. Entrevistas aos Alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico	150
6.3. Entrevistas aos Pais/Encarregados de Educação das Crianças da EPE	187
6.4. Entrevistas aos Pais/Encarregados de Educação dos Alunos do 1.º CEB	231
CAPÍTULO IV: ANÁLISE COMPARATIVA DOS DADOS: CONCLUSÕES	268
6. Análise Comparativa dos Dados	268
Conclusão	280
Referências Bibliográficas	292
Anexos.....	302
1. Relatório Semanal: PES no 1.º CEB.....	302
2. Certificado: “O Desenho Universal para a Aprendizagem: Propostas e estratégias	

de ação"	310
3. Certificado: "III Seminário Internacional de Políticas e Respostas para Crianças e Jovens em Risco - I Jornadas Internacionais da Prevenção à Promoção da Autonomia"	311
4. Jogos Educativos elaborados com recurso às TIC	311
5. Materiais Didáticos e Manipuláveis	312
6. Plano de Aula/Planificação	313
7. Relatório Semanal: PES na EPE	315
8. Certificado de moderação da mesa redonda "Trabalho pedagógico em contextos desafiantes: experiências de educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico" ..	326
9. Resumo do Artigo "Políticas Educativas e Profissionalidade Docente: O Processo de Bolonha"	327
10. Atividade Dirigida com as Famílias	327
10.1. Registos Fotográficos.....	329
11. Planificação Focada numa Criança.....	329
12. Pintura com Gelo	332
12.1. Registos Fotográficos.....	333
13. Tenda do Dia do Pijama	334
14. Planificação de uma Atividade Dirigida	334
15. Atividade de Organização e Tratamento de Dados.....	335
15.1. Fruta Preferida da Sala 1	337
16. Quadro das Presenças	337
17. Ficha 1 do Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)	338
18. Guião das Entrevistas às/aos Crianças/Alunos.....	345
19. Guião das Entrevistas aos Pais/Encarregados de Educação.....	347
20. Solicitação da Autorização para a Realização das Entrevistas	349

Índice de Tabelas

Tabela 1: Caracterização das Crianças da EPE	92
Tabela 2: Caracterização dos Alunos do 1.º CEB.....	93
Tabela 3: Caracterização dos Pais/EE das Crianças da EPE.....	94
Tabela 4: Caracterização dos Pais/EE dos Alunos do 1.º CEB	96
Tabela 5: Codificação dos Participantes.....	102
Tabela 6: Dimensão “Estereótipos Associados a Questões de Género”.....	104
Tabela 7: Dimensão “Igualdade de Género nas Profissões”.....	114
Tabela 8: Dimensão “Distribuição de Tarefas Domésticas por Género”	122
Tabela 9: Dimensão “Perceção de Género em Contextos Lúdicos”	131
Tabela 10: Dimensão “Perspetiva sobre Estereótipos e Igualdade de Género”.....	136
Tabela 11: Dimensão “Estereótipos Associados a Questões de Género”.....	150
Tabela 12: Dimensão “Igualdade de Género nas Profissões”.....	159
Tabela 13: Dimensão “Distribuição de Tarefas Domésticas por Género”	167
Tabela 14: Dimensão “Perceção de Género em Contextos Lúdicos”	177
Tabela 15: Dimensão “Perspetiva sobre Estereótipos e Igualdade de Género”.....	181
Tabela 16: Dimensão “Distribuição das Tarefas Domésticas por Género”.....	188
Tabela 17: Dimensão “Perceção de Género em Contextos Familiares”	192
Tabela 18: Dimensão “Perspetiva Pessoal sobre Estereótipos de Género”.....	203
Tabela 19: Dimensão “Perspetiva Pessoal sobre a Igualdade de Género”.....	214
Tabela 20: Dimensão “Relevância Atribuída à Igualdade de Género”	224
Tabela 21: Dimensão “Distribuição das Tarefas Domésticas por Género”.....	231
Tabela 22: Dimensão “Perceção de Género em Contextos Familiares”	235
Tabela 23: Dimensão “Perspetiva Pessoal sobre Estereótipos de Género”.....	243
Tabela 24: Dimensão “Perspetiva Pessoal sobre a Igualdade de Género”	252
Tabela 25: Dimensão “Relevância Atribuída à Igualdade de Género”	259

Lista de Abreviaturas

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

CCF – Comissão da Condição Feminina

CIDM – Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres

CIG – Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género

CSW – *Commission on the Status of Women*

EE – Encarregados de Educação

EPE – Educação Pré-Escolar

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

NSE – Necessidades de Saúde Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

ONU – Organização das Nações Unidas

PES – Prática de Ensino Supervisionada

RFE – Relatório Final de Estágio

SAC – Sistema de Acompanhamento das Crianças

SPO – Serviços de Psicologia e Orientação

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UE – União Europeia

Introdução Geral

O presente Relatório Final de Estágio (RFE) reflete o trabalho desenvolvido na *Prática de Ensino Supervisionada (PES)*, tanto em contexto de Educação Pré-Escolar como em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ao longo de todo o caminho percorrido durante a formação docente, foi possível desenvolver uma série de competências fundamentais a qualquer profissional da área, das quais se destaca o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva, de forma contínua, tendo em consideração que a reflexão crítica favorece o crescimento profissional contínuo, preparando os futuros professores e educadores para enfrentar os desafios existentes no mundo da educação.

Este documento encontra-se dividido em duas partes distintas, sendo que a primeira corresponde a uma reflexão crítica sobre as práticas em contexto, e a segunda constitui um trabalho de investigação sobre as práticas. A primeira parte, como se afirmou, envolve a reflexão crítica acerca de todas as práticas de estágio, decorridas ao longo dos dois anos de mestrado, abordando as experiências com uma turma do 1.º ano e outra com uma turma do 4.º ano de escolaridade, do 1.º CEB, de escolas e agrupamentos escolares distintos, e com um grupo de crianças da EPE. A diversidade de contextos proporcionou o conhecimento e a vivência de realidades distintas que permitiram enfrentar desafios inesperados, mas cruciais para a construção de novas aprendizagens e, conseqüentemente, para o crescimento pessoal, académico e profissional.

Dentro desta primeira parte, é feita uma breve contextualização dos estágios desenvolvidos, onde se apresenta, em primeiro lugar, aquilo que diz respeito ao 1.º CEB e, logo depois, o que alude à EPE, seguindo a ordem pela qual foram realizados os estágios nesses mesmos contextos. Seguidamente, é apresentada a apreciação crítica das competências desenvolvidas, onde se reflete sobre todo o trabalho realizado, tendo por base os Padrões de Desempenho Docente, e as suas respetivas dimensões.

A segunda parte do relatório é aquela que lhe dá o título, “*As Crianças e a Igualdade de Género: Um Estudo na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*”. Esta diz respeito ao trabalho empírico desenvolvido, assente na temática da Educação para os Valores, no âmbito da Educação para a Cidadania, no sentido de compreender qual a perceção das/dos crianças/alunos da EPE e do 1.º CEB relativamente à igualdade de género.

Ainda que a igualdade de género seja um dos conteúdos recomendados ao

longo dos doze anos de escolaridade obrigatória em Portugal, no âmbito da Educação Para a Cidadania, percebe-se que, entre a educação formal marcada essencialmente pela aprendizagem científica, é comum haver uma despreocupação, e até uma certa desvalorização, para com a vertente social, pondo de lado a importância da construção da identidade das crianças. Por este motivo, o tema da igualdade de género é bastante pertinente e atual, já que a sua desconsideração tem um impacto significativo, não só na vida pessoal de cada um e nas suas relações interpessoais, mas principalmente na trajetória da sociedade como um todo, visto que molda a estrutura social e contribui para a persistência de padrões culturais e normas que perpetuam desigualdades. Deste modo, abordar a igualdade de género na educação contribui fortemente para a construção de uma sociedade mais equitativa e inclusiva.

Primeiramente, para se desenvolver uma pesquisa robusta e informada, é feita uma revisão da literatura, focada em tópicos fundamentais para a prossecução do estudo. Neste sentido, é apresentada uma breve contextualização, marcada pelo enquadramento da EPE e do 1.º CEB no Sistema Educativo Português e, de seguida, é explicitada a pertinência e a atualidade do tema. Assim sendo, começamos por nos debruçar sobre a diferenciação dos conceitos de sexo e género, partindo para a exploração da noção de identidade de género e de estereótipos associados ao género.

Numa secção seguinte, entramos na análise do significado de igualdade de género, parecendo-nos pertinente fazer uma breve passagem pela história da luta pela igualdade de género e, conseqüentemente, esclarecer sobre o papel da mulher na sociedade atual. Ainda que as mulheres tenham vindo a conquistar uma posição marcante e firme na sociedade, estamos longe de poder afirmar que vivemos numa sociedade pautada pela igualdade de género. Dentro deste grande tópico, atentamos ainda na educação para a igualdade de género, debatendo-nos sobre a importância e a presença da igualdade de género na EPE, no 1.º CEB e em contextos familiares.

No capítulo da metodologia, onde se apresenta o enquadramento metodológico, após se definir o problema, são delineados os objetivos a alcançar com o presente estudo. Além dos principais objetivos já mencionados, compreender as conceções das/dos crianças/alunos da EPE e do 1.º CEB relativas ao género e as conceções de género dos seus pais/encarregados de educação, pretende-se perceber o que as/os crianças/alunos entendem por igualdade de género, de que modo é que estes percecionam o género em contextos lúdicos, identificando as diferenças ao nível da preferência de brincadeiras e brinquedos, relativamente ao género masculino e ao

género feminino, e visando comparar as conceções destes dois grupos de participantes. Além disso, pretende-se relacionar as conceções de género das/os crianças/alunos com as conceções de género dos pais/encarregados de educação e, assim, perceber de que modo a família influencia a perceção dos mesmos, relativamente à igualdade de género.

Posteriormente, define-se o tipo de investigação a desenvolver, sendo que o presente estudo se enquadra no paradigma qualitativo, e caracterizam-se os participantes do mesmo, que são dez crianças de uma sala de um jardim de infância de Viseu e dez alunos de uma turma do 4.º ano de escolaridade de uma escola situada na zona suburbana da cidade de Viseu, assim como os respetivos pais/EE de ambos os grupos. Na seleção das técnicas e instrumentos de recolha de dados, salientamos que os dados foram recolhidos através da observação participante e, essencialmente, através da aplicação de entrevistas semiestruturadas a todos os participantes já mencionados, sendo explicado, de seguida, o procedimento desenvolvido e a importância das técnicas de análise e tratamento de dados.

Mais adiante surge o capítulo da apresentação e análise de dados, onde são expostas as informações recolhidas através da aplicação das entrevistas, notando que os dados vão sendo analisados à medida que são apresentados, uma vez que se trata de um número considerável de entrevistas que abordam várias dimensões. Isto facilita a leitura e a compreensão da informação, por parte do leitor.

Assim, no último capítulo, ocorre a análise comparativa dos dados, a fim de, na conclusão, percebermos se os objetivos foram atingidos e, desta forma, sermos capazes de dar resposta à questão de partida.

Além das conclusões do estudo, também na conclusão, é apresentada ainda uma conclusão geral sobre todo o trabalho desenvolvido ao longo da elaboração do presente relatório final de estágio, que surge como o culminar de dois anos de um mestrado bastante desafiante, mas igualmente enriquecedor.

Parte I

Reflexão crítica sobre as práticas em contexto

Nota Introdutória

O Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e, mais concretamente, as unidades curriculares *Prática de Ensino Supervisionada*, tanto no 1.º CEB como na EPE, possibilitaram um contacto próximo e direto com a realidade escolar, abrindo portas para a verdadeira formação profissional, aliando a prática ao conhecimento teórico construído ao longo das aulas das diversas unidades curriculares. Todas as experiências vivenciadas ao longo deste percurso foram uma mais-valia para uma formação integral, enquanto futura docente, sendo que capacitaram para as várias obrigações, responsabilidades e desafios com que os docentes se deparam diariamente nas escolas.

A primeira parte do presente Relatório Final de Estágio corresponde a uma reflexão crítica acerca de todas as práticas em contexto, decorridas ao longo dos dois anos do segundo ciclo de estudos. Nos primeiros dois semestres realizou-se a PES no 1.º Ciclo do Ensino Básico, vivenciada em dois locais diferentes e em níveis também eles distintos, neste caso, o 1.º ano de escolaridade e, num segundo momento, o 3.º ano. A PES na Educação Pré-Escolar ocorreu durante os dois últimos semestres do curso e foi inteiramente desenvolvida no mesmo contexto de estágio.

Primeiramente, incluímos uma breve contextualização dos estágios desenvolvidos, onde se apresentam as características dos contextos com os quais tivemos a oportunidade de contactar com a realidade escolar, assim como, de um modo geral, mencionamos as características das crianças destes dois níveis de ensino. Posteriormente, é feita a apreciação crítica das competências desenvolvidas, onde refletimos sobre todo o trabalho realizado e, essencialmente, sobre o próprio desempenho docente manifestado ao longo das práticas, tendo por base os Padrões de Desempenho Docente, e as suas respetivas dimensões. No decorrer da reflexão fazemos, várias vezes, referência a certos momentos ocorridos na prática, pelo que todos se encontram presentes em anexo.

Sendo assim, no que se refere a esta apreciação crítica sobre as práticas em contexto, apresentamos em primeiro lugar aquilo que diz respeito ao 1.º CEB e, logo depois, o que alude à EPE, seguindo a ordem pela qual foram realizados os estágios nesses mesmos contextos.

1. Contextualização dos Estágios Desenvolvidos

1.1. Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico

No ano letivo 2021/2022 tivemos a oportunidade de contactar com a realidade do 1.º CEB, trabalhando com turmas de diferentes níveis de ensino em cada semestre. No primeiro dinamizámos um conjunto diversificado de momentos de ensino e aprendizagem para uma turma do 1.º ano de escolaridade e, no segundo semestre, lecionámos numa turma do 3.º ano.

Os estágios foram realizados em escolas diferentes, pertencentes a agrupamentos de escolas igualmente diferentes, pelo que, conseqüentemente, as turmas com que contactámos eram inevitavelmente muito distintas, compostas por alunos com características muito díspares. Toda esta mudança e diversidade de contextos permitiram um maior enriquecimento da nossa prática pedagógica, pois tivemos de nos adaptar às especificidades dos alunos, e às próprias particularidades de cada nível de ensino, recorrendo a estratégias e métodos adequadas a cada um.

A Prática de Ensino Supervisionada I decorreu, então, numa escola situada no centro da cidade de Viseu, a qual contempla o 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, numa turma do 1.º ano do 1.º CEB, constituída por 24 alunos, entre os quais 8 rapazes e 16 raparigas, com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos.

A escola apresenta dois andares, sendo que a sala da turma em questão se encontrava no rés-do-chão. No piso superior encontra-se o ginásio e diversas salas de aula, essencialmente para as turmas do 2.º CEB. No piso inferior, além das salas das turmas do 1.º CEB, encontra-se também a biblioteca escolar, o refeitório, o bar dos alunos, a reprografia, a papelaria, e, ainda, a área restrita aos docentes, que inclui a sala de convívio de professores, os gabinetes de direção e o posto médico. O espaço exterior é bastante amplo e apelativo, contendo um campo de futebol envolvido por bancadas e caixas de areia, sendo que compreende espaços de terra e espaços cimentados, os quais se apresentam decorados e pintados com jogos tradicionais para os alunos mais novos, como o caso de labirintos, o jogo da macaca, entre outros.

Os espaços de terra do espaço exterior apresentam um piso irregular e muitos ramos de árvores, o que à primeira vista pode parecer um pouco perigoso e desadequado, porém, são espaços com imensas potencialidades onde as crianças podem contactar diretamente com o meio ambiente.

Quanto à sala de aula da turma, esta contém um quadro duplo de giz, um

projektor, dois caixotes do lixo, dois radiadores, uma secretária com um computador e colunas, dois painéis com cartazes afixados e trabalhos expostos, e um armário. Possui ainda um outro painel num pequeno corredor de acesso à sala de aula, assim como um outro armário de apoio, onde estão guardados alguns materiais didáticos, como barras *Cuisenaire* e jogos educativos. Voltando à sala, esta possui 24 mesas para os 24 alunos, e 28 cadeiras, assim como uma outra cadeira na secretária. Uma vez que conta com duas grandes janelas, apresenta uma boa luminosidade.

Relativamente à turma, esta era multicultural, sendo que contava com 4 crianças vindas do Brasil. Revelou-se, assim, bastante heterogénea, mas na qual as atitudes e comportamentos dos alunos tendiam a convergir, nomeadamente tendo em conta que todos, no geral, se mostraram ativos, participativos, interessados e motivados pela aquisição de novos conhecimentos. As relações estabelecidas dentro da sala, entre os alunos e com as professoras, mostraram basear-se em atitudes de empatia, cumplicidade, de construção do conhecimento e de inclusão. Apesar dos diferentes ritmos de aprendizagem, as crianças demonstraram ser extremamente curiosas e, embora, às vezes, surjam mais agitados, revelaram um comportamento satisfatório e atitudes e valores aceitáveis.

Os alunos da turma demonstravam bastante interesse pela leitura, sendo que frequentavam regularmente a biblioteca e requisitavam muitos livros para lerem em casa, recebendo prémios simbólicos por esse motivo.

Neste sentido, podemos destacar como aspetos facilitadores da aprendizagem as vivências e os conhecimentos prévios dos alunos, o envolvimento dos Encarregados de Educação, assim como o interessente e a motivação dos alunos para a realização das diferentes tarefas propostas. Realçamos também alguns aspetos inibidores da aprendizagem, como os diferentes ritmos de trabalho, a dificuldade de atenção e concentração e, ainda, a falta de métodos de organização e a pouca autonomia revelada por alguns alunos da turma.

Como já foi referido, a *Prática de Ensino Supervisionada II* decorreu num contexto diferente, neste caso, com uma turma do 3.º ano do 1.º CEB, constituída por 21 alunos, dos quais 9 são raparigas e 12 são rapazes, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos. A escola situa-se numa zona suburbana da cidade de Viseu e é constituída somente por uma turma de cada ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A escola apresenta dois andares, sendo que a sala de aula do 3.º ano se encontra no rés-do-chão, assim como a do 1.º ano. Neste piso pode também encontrar-

se um gabinete que dá acesso à sala de arrumações onde estão os materiais utilizados essencialmente nas aulas de Educação Física. No piso superior encontram-se as salas de aula do 3.º e 4.º anos, assim como um pequeno gabinete.

A escola conta ainda com duas casas de banho, uma cozinha e um refeitório improvisado, uma vez que este, em tempos, foi uma sala de aula, sendo que ainda são visíveis, um quadro de giz e um quadro interativo. Para além do espaço de recreio interior, a escola conta com um vasto espaço exterior com enorme potencial, no que diz respeito à sua exploração e diversificação de atividades. Este inclui um espaço de cimento coberto e um grande campo polidesportivo, sendo que os alunos ainda podem usufruir de umas mesinhas à sombra para lanchar e conviver. Não existem muitas estruturas típicas do recreio, o que se torna favorável, na medida em que permite que as crianças sejam imaginativas e criem as suas próprias brincadeiras, recorrendo essencialmente a jogos simbólicos.

Quanto à sala de aula, esta continha um quadro branco, um quadro interativo que serve essencialmente como projetor, quatro caixotes do lixo, três janelas, três radiadores, uma secretária com um computador e colunas, dois armários e uma pequena sala de arrumos. A sala é iluminada e espaçosa, sendo que contém uma mesa redonda num canto, onde a professora de apoio educativo pode sentar-se a trabalhar, reservando a secretária para a professora titular. Ainda, o facto de as mesas e as cadeiras dos alunos serem coloridas torna a sala mais acolhedora. As paredes da sala foram-se preenchendo com cartazes elaborados no âmbito da PES II, assim como com trabalhos realizados pelos alunos, o que concedia um ar mais apelativo e motivador à própria sala.

A turma revelou-se bastante heterogénea, sendo que continha alunos com Necessidades de Saúde Especiais (NSE). Neste sentido, existiam 2 alunos com adequações curriculares e 2 alunos com adequações no processo de avaliação. Tendo em conta o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 06 de julho, a professora titular colaborava com os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO), de modo a fornecer um suporte adicional a dois alunos.

Além destes casos, a turma contava ainda com um aluno com Perturbação da Aprendizagem Específica, no caso, dislexia, e com duas alunas vindas da Alemanha que, embora já estivessem em Portugal há alguns anos e já percebessem e falassem português, pouco comunicavam, e o que falavam nem sempre era totalmente perceptível. Durante o estágio recebemos uma aluna ucraniana, refugiada da guerra, que não

conhecia a língua, comunicando então de uma forma muito rudimentar.

De um modo geral, os alunos apresentavam ritmos de trabalho e de aprendizagem bastante diferentes. Verificámos que, na sua grande maioria, os alunos não eram muito autónomos, necessitando constantemente da ajuda e da aprovação das professoras presentes na sala. Porém, também havia alguns alunos, embora uma minoria, que realizavam as tarefas propostas sem qualquer dificuldade.

Podemos, por fim, referir que a turma era extremamente participativa e interessada, demonstrando sempre muita curiosidade acerca dos conteúdos abordados nas aulas, aspetos que permitiram a promoção de aulas dinâmicas e interativas, com a utilização de diferentes recursos. A participação dos alunos e a consequente promoção de discussões coletivas permitiram-nos desenvolver o espírito crítico das crianças. Ao longo das reflexões coletivas proporcionadas, os alunos conseguiam construir o seu próprio saber e chegar às suas conclusões, algo que só foi mesmo possível graças à partilha de ideias e conhecimentos que sempre proporcionámos ao longo do estágio.

1.2. Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar

No ano letivo 2022/2023, no âmbito da *Prática de Ensino Supervisionada na EPE I e II*, surgiu a oportunidade de contactar com a realidade da Educação Pré-Escolar, entre setembro e junho, possibilitando o acompanhamento de um grupo de crianças do início ao fim do ano letivo. Este estágio realizou-se num jardim de infância de uma escola básica situada na periferia da cidade de Viseu, com um grupo de 20 crianças, constituído por 10 rapazes e 10 raparigas, com idades compreendidas entre os 4 e os 7 anos.

A escola apresenta dois andares, sendo que a nossa sala, assim como as restantes três salas da Educação Pré-Escolar, se situa no rés-do-chão. O piso superior destina-se essencialmente às salas de aula das turmas do 1.º CEB. No piso inferior, além das salas de atividades do jardim de infância, encontramos ainda duas salas de prolongamento; uma sala multiusos, designada por “Sala dos Espelhos”; uma casa de banho destinada às crianças da EPE; duas arrecadações de materiais; uma biblioteca escolar; uma papelaria/reprografia; duas casas de banho destinadas a crianças do 1.º CEB, diferenciadas pelo sexo; duas casas de banho para o pessoal docente e não docente; e uma sala de convívio para os adultos.

Num outro edifício da escola, cuja passagem se faz por um coberto no espaço exterior, encontra-se a cozinha e o refeitório, no qual as crianças fazem as suas refeições, isto é, os lanches da manhã e da tarde, e o almoço. Neste edifício

encontramos também duas casas de banho, uma destinada principalmente às crianças e outra aos adultos e, numa outra zona, situa-se o ginásio, o qual se encontra ladeado de um balneário, geralmente com pouco uso, pelo menos no que diz respeito às crianças da Educação Pré-Escolar.

O espaço exterior é bastante amplo e variado, e tem a capacidade de poder ser utilizado por todas as crianças da escola, sendo que os vários grupos e turmas podem ser divididos pelos diversos espaços disponíveis. Num cantinho encontramos a horta escolar, com a qual o grupo com que se desenvolveu o estágio contactou por diversas vezes e, num outro local, temos um campo polidesportivo. As crianças podem também brincar num amplo espaço de terra, marcado pela presença de um castanheiro e cujo acesso pode fazer-se através de uma rampa, mostrando a acessibilidade da escola, e podem ainda usufruir de um espaço de terra com uma rede de voleibol. O estabelecimento contém também espaços cimentados com alguns desenhos e decorações alusivos a jogos tradicionais, como o caso de labirintos, o jogo da macaca, entre outros.

Além destes, o local que o grupo de crianças em questão mais usufruía nos seus tempos de recreio era um espaço constituído por uma extensa rampa com um certo declive, totalmente natural, onde podemos encontrar uma caixa de areia e alguns elementos naturais, como folhas, bolotas, pedras e pequenos paus. Neste momento, este espaço é marcado, ainda, por uma Cozinha de Lama, um dos “maiores sucessos” do presente estágio, construída no âmbito do Projeto de Envolvimento da Família.

Quanto à sala de atividades, esta contém um quadro de giz; um projetor; uma secretária com dois computadores e colunas; três painéis de cortiça com trabalhos expostos e desenhos afixados; um armário destinado às pessoas adultas, onde se encontram os processos de cada criança; e dois armários acessíveis ao grupo, com diversos materiais, como lápis, marcadores, borrachas, afias, colas, tesouras, folhas, folhetos de supermercado, entre outros. A sala possui três mesas redondas, com cadeiras azuis e amarelas, assim como outras duas cadeiras na secretária; três grandes janelas, que permitem uma luminosidade favorável durante todo o dia; um ar condicionado; e, ainda, um lavatório.

No que respeita às áreas de interesse, contamos com um cantinho da leitura, marcado pela presença de uma estante, à altura das crianças, com diversos livros; o cantinho da casinha, que contém elementos como mesas, cadeiras, utensílios de cozinha, alimentos, carrinhos de bebé, uma cama, um armário, várias roupas e

disfarces, entre outros; o cantinho dos jogos de tabuleiro e *puzzles*; o cantinho da música, que conta com vários instrumentos musicais, alguns deles construídos com materiais reutilizáveis; e, por fim, o cantinho das artes. Num outro cantinho da sala, situa-se a “manta”, delineada por sofás, e na qual podemos aceder ao leitor de CD.

A sala caracteriza-se igualmente pela presença de instrumentos de pilotagem, como é o caso do quadro das presenças, o calendário, e o mapa do tempo, os quais eram preenchidos diariamente pelas crianças, com o auxílio das pessoas adultas presentes.

O grupo era bastante heterogéneo, destacando-se a presença de um menino com Síndrome de *Renpenning* – uma síndrome de deficiência intelectual ligada ao cromossoma X, caracterizada por deficiência intelectual, microcefalia, magreza e ligeira baixa estatura –, uma menina com uma doença metabólica rara denominada por Doença Congénita da Glicosilação (CDG) – uma síndrome caracterizada por ser multissistémica e, portanto, poder atingir todos os sistemas, e respetivos órgãos, do corpo, sendo que, no caso desta menina, a CDG afeta-lhe, sobretudo, a visão, o equilíbrio e a coordenação –, e um outro menino, cujo atual diagnóstico assenta apenas num atraso da linguagem, porém reconhece-se que este ainda não estará completo, pois são notórias mais dificuldades, sendo a criança que menos acompanhava as nossas atividades e que pouco interagia com o grupo e com as pessoas adultas da sala. Mesmo assim, no geral, as crianças mostravam-se participativas, interessadas e motivadas para as atividades realizadas no jardim de infância. Apesar dos diferentes ritmos de desenvolvimento, as crianças demonstraram ser extremamente curiosas.

Neste sentido, podemos destacar como aspeto facilitador da aprendizagem, o envolvimento dos Pais no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, sendo que a significativa maioria participou sempre nas atividades propostas e revelou interesse em manter uma relação próxima com a educadora e com as estagiárias.

2. Apreciação Crítica das Competências Desenvolvidas

Terminadas as práticas de ensino supervisionada, resta-nos olhar para este percurso e fazer uma apreciação crítica das competências desenvolvidas nos dois contextos, isto é, no 1.º CEB e na EPE. Esta apreciação crítica resulta, então, de um necessário processo de reflexão sobre as práticas desenvolvidas.

Quando nos referimos a reflexão, no campo educacional e na formação de professores, é inevitável falar de Schön (2000), o qual marcou a forma como a reflexão

é vista atualmente. Este entende que todas as experiências contêm um elemento surpresa, neste caso as aulas, cujo decorrer depende das reações inesperadas dos alunos, onde o professor pode tomar decisões por meio da reflexão (Dorigon & Romanowski, 2008).

Segundo o autor (1997), existem três tipos de reflexão: i) a reflexão na ação; ii) a reflexão sobre a ação; e iii) a reflexão sobre a reflexão na ação. As primeiras distinguem apenas quando acontecem, uma vez que a reflexão na ação ocorre durante a prática e a reflexão sobre a ação ocorre depois da prática, quando a ação é revista e analisada fora do contexto. Por sua vez, a reflexão sobre a reflexão na ação é aquela que permite um olhar introspectivo sobre a ação, refletindo sobre o momento de reflexão na ação, ou seja, é aquela reflexão que ajuda o profissional a desenvolver-se e a construir a sua forma pessoal de conhecer (Dorigon & Romanowski, 2008, p. 14).

A reflexão deve fazer parte da prática pedagógica de todos os docentes, na medida em que “os professores que reflectem em acção e sobre a acção estão envolvidos num processo investigativo, não só tentando compreender-se a si próprios melhor como professores, mas também procurando melhorar o seu ensino” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 7). Assim, a reflexão sobre as suas ações e consequências das mesmas revela-se uma condição necessária à prática docente, mas não uma condição suficiente. Tendo como principal propósito a identificação de pontos fortes e de pontos menos positivos nas suas ações, o docente deve olhar a reflexão como um meio de se superar, pelo que procurámos constantemente melhorar as nossas práticas, tendo em vista a aprendizagem efetiva dos alunos e o seu desenvolvimento holístico.

Tanto na vertente pessoal como profissional, a reflexão surge como um elemento-chave no processo de aprendizagem, de tal modo que “uma prática reflexiva proporciona aos professores oportunidades para o seu desenvolvimento, tornando-os profissionais mais responsáveis, melhores e mais conscientes” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 10).

Esta apreciação crítica seguirá os Padrões de Desempenho Docente, os quais definem as características fundamentais da profissão docente, constituindo um elemento de referência na avaliação do desempenho dos professores. O documento faz alusão a quatro dimensões essenciais na orientação das práticas docentes ao longo da carreira, sendo elas: i) dimensão profissional, social e ética; ii) dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; iii) dimensão referente à participação na escola e relação com a comunidade educativa; e iv) dimensão do desenvolvimento

e formação profissional ao longo da vida. Após uma breve elucidação acerca de cada uma das dimensões, será defendido de que modo é que estas dimensões estiveram presentes e foram visíveis ao longo das práticas pedagógicas levadas a cabo no âmbito do estágio realizado, primeiro no 1.º CEB, e, num segundo momento, na EPE.

2.1. No 1.º Ciclo do Ensino Básico

Para a conceção desta apreciação crítica foi essencial rever, refletir, avaliar e autocriticar as práticas desenvolvidas no âmbito da PES I e II, de modo a ser possível aprender com a experiência e enriquecer a qualidade do ensino promovido.

A primeira dimensão dos Padrões de Desempenho Docente, a *dimensão profissional, social e ética*, diz respeito à vertente deontológica e de responsabilidade social da prática docente, ou seja, o reconhecimento da responsabilidade individual pelo cumprimento da missão social.

Esta dimensão baseia-se, entre outros indicadores, na reflexão crítica sobre as práticas profissionais. Ora, como já foi manifestado, “a reflexão permite fornecer ao professor informação correta e autêntica sobre sua ação, as razões para sua ação e as consequências desta” (Dorigon & Romanowski, 2008, p. 16), proporcionando a análise e consequente melhoria da prática docente. No decurso das práticas supervisionadas foram inúmeros os momentos dedicados à reflexão, uma vez que foram realizadas frequentemente reflexões orais com as professoras titulares, as professoras de apoio educativo, os professores supervisores, e, ainda, com a colega de estágio. Todos estes momentos de introspeção possibilitaram à professora estagiária refletir acerca do seu desempenho durante a lecionação e ouvir os comentários de todos os intervenientes supramencionados, possibilitando a identificação de aspetos a manter e a melhorar.

Em conformidade com Oliveira e Serrazina (2002), “a conversação reflexiva está no centro da reflexão sobre a prática. As conversações reflexivas podem ser colaborativas e em muitos casos contribuem para a tomada de decisões, a compreensão e a troca de conhecimento e de experiências” (p. 4).

Além disso, em todas as semanas de intervenção eram igualmente elaborados relatórios critico-reflexivos escritos (cf. Anexo 1), que desempenharam um papel fundamental ao longo de todos os estágios, uma vez que possibilitam uma reflexão mais aprofundada e fundamentada sobre a própria intervenção, favorecendo uma visão focada nas experiências proporcionadas às crianças, que devem ser o centro das planificações dos professores e educadores. Consideramos que a reflexão é

fundamental na prática de qualquer docente, e nas práticas de estagiários, na medida em que se deve autoanalisar constantemente as intervenções para se ir percebendo o que pode ser feito de maneira diferente, visando sempre a evolução em prol do bem das crianças. O procedimento de autorreflexão permitiu-nos, assim, fazer os ajustes e as adaptações necessárias para a contínua melhoria da eficácia da prática pedagógica.

Esta dimensão inclui também a responsabilização pelo desenvolvimento profissional e o reconhecimento de que o saber próprio da profissão se sustenta numa investigação atualizada. Neste sentido, enquanto estagiárias, demonstrámos ter consciência de que o conhecimento e as experiências promovidas pelo curso de formação de professores não são suficientes para responder a todos os desafios com os quais os docentes se deparam no seu dia-a-dia. Diante desse entendimento, adotámos uma postura proativa em relação ao nosso desenvolvimento profissional e procurámos manter-nos sempre atualizadas através da participação em conferências e congressos que se revelassem pertinentes para o nosso desenvolvimento enquanto futuras docentes.

Um exemplo notável desse compromisso foi a nossa participação na sessão “O Desenho Universal para a Aprendizagem: Propostas e estratégias de ação” (cf. Anexo 2), que evidencia a preocupação por compreender abordagens pedagógicas inclusivas e estratégias que podem ser aplicadas para atender às diversas necessidades dos alunos. A temática do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) reflete um compromisso com práticas educativas que são acessíveis e benéficas para todos os estudantes, independentemente das suas características individuais.

Destacamos igualmente a participação no “III Seminário Internacional de Políticas e Respostas para Crianças e Jovens em Risco - I Jornadas Internacionais da Prevenção à Promoção da Autonomia” (cf. Anexo 3). Este evento proporcionou um ambiente propício ao aprofundamento da compreensão das políticas e práticas destinadas a crianças e jovens em situações desafiadoras. A participação neste seminário reflete a nossa preocupação em adquirir conhecimentos que vão além do ensino convencional, considerando aspetos mais amplos e específicos que impactam diretamente a autonomia e o bem-estar dos alunos.

Estas experiências fora do ambiente académico formal contribuem significativamente para a nossa formação como futuras docentes, preparando-nos para enfrentar os desafios diversificados que o ambiente educacional pode apresentar

No que diz respeito à promoção de ambientes de trabalho seguros, exigentes e

estimulantes e à promoção e sucesso das aprendizagens, tentámos ao máximo basear-nos nas características e interesses dos alunos, de modo a promover atividades que permitissem aprender de forma prazerosa. Nesta perspetiva, destacamos o recurso às TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) e a diversos recursos educativos digitais, já que se reconhece que “o professor deve-se apropriar das mídias para poder alcançar os seus alunos, uma vez que essa interação enriquece os ambientes de aprendizagem, tornando o processo de aprender mais agradável” (Gonçalves & Oliveira, 2011, p. 5).

Assim, ao incorporar as TIC e os recursos educativos digitais, visámos não apenas enriquecer o conteúdo pedagógico, mas também criar um ambiente propício ao desenvolvimento das competências necessárias para os desafios do mundo contemporâneo. A interação com essas ferramentas não só torna o processo de aprendizado mais interessante, mas também prepara os alunos para uma participação ativa numa sociedade cada vez mais tecnológica e dinâmica. Esta abordagem refletiu o nosso compromisso em proporcionar uma educação que seja tanto relevante quanto cativante, promovendo assim um ambiente de aprendizagem completo e eficaz.

As TIC foram, então, utilizadas através da exibição de vídeos que proporcionavam debates e discussões coletivas acerca de variadas temáticas, da apresentação de *PowerPoints* alusivos aos conteúdos a lecionar e, ainda, através da promoção de jogos educativos, recorrendo às plataformas *WordWall* e *Kahoot* (cf. Anexo 4).

Como não são só as tecnologias que estimulam os alunos, foram também adotadas outras estratégias, como a utilização de materiais didáticos e manipuláveis (cf. Anexo 5) e a promoção de momentos de motivação. Embora este último aspeto tenha constituído um grande desafio, dado que nem sempre se soube como prender a atenção dos alunos desde o início e como articular os conteúdos das diversas áreas disciplinares, notou-se uma grande evolução nas nossas práticas, de notar que foi mais acessível conceber estes momentos para o 1.º ano do que para o 3.º. Este aspeto sugere a necessidade de adotar abordagens diferenciadas de acordo com a faixa etária e, claramente, com a maturidade dos alunos. No entanto, a observação contínua permitiu que enfrentássemos esse desafio de maneira eficaz, proporcionando experiências de aprendizagem estimulantes e construtivas a ambos os grupos.

Quanto à introdução de materiais didáticos e manipuláveis, é de notar que esta estratégia visou proporcionar aos alunos uma abordagem prática e compreensível da

aprendizagem, uma vez que os recursos visuais e táteis enriquecem a compreensão dos conceitos, e também oferecem uma experiência mais envolvente.

Mostrámos valorizar os diferentes saberes e culturas dos alunos, uma vez que tivemos sempre em consideração os interesses e os conhecimentos prévios dos mesmos na preparação das aulas. Ao reconhecer o *à-vontade* de um aluno em determinada área disciplinar ou num determinado conteúdo, solicitávamos a sua ajuda na leção do mesmo, de modo que os alunos participassem mais ativamente na construção do seu próprio saber e no dos colegas. Esta abordagem centra-se na compreensão de que cada aluno traz consigo uma bagagem única de experiências, interesses e habilidades, que constituem valiosos recursos para o processo educativo.

Atendendo ao facto de que “o trabalho colaborativo entre professores apresenta potencial para enriquecer sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica” (Damiani, 2008, p. 218), importa referir que este trabalho colaborativo também foi visível na nossa prática pedagógica, sendo que esteve em constante contacto e troca de ideias não só com as orientadoras cooperantes, mas também com a própria colega de estágio. Este aspeto permitiu ter uma outra visão da prática e desenvolver algumas atividades que talvez sozinhas nunca nos teríamos lembrado, superando os vários desafios que foram surgindo ao longo deste percurso de estágio.

A partilha de experiências e ideias entre a *díade* de estágio contribuiu para uma abordagem mais completa e criativa na resposta aos desafios encontrados durante o percurso de estágio, pelo que a troca de ideias, o apoio mútuo e a construção de soluções coletivas foram cruciais e contribuíram fortemente para o sucesso e crescimento durante o percurso de estágio. Ao colaborar com a minha colega e com as orientadoras cooperantes, conseguimos superar eficazmente os desafios que surgiram ao longo do estágio. A resolução conjunta de problemas, a partilha de recursos e a criação de estratégias inovadoras tornaram-se elementos-chave deste processo colaborativo. Esta experiência colaborativa reforçou a compreensão de que a construção de conhecimento e, conseqüentemente, a aplicação de práticas eficazes ocorre de maneira mais robusta quando realizada em conjunto.

A dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem engloba as principais vertentes da profissão docente, que são a planificação, a operacionalização e a regulação do ensino e das aprendizagens.

As intervenções realizadas no âmbito das PES basearam-se nas planificações

previamente concebidas, apoiadas nas Aprendizagens Essenciais (AE) do 1.º CEB de cada área disciplinar (cf. Anexo 6). Estas orientações curriculares constituíram uma base sólida para o delineamento dos objetivos de aprendizagem e das competências a serem desenvolvidas pelos alunos, fundamentando a definição de metas específicas, adequadas ao nível de ensino e alinhadas com os conteúdos programáticos. Ao ancorar as intervenções nas AE, garantimos uma abordagem coerente e alinhada com os objetivos educacionais estabelecidos pelo currículo nacional.

Neste sentido, a planificação das aulas assume uma enorme importância na prática profissional, sendo que, segundo Cortesão (1993, citado por Santos et al., 2016, p. 1046), planificar

exige muita dedicação, capacidade de articular e refletir e também muito estudo, para que se traduza em resultados positivos. O professor deverá selecionar, organizar e apresentar o conteúdo ao aluno, recorrendo à imaginação e à criatividade, a fim de garantir o interesse do aluno e ao mesmo tempo ir ao encontro das suas necessidades.

Se queremos desenvolver certas competências nos alunos, precisamos de antecipar a forma mais eficaz de as promover. É nesta fase que “são maioritariamente tomadas as decisões, são estabelecidos os objetivos, as atividades, os tempos para realizar as mesmas, os modos de avaliação para verificar se os objetivos foram atingidos, os materiais que serão necessários, os modos de trabalho dos alunos” (Santos et. al, 2016, p. 1046). O professor, ao investir tempo e esforço na planificação, está, na verdade, a investir no sucesso educativo dos alunos.

As planificações tiveram em conta as características das turmas, de modo que as aulas pudessem corresponder às potencialidades e satisfazer as necessidades de cada aluno. As atividades de ensino e aprendizagem foram sempre adaptadas à faixa etária e aos ritmos de aprendizagem dos alunos, assim como ao contexto em que os mesmos se encontravam inseridos, promovendo um processo de ensino e aprendizagem adequado. Esta adaptação às turmas e conseqüente adequação de conteúdos e estratégias foi essencialmente visível na diferença das práticas levadas a cabo nos dois contextos de estágio distintos.

No que se refere ao conhecimento científico, pedagógico e didático inerente às diversas áreas disciplinares, procurámos dominar os conteúdos a lecionar, sendo que,

na fase de preparação das aulas, tivemos o cuidado de estudar os conceitos científicos, de modo a conseguir dar resposta a todas as dúvidas que pudessem surgir por parte dos alunos. Nesta perspetiva, nunca deixámos os alunos sem resposta nem nunca os induzimos em erro, pois mesmo quando éramos surpreendidas com questões inesperadas para as quais não tínhamos uma resposta imediata, procurámos lidar com a situação de maneira construtiva, enfatizando a importância da pesquisa e do pensamento crítico, incentivando-os a explorar o assunto em questão por meio das suas próprias investigações e pesquisas.

Reconhecemos que a busca pelo conhecimento é dinâmica e que, por vezes, podem surgir questões desafiadoras. No entanto, a nossa capacidade de contornar essas situações, encorajando os alunos a envolverem-se ativamente na pesquisa de determinados temas, não só demonstrou uma flexibilidade e uma capacidade de lidar com imprevistos, mas também promoveu uma cultura de aprendizagem ativa, independente e autónoma. Assim sendo, estimulámos, nos alunos, uma mentalidade investigativa, incentivando-os a questionar, a explorar e a descobrir por si mesmos.

O desenvolvimento cognitivo e a criatividade dos alunos foram aspetos sobre os quais demonstrámos uma certa preocupação, já que nos esforçámos bastante, dentro do que estava ao nosso alcance, por proporcionar atividades pouco rotineiras no que se refere à liberdade e imaginação dos alunos. Os trabalhos realizados no âmbito das artes visuais, embora seguissem um molde comum, nunca ficavam iguais uns aos outros, pois frisava-se que cada um deveria personalizar o seu trabalho, dando um cunho pessoal ao mesmo. Também nas atividades de produção escrita, nomeadamente na escrita de quadras e de textos de palavra puxa palavra, geralmente a pares, era concedido aos alunos um tempo considerável que lhes permitisse trocar ideias e dar asas à sua imaginação. Todos os trabalhos realizados e textos escritos eram posteriormente exibidos e lidos à restante turma, sendo que era notório um grande orgulho na exposição das suas criações, enquanto era desenvolvido o espírito crítico dos alunos.

Relativamente à relação pedagógica com os alunos, revelámo-nos muito imparciais, tratando todos os alunos de igual forma e concedendo-lhes as mesmas oportunidades. Este pormenor é mais significativo do que parece, à primeira vista, já que “quanto mais os alunos percebem a ausência de favoritismo e a neutralidade por parte dos professores, mais confiam neles e lhes atribuem um estatuto de autoridade” (Amado et al., 2009, p. 78). A imparcialidade na relação pedagógica é crucial

para construir uma atmosfera de confiança e respeito mútuo. Ao garantir que cada aluno é tratado com equidade, independentemente das suas capacidades, antecedentes ou características pessoais, criamos um ambiente inclusivo que promove o desenvolvimento académico e social de todos.

Tratando-se de uma pessoa naturalmente delicada, ternurenta e movida pelos sentimentos, desenvolveu-se inevitavelmente uma relação afetuosa com as duas turmas com as quais se trabalhou, e com cada um dos alunos em particular. A dimensão afetiva na gestão do currículo, segundo Amado et al. (2009), corresponde a comportamentos docentes que podem ser verbais ou não verbais, sendo que “falamos de posturas não verbais, tais como a *proximidade* (deslocações do professor para junto dos alunos numa atitude de ajuda) e a *receptividade* (traduzida no esforço por olhar e ouvir o aluno)” e de categorias da comunicação verbal múltiplas, “salientando-se verbalizações de *incentivo, ajuda, feedback e elogio*” (p. 79).

A dimensão da participação na escola e da relação com a comunidade educativa parte da perspetiva de que o docente integra a organização da escola e, por isso, é corresponsável pela sua orientação educativa e curricular e pela visibilidade do serviço público que presta à sociedade, tendo em conta a atuação relativamente à comunidade educativa e à própria sociedade em geral.

Das quatro dimensões caracterizadoras da atuação profissional do docente, esta terceira é talvez a que menos esteve presente nas práticas pedagógicas desenvolvidas. Numa primeira instância, devido à situação pandémica, que impôs muitas regras e limitações relativamente à comunicação e interação entre as diferentes turmas das escolas. Na PES II, por uma questão de falta de oportunidade, pois nunca se sucederam ocasiões de participação ativa para além da sala de aula.

Ainda assim, destaca-se o acompanhamento dos alunos do 3.º ano numa visita de estudo a Fátima, no âmbito das aulas de Educação Moral e Religiosa Católica. Esta visita de estudo permitiu estabelecer uma relação de maior proximidade com os alunos, não só da turma com que decorreu o estágio, mas também com os alunos do 4.º ano e respetivos docentes que estiveram presentes nesse dia.

De uma forma mais indireta, também tentámos sensibilizar toda a escola para determinados assuntos que abordava com os seus alunos, como é o caso do 25 de abril. Para além da afixação de um cartaz elaborado coletivamente com os alunos alusivo a este dia tão importante num espaço comum da escola, de modo a suscitar curiosidade nos alunos das restantes turmas, realça-se o facto de termos ensaiado com

os alunos a música “Somos Livres”, de Ermelinda Duarte, com o intuito de a irem cantar a todas as salas da escola. Foi um momento muito comovente, no sentido em que se pôde observar crianças a defender um dia tão marcante para a história do nosso país, consciencializando os colegas para a importância do mesmo.

Apesar dos desafios e limitações, estas iniciativas demonstram um esforço contínuo para integrar a dimensão da participação na escola e na comunidade educativa nas práticas pedagógicas. Estas enriqueceram, sem dúvida, a experiência dos alunos, mas também reforçaram a importância do papel do docente na construção de uma comunidade educativa mais ampla e envolvente.

Por último, a *dimensão relativa ao desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida* provém do reconhecimento de que o trabalho do docente é legitimado pelo conhecimento específico e pela autonomia do próprio docente, o que requer uma constante reconstrução do conhecimento profissional que só é possível através de uma formação contínua.

Segundo Costa (2016), quando se fala em formação contínua “fala-se de uma formação que lhe possibilite (ao professor) analisar criticamente a nova realidade, que lhe permita repensar suas funções e sua prática para, então, ter plena segurança dos novos desafios que irá enfrentar” (p. 20), sendo que esta formação “tem como finalidade última o aperfeiçoamento pessoal e social de cada professor, numa perspectiva de educação permanente” (p. 23).

Numa sociedade em constante mudança, os saberes e as competências providenciados pela formação inicial não são suficientes para dar resposta e enfrentar todos os novos desafios e exigências que vão surgindo. Nesta lógica, o tempo de serviço, por si só, é igualmente insuficiente para a progressão profissional. Só a formação contínua ao longo da vida, característica inerente à profissão docente, permite ao professor desempenhar de forma plena e correta as suas funções para com os alunos.

Assim, é a formação contínua que oferece uma abordagem dinâmica e flexível para a atualização constante. Esta permite que os professores ajustem as suas práticas pedagógicas, incorporarem novas metodologias, e explorem abordagens inovadoras de ensino. Ao investir na formação contínua ao longo da vida, os docentes conseguem adaptar-se eficazmente às mudanças no currículo, nas tecnologias educacionais e, claro, nas necessidades dos alunos. A atualização e o desenvolvimento profissional não beneficiam apenas os professores individualmente, já que têm igualmente um impacto

positivo nos alunos e na comunidade escolar como um todo. Dotados de conhecimentos atualizados e práticas inovadoras, estão mais bem preparados para inspirar e guiar os alunos na aquisição de habilidades relevantes para a sociedade contemporânea.

A compreensão de que a aprendizagem é um processo contínuo reflete a consciência de que a formação inicial é apenas o ponto de partida. A prática da docência é dinâmica, sujeita a mudanças e adaptações constantes, exigindo uma atitude de abertura à aprendizagem ao longo da vida.

Neste sentido, embora ainda se esteja a concluir a formação inicial, sentimos uma enorme vontade de continuar a aprender ao longo da vida, pois ser professor não é só ensinar, e muito se aprende também com os próprios alunos. Assim, pode ressaltar-se que as constantes reflexões e análises críticas acerca da própria ação permitem-nos desenvolver uma consciência acerca dos seus pontos fortes e pontos menos positivos, o que se traduz em conhecimento profissional útil e necessário para a progressiva melhoria das práticas.

2.2. Na Educação Pré-Escolar

Olhando para a experiência de estágio na Educação Pré-Escolar, pretende-se, agora, fazer uma apreciação e reflexão crítica acerca das experiências pedagógicas vivenciadas na PES na EPE I e II, que terá, igualmente, em consideração as quatro dimensões essenciais na orientação das práticas docentes ao longo da carreira, definidas nos Padrões de Desempenho Docente.

No que se refere à *dimensão profissional, social e ética*, relacionada com a atitude face ao exercício da profissão docente, da qual se destaca o compromisso com o desempenho profissional, pode dizer-se que a intervenção pedagógica ao longo da PES na EPE ficou, claramente, marcada pela prática reflexiva, sendo que fomos capazes de refletir sobre o processo de aprendizagem oferecido às crianças, o que passou por uma análise e avaliação das próprias práticas, abordagens e resultados.

Para tal, foram realizadas frequentes reflexões orais derivadas do acompanhamento das professoras supervisoras, da educadora cooperante, dos docentes das restantes unidades curriculares e, acima de tudo, da colega de estágio. Ainda que marcadas pela informalidade, estas conversas permitiram uma reflexão oral e continuada sobre a prática, contribuindo fortemente para o desenvolvimento de competências profissionais.

A par disso, após todas as semanas de intervenção, de maneira mais formal e

rigorosa, foram elaborados relatórios crítico-reflexivos, nos quais se refletiu sobre as intervenções e sobre o próprio desempenho, analisando pontos fortes e limitações, de modo a perceber de que forma se estaria a evoluir ou a regredir. Neste sentido, eram ponderados aspetos relacionados com as opções didáticas, com a organização do ambiente educativo, o desempenho das crianças, o desempenho da própria educadora estagiária, bem como desafios a superar e aspetos a ter em conta nas futuras intervenções (cf. Anexo 7). Estes relatórios contavam, ainda, com um registo de oportunidades de aprendizagem por área/domínio de conteúdo e um registo semanal geral dos níveis de bem-estar emocional e implicação de cada criança do grupo.

A respeito da responsabilização pelo desenvolvimento profissional e do reconhecimento de que o saber próprio da profissão se sustenta numa investigação atualizada, assume-se que, para complementar e adequar a prática, se procedeu à leitura e análise de determinados documentos de referência, imprescindíveis para a prática pedagógica na EPE, dos quais se destacam, claramente, as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE), que se destinam a “apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância, da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas” (Ministério da Educação, 2016, p. 5).

Ao mesmo tempo, as investigações de Portugal e Laevers (2018) acerca da avaliação na Educação Pré-Escolar, mais especificamente sobre o sistema de acompanhamento da criança, foram igualmente cruciais para a reflexão acerca do desempenho do grupo. Realça-se também a pesquisa acerca dos diversos modelos pedagógicos existentes, dos quais se destacam os estudos de Niza (1998), alusivos ao Movimento da Escola Moderna, e os estudos de Montessori (1966), a qual dá nome ao próprio Método Montessori. Além disso, também as investigações sobre a metodologia de trabalho de projeto, que passou pelos estudos de Vasconcelos (1998; 2012) e de Katz e Chard (2009), foram indispensáveis e determinantes num segundo semestre marcado pelo desenvolvimento e implementação de um projeto.

À vista disso, percebe-se que o conhecimento e as experiências promovidas pela formação inicial de professores são indubitavelmente importantes, mas não são suficientes, pelo que se revelou necessário que nos fossemos atualizando e estando a par das investigações e estudos que decorrem no âmbito da educação, visto cada um ser responsável pelo seu próprio desenvolvimento profissional. Neste sentido, de modo a continuar a ampliar o saber docente, procurámos esclarecer determinados assuntos

e envolver-nos na exploração de diversas temáticas, através da participação em conferências e congressos pertinentes para o desenvolvimento enquanto futura docente. Destaca-se, então, a moderação da mesa-redonda “Trabalho pedagógico em contextos desafiantes: experiências de educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico”, no 10.º Congresso Olhares sobre a Educação / *3rd International Congress Perspectives on Education* (cf. Anexo 8).

Pode referir-se que, quanto ao indicador que prevê uma atitude informada e participativa face às políticas educativas, a unidade curricular *Políticas Atuais da Educação Básica* ajudou bastante a abrir os horizontes e a desenvolver uma atitude crítica e informada sobre as lógicas de construção e definição das políticas educativas da escolaridade básica, através da qual se foi capaz de estabelecer pensamentos e posicionamentos reflexivos e críticos acerca das mesmas. A elaboração do artigo de revisão intitulado de “Políticas Educativas e Profissionalidade Docente: O Processo de Bolonha” (cf. Anexo 9) foi o culminar destas sessões crítico-reflexivas, no qual se revelaram as aprendizagens construídas e o posicionamento pessoal quanto ao tema.

No que se refere à responsabilidade de valorizar os diferentes saberes e culturas dos alunos, para além de se convidar frequentemente os familiares das crianças a colaborar e a envolver-se na educação formal das mesmas (cf. Anexo 10), valorizando as oportunidades e as características de cada um, acreditamos que foi feito o possível para integrar as diferenças e especificidades das crianças nas atividades realizadas no jardim de infância. Mostrámo-nos atentas aos interesses e motivações de cada um, procurando conhecer melhor o grupo, com o intuito de promover uma construção de conhecimento partilhado.

Este aspeto comprova-se através das diversas planificações focadas numa criança, que pretendem dar resposta a um interesse específico ou a uma preocupação de/com uma determinada criança, possibilitando um trabalho pormenorizado em torno da individualidade de cada um, entre as quais, a título de exemplo, se apresenta a planificação focada numa criança em torno da temática dos dinossauros (cf. Anexo 11).

A prática pedagógica que valoriza os saberes de cada criança facilita a construção favorável da autoestima das mesmas, uma vez que esta

depende, assim, da forma como os adultos, nomeadamente o/a educador/a, intencionalmente valorizam, respeitam, estimulam a criança e encorajam os seus progressos, pelo modo como apoiam as relações e interações no grupo, para

que todas as crianças se sintam aceitas e as suas diferenças consideradas como contributos para enriquecer o grupo e não como fonte de discriminação ou exclusão. (Ministério da Educação, 2016, p. 34)

Neste sentido, reconhecendo igualmente a responsabilidade profissional pela promoção e sucesso das aprendizagens e o dever de promoção do desenvolvimento integral de cada um, acreditamos que nos esforçámos por oferecer uma educação de qualidade, procurando sempre envolver as crianças, o que passou pela identificação das necessidades individuais e pela adaptação de estratégias e atividades para atender às especificidades de cada uma.

As características dos membros do grupo foram sempre levadas em conta, como a faixa etária, os interesses, o contexto social, entre outras, a fim de adequar as práticas a cada criança, fazendo com que todas se sentissem integradas. Assim sendo, procurámos encarar a diversidade como um meio privilegiado para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem, atendendo a que cada criança tem direito a uma resposta individualizada consoante as suas especificidades.

Durante a PES procurámos promover ambientes de trabalho seguros, exigentes e estimulantes, com materiais adequados e desafiadores, com o objetivo de ajudar a promover a implicação das crianças nas suas atividades, derivada da curiosidade e vontade de explorar o mundo. Promoveram atividades motivadoras e levaram-se materiais diferentes para a sala de atividades que proporcionaram experiências diferentes e enriquecedoras para grupo, tendo como exemplo o caso da pintura com gelo (cf. Anexo 12) e o usufruto de uma tenda (cf. Anexo 13).

Além disso, na planificação da sua ação e intervenção, levámos em consideração que “por natureza as crianças são inquiridoras, empreendedoras, e motivadas para agirem na prossecução dos seus interesses e ideias” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 577), pelo que proporcionámos sempre o contacto com materiais reais e ambientes novos e diversificados, procurando sempre responder à enorme curiosidade demonstrada pelas crianças.

Ainda no que concerne à dimensão em análise, importa referir a relevância do trabalho colaborativo na prática profissional, apoiado por Nono e Mizukami (2001, citados por Damiani, 2008), que “salientam a importância do compartilhamento de experiências entre professores, explicando que pode favorecer o desenvolvimento da destreza na análise crítica, na resolução de problemas e na tomada de decisões” (p.

218).

O trabalho colaborativo foi algo extremamente visível ao longo de toda a PES, na medida em que revelámos saber trabalhar em equipa com outros profissionais, como a educadora cooperante e as restantes docentes da escola, saber envolver pais e familiares em todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem do grupo e, ainda, saber contactar e envolver membros da comunidade envolvente. Reconhece-se, então, a pertinência de trabalhar de forma efetiva e harmoniosa com outros membros da equipa educativa responsável pelo grupo de crianças, tal como com outros parceiros que se revelem pertinentes para a sua educação.

Como sabemos, a *dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem* integra três vertentes fundamentais da profissão docente, que são a planificação, a operacionalização e a regulação do ensino e das aprendizagens.

A respeito da planificação, antes de mais, importa relembrar que esta não consiste na simples seleção e descrição de atividades, correspondendo a um processo mais complexo e importante da prática docente. Tal como refere Silva (2018),

a planificação consiste, essencialmente, no modo como cada educador coloca em prática o currículo instituído pelas OCEPE em concordância com o projeto educativo da entidade, encontrando os interesses e as motivações de cada criança, levando-a, através de ideias e da ação pedagógica, a alcançar os objetivos propostos em cada faixa etária. (p. 12)

Neste sentido, a demonstrámos a capacidade de planificar de acordo com as finalidades e as aprendizagens previstas no currículo, rentabilizando os meios e recursos disponíveis, sendo que as intervenções pedagógicas tiveram por base as planificações previamente elaboradas (cf. Anexo 14). Salienta-se o reconhecimento de que é necessário que as opções didáticas tenham objetivos que vão ao encontro do esperado nas OCEPE, isto é, que promovam o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e cujas aprendizagens vão além da concretização da atividade e visem algo maior e com significado. Conseguiu-se perceber quais as atividades e temas que mais motivavam o grupo e tentou-se proporcionar momentos que fossem ao encontro dos seus interesses, concebendo estratégias adequadas às diferentes crianças.

Quanto ao conhecimento científico, pedagógico e didático, que enfatiza a necessidade do domínio dos conteúdos a abordar, bem como das metodologias e

estratégias pedagógicas e didáticas essenciais para ensinar esses conhecimentos. Deste modo, importa debruçar-nos sobre a perspetiva quanto à natureza e construção do saber profissional docente de Shulman (1987; 2004, citado por Roldão, 2017), que determinou os “elementos integradores do conhecimento docente, contribuindo para iluminar as diferentes dimensões mobilizadas pela prática do acto complexo de ensinar” (p. 1139). Este pensamento veio opor-se à visão tradicional que valoriza o professor tendo por base apenas o conhecimento e domínio de um determinado conteúdo científico, acentuando a natureza mediadora do ensino, que pressupõe uma intencionalidade de aprendizagem numa outra pessoa, neste caso, nas crianças.

O autor refere que determinados aspetos críticos do ensino, tais como “la materia que se enseña, el contexto de la sala de clases, las características físicas y psicológicas de los alumnos, o el logro de objetivos que no se evalúan fácilmente por medio de tests estandarizados, son por lo común ignorados” (Shulman, 2005, p. 7) quando se tenta estudar os princípios gerais de um processo de ensino e aprendizagem eficaz.

De modo a atender a todas as vertentes que devem ser tidas em conta neste processo, uma vez que influenciam a qualidade e a eficácia do ensino, Shulman (2005) enunciou sete categorias organizativas do conhecimento do professor: 1) conhecimento do conteúdo; 2) conhecimento didático/pedagógico, relacionado com questões de gestão e organização da sala de aula; 3) conhecimento do currículo, que se refere ao domínio dos materiais e dos programas; 4) conhecimento didático/pedagógico do conteúdo, referindo-se à combinação entre os conteúdos e a pedagogia; 5) conhecimento dos alunos e das suas características; 6) conhecimento dos contextos educativos, que vão desde o grupo à comunidade e cultura envolvente; e, por fim, 7) conhecimento dos objetivos, das finalidades e dos valores educativos, assim como dos seus fundamentos históricos e filosóficos.

De entre todas estas categorias, destaca-se o conhecimento didático do conteúdo, já que é esta vertente exclusiva que permite distinguir o professor de qualquer outro especialista de uma determinada área. Engloba a combinação necessária entre o conteúdo e a didática, permitindo a “comprensión de cómo determinados temas y problemas se organizan, se representan y se adaptan a los diversos intereses y capacidades de los alumnos, y se exponen para su enseñanza” (Shulman, 2005, p. 10). Na prática dos docentes, não basta expor o conhecimento, pois é necessário transformá-lo em função das crianças, atendendo às suas características e visando potenciar aprendizagens significativas para as mesmas.

O conhecimento científico implica, então, que o educador seja um entendido nos conceitos e assuntos que trabalha, pelo que a estagiária, na fase de preparação das intervenções, teve o cuidado de estudar os conceitos científicos e as temáticas em análise. Por sua vez, o conhecimento pedagógico refere-se ao entendimento sobre as teorias e abordagens educacionais que sustentam as práticas educativas, incluindo o modo como as crianças aprendem, como se deve planejar e organizar o ensino e como avaliar o progresso dos mais novos, algo que, ao longo da formação inicial e, claro, em contacto direto com os contextos de estágio, se foi aprendendo.

O conhecimento didático prende-se com as competências relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem, sendo o que permite ao docente adaptar a sua prática, partindo dos dois conhecimentos anteriores. Shulman (1987, citado por Roldão, 2005) refere que o docente define a especificidade da sua função “pela especificidade de saber fazer com que esse saber-conteúdo se possa tornar aprendido e apreendido através do acto de ensino” (p. 117). Portanto, entende-se que, embora todos estes conhecimentos sejam importantes e fundamentais para a docência, o conhecimento didático é aquele que mais se destaca e caracteriza a profissão docente.

Uma atividade dirigida que demonstra o nosso conhecimento didático realizou-se no âmbito do “Dia da Alimentação”, comemorado a 16 de outubro, em que as crianças foram desafiadas a descobrir a fruta preferida da sala. Além do conhecimento de conteúdo quanto a conceitos matemáticos e ao próprio domínio de Organização e Tratamento de Dados, promoveu-se um diálogo e uma abordagem adequados ao grupo, demonstrando efetivamente a preocupação e a necessidade de combinar os conteúdos e a pedagogia (cf. Anexo 15).

Por conseguinte, o desenvolvimento cognitivo e da criatividade foi algo que se tentou promover nas crianças ao longo das intervenções pedagógicas, já que se reconhece a importância de estimular o pensamento crítico, a capacidade de resolver problemas e a expressão criativa. Percebe-se que, de igual modo, a criatividade fez parte da prática da própria estagiária, visto que teve de ser capaz de gerar ideias inovadoras e criativas que promovessem a curiosidade e a exploração do grupo.

Considerando que este estágio ficou marcado pela primeira experiência com o trabalho de projeto, metodologia pode constituir “o caminho para uma proposta educativa que prepare crianças e jovens para, dinâmica e criativamente, fazerem face às interrogações do mundo de hoje e às complexidades da sociedade do futuro” (Vasconcelos, 1998, p. 125), o ambiente no qual se desenvolveu o projeto mostrou-se

rico em materiais, recursos e oportunidades que inspiraram a criatividade e o desenvolvimento cognitivo das crianças, nas várias fases do projeto. Foi este ambiente aprazível, organizado e atrativo que motivou o grupo a investigar e a fazer descobertas de forma lúdica e estimulante. Assim, acredita-se que se conseguiu abrir caminho e cultivar o pensamento criativo nas crianças, ao nível de estratégias a adotar, dos caminhos a seguir, das soluções para os problemas e obstáculos que foram surgindo, entre outras decisões nas quais foi importante ser inovador e criativo.

Na mesma lógica, os processos de autorregulação permitem desenvolver, nas crianças, a autonomia, a responsabilidade e a consciência acerca do seu próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem. Nesta perspetiva, destaca-se a introdução de um momento de reflexão sobre o dia, que surgiu no momento da despedida, em reunião na manta. Este momento de introspeção permitiu que as crianças expressassem os seus pensamentos e sentimentos, dizendo o que pensavam das atividades propostas, identificando o que gostaram mais e menos, o que poderia ter sido diferente, o que os deixou feliz e/ou triste durante o dia, momentos que os marcaram, entre outros aspetos que considerassem relevantes. Assim, pretendia-se que as crianças se sentissem ouvidas, pelo que todas as suas opiniões foram sempre respeitadas e tidas em conta nas planificações futuras, sendo que se objetivou a aprendizagem e o bem-estar de todos (cf. Anexo 16).

Este momento de reflexão permitiu ouvir as crianças para que as suas ideias fossem efetivamente levadas em conta. Nas intervenções pedagógicas em análise, as crianças foram consideradas agentes ativos na construção do seu próprio saber, onde os seus pontos de vista foram respeitados e valorizados, sendo, portanto, encorajadas a descrever os problemas que encontravam, os pontos fortes que identificavam, os conflitos com os quais se deparavam, entre outras tantas situações.

No que se refere à avaliação das crianças, no término de cada um dos semestres de estágio, preencheu-se, em colaboração com a colega de estágio, a Ficha 1 do Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC), onde cada criança é avaliada individualmente. Para esta avaliação foram escolhidas três crianças pertencentes a diferentes faixas etárias, pelo que esta análise em dois momentos distintos do ano letivo permitiu concluir acerca da sua evolução ao longo de todo o ano. É relevante referir que este processo de avaliação permitiu identificar competências sociais e pessoais, bem como dificuldades que devem ser trabalhadas de modo a colmatá-las (cf. Anexo 17).

A respeito da relação pedagógica com as crianças, este é, seguramente, um dos

aspectos que mais se valorizou ao longo de qualquer estágio, pois reconhece-se a importância do afeto e das relações afetivas no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, defendendo que estas devem ser tratadas com amabilidade. Segundo Holloway e Reichhart-Erickson (1988, citados por Hohmann & Weikart, 2003), "é mais provável que as crianças se tornem socialmente competentes quando um professor interage com elas de uma forma amistosa, cortesa, e atenciosa e quando as estratégias de disciplina não são abusivas nem humilhantes" (p. 603).

Nesta lógica, desenvolveu-se uma relação afetiva e de confiança com o grupo, pautada pelo carinho e respeito por todos, sem exceção. Apesar de manifestarem o seu carinho de maneira diferente, já que nem todos são de abraços e de contacto físico, nunca se sentiu aversão, desapego e indiferença por parte de qualquer criança face à nossa pessoa e ao nosso trabalho.

A dimensão da participação na escola e relação com a comunidade educativa parte do princípio de que o docente integra a organização escolar e que, portanto, é igualmente responsável pela sua orientação educativa e curricular e pelo serviço público prestado à sociedade, considerando aspectos fundamentais como o trabalho colaborativo com os colegas e a atuação relativamente à comunidade educativa e à sociedade em geral.

Demonstrámos participar na escola e relacionar-se com a comunidade educativa, na medida em que apresentou propostas que contribuíram para a melhoria do desempenho do estabelecimento e desenvolveu ações que visaram a participação das famílias, principalmente, no desenvolvimento da escola. Começando pelo Projeto de Envolvimento da Família, sustentado na reestruturação do espaço exterior, com recurso a uma Cozinha de Lama, este foi um dos maiores sucessos do presente estágio, sendo mesmo a prova de que a escola e a família podem, e devem, trabalhar juntas para o bem das crianças. A Cozinha de Lama é apontada, frequentemente, pelas crianças, como o local preferido da escola e a zona onde mais gostam de brincar.

As famílias foram bastante envolvidas no processo de educação das crianças e conseguiu-se estabelecer uma relação de proximidade e colaboração com os pais, de uma forma que ainda não tinha sido possível nos estágios realizados anteriormente. Além do Projeto de Envolvimento da Família, conseguiu-se envolver os familiares em diversas outras atividades, algumas derivadas de convites feitos pela educadora estagiária, aos quais esses se mostraram sempre muito disponíveis e entusiasmados, e outras resultantes da própria vontade e iniciativa dos pais, o que acreditamos que

valorizou ainda mais esta experiência de estágio. Criaram-se inúmeras oportunidades para que as famílias se envolvessem nas atividades da escola, mostrando uma postura de abertura e disponibilidade para com as mesmas, valorizando todo e qualquer contributo, por mais pequeno e simbólico que fosse.

Para tal, manteve-se um contacto próximo e frequente, tanto através de conversas desencadeadas nos momentos de chegada e saída da escola, bem como através do grupo no *WhatsApp*, que fortaleceu a relação das estagiárias com os pais e possibilitou também esse maior e significativo envolvimento destes na rotina diária das crianças. Torna-se perceptível que a relação estabelecida com os pais, e restantes familiares, se revelou extremamente benéfica para o trabalho em contexto de estágio.

Como futuras docentes e, acima de tudo, como estagiárias, a relação família-escola é uma das dimensões que merece uma extrema atenção, por todos os seus benefícios no desenvolvimento holístico das crianças, já que a parceria entre os dois contextos é um dos principais motivos para o sucesso da educação. Embora, à primeira vista, possa parecer que têm objetivos distintos, a verdade é que se complementam, ainda que cada uma conte com a sua especificidade, tanto no que diz respeito aos conteúdos como aos métodos a utilizados. Esta importante relação parte da ideia de que o que ambas têm em comum é “o facto de prepararem os jovens para a sua inserção na sociedade e para o desempenho de funções que possibilitem a continuidade da vida social” (Mateus, 2016, p. 7).

Sendo assim, é perceptível que ambas as instituições detêm um papel fundamental na formação do indivíduo e, claro, do futuro cidadão, sendo notório que ambas são agentes de educação da mesma criança, visando a sua preparação para a inserção plena na sociedade. É esta relação entre ambas as instituições que permite um trabalho em conjunto, visando objetivos comuns que passam pelo sucesso da aprendizagem das crianças, mas também pelo desenvolvimento do seu bem-estar, os quais contribuem para a sua formação integral.

Deste modo, importa reforçar que “pais e encarregados de educação têm o direito e o dever de participar no percurso escolar dos seus filhos/educandos, dado que esta participação influencia e colabora nas aprendizagens e o sucesso escolar do aluno” (Loureiro, 2017, p. 105). Por outras palavras, o sucesso educativo das crianças está justamente relacionado com a forma como as duas instituições encaram e dão resposta a este objetivo comum.

Um outro aspeto que esteve bastante presente na prática pedagógica deste ano

prende-se com a relação com a comunidade, que implicou a capacidade de envolver e identificar recursos úteis para trabalhar determinadas temáticas, neste caso, o trabalho de projeto sobre os animais, que permitiu desenvolver competências relacionadas com a procura, identificação, seleção e utilização dos recursos disponíveis na comunidade. A díade de estágio foi responsável pelas visitas à quinta da Escola Superior Agrária e a um Centro Veterinário da região. Além de alargar as oportunidades de aprendizagem do grupo, ao usufruir de recursos disponíveis na comunidade, proporcionou-se também o contacto com o mundo real, enquanto se promoveu uma abordagem de trabalho mais ampla e abrangente.

Neste sentido, evidenciou-se a capacidade de estabelecer bons circuitos de comunicação, uma vez que, ao se envolver a comunidade, organizando visitas a instituições que implicaram saídas do estabelecimento escolar, esta comunicação foi extremamente necessária e evidente. Foi crucial saber comunicar adequadamente com todos os parceiros e responsáveis pelo grupo de crianças, para garantir a troca de informações relevantes, assim como a compreensão mútua e a verdadeira colaboração, que permitem o bom andamento do trabalho em equipa.

Sobre este trabalho de equipa, também tentámos, em vários momentos, promover o trabalho colaborativo entre as salas do jardim de infância, contactando com as restantes educadoras para a realização de atividades benéficas para todas as crianças, como aconteceu com o convite para a participação nas visitas supramencionadas, incluindo a restante comunidade educativa no projeto.

A dimensão do desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida assume que a profissão docente requer uma permanente reconstrução do conhecimento profissional, já que o trabalho docente é legitimado pelo conhecimento específico e pela autonomia dos que exercem a profissão.

Day (2001) e Roldão (2008) consideram que o desenvolvimento profissional é um processo contínuo de formação e aprendizagem que se prolonga pela carreira docente, limitando a profissionalização à primeira etapa deste duradouro processo, correspondendo ao período de formação inicial que termina com a certificação do aluno/futuro professor e no reconhecimento das suas competências para o exercício da profissão. Ainda assim, reconhece-se, mais uma vez, que os saberes e as competências providenciados pela formação inicial não são suficientes para dar resposta e enfrentar todos os novos desafios e exigências que irão surgir ao longo da sua prática pedagógica, pelo que, ao concluir a formação inicial, ninguém está totalmente preparado

para lidar com todos os problemas com que se irá defrontar ao longo da sua carreira. Só a formação contínua ao longo da vida, característica inerente à profissão docente, permite aos professores e educadores desempenhar de forma plena e correta as suas funções para com as suas crianças, daí ser necessário procurar evoluir e aprimorar o seu conhecimento profissional.

Embora ainda se esteja a concluir a formação inicial e não se possa falar amplamente sobre uma formação contínua ao longo da vida, sente-se um enorme desejo de continuar a aprender pela vida fora. Aliás, há questões que a estagiária, certamente, quer mesmo aprofundar, de modo a poder crescer profissionalmente e a preparar-se melhor para os possíveis desafios futuros da profissão, como, por exemplo, a aprendizagem da língua gestual portuguesa e o curso básico de primeiros socorros, que são, numa perspetiva pessoal, extremamente importantes para todos os indivíduos e, particularmente, para os docentes, que lidam com uma diversidade enorme de crianças e que se deparam com inúmeras situações imprevisíveis. Além disso, algo que sente que ainda deve aprofundar prende-se com a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais e questões de gestão de grupo.

Relembrando que cada um é responsável pelo seu próprio desenvolvimento profissional, importa também frisar a constante preocupação em participar em conferências e congressos pertinentes para o seu desenvolvimento enquanto futura docente, que têm ajudado a educadora estagiária a ampliar os saberes adquiridos ao longo da formação inicial, nomeadamente no que respeita ao esclarecimento de determinados assuntos e ao alargamento do seu conhecimento profissional.

Por fim, realçam-se as constantes reflexões e análises críticas acerca da própria ação, as quais já foram referidas, que nos permitem desenvolver uma consciência acerca dos seus pontos fortes e pontos menos positivos, traduzindo-se em conhecimento profissional útil e necessário para a progressiva melhoria das práticas. As experiências práticas proporcionadas no âmbito da PES, bem como as consequentes interações com crianças, orientadores cooperantes dos contextos de estágio e docentes supervisores das instituições de ensino, têm contribuído fortemente para o desenvolvimento enquanto futuras profissionais docentes.

Síntese Global

Poder contactar com a realidade da profissão docente é, indubitavelmente, uma mais-valia, e aquilo que, numa perspetiva pessoal, mais valoriza o nosso processo de

formação inicial. Contudo, essa exposição à vertente prática não é, por si só, suficiente para a formação plena de futuros professores e educadores. É alicerçada na apreciação e reflexão crítica sobre o trabalho desenvolvido nos estágios que essa experiência se torna verdadeiramente enriquecedora, transformando-se em aprendizagem valiosa e duradoura.

A reflexão crítica favorece o crescimento profissional contínuo, preparando os futuros professores e educadores para enfrentar os desafios existentes no meio educativo. É através deste processo de autorreflexão e autoaperfeiçoamento que os estagiários conseguem tornar-se docentes cada vez mais competentes, capazes de atender às necessidades das crianças e de contribuir positivamente para a Educação.

As práticas de ensino supervisionadas em contexto de 1.º CEB e de EPE proporcionaram uma visão prática das complexidades com que os docentes se deparam, sendo uma etapa fundamental na formação de profissionais de educação, permitindo a oportunidade de aplicar na prática os conhecimentos teóricos adquiridos durante a formação académica. No entanto, são estes momentos de reflexão sobre a prática, como esta retrospectiva de todo o trabalho desenvolvido ao longo dos dois anos de mestrado, que possibilitam efetivamente a análise crítica de como as estratégias pedagógicas estão a funcionar e de como podem ser melhoradas.

Ainda assim, importa frisar que, além de uma posição reflexiva e crítica sobre a prática pedagógica, o docente deve estar recetivo à mudança e à inovação pedagógica, de modo a partir dessa autorreflexão para procurar tornar-se constantemente na melhor versão de si mesmo, enquanto profissional de educação.

A presente apreciação crítica, apoiada nos Padrões de Desempenho Docente, os quais constituem um elemento de referência da avaliação de desempenho, permitiu considerar diferentes aspetos apontados como essenciais para a ponderação da qualidade dos profissionais a quem cabe assegurar o ensino, tendo em conta situações reais de ensino, vivenciadas no decorrer dos estágios.

Pode referir-se que as práticas em contexto de 1.º CEB e de EPE contribuíram significativamente para o desenvolvimento da vertente profissional, mas também pessoal. Reconhece-se uma boa prática de trabalho com as crianças, embora também se identifiquem alguns pontos a melhorar, tal como evidenciado ao longo das apreciações críticas em questão, pelo que, acima de tudo, foram construídas diversas aprendizagens que serão úteis futuramente, enquanto educadora e/ou professora.

Estagiar em contexto de 1.º CEB e de EPE proporcionou o contacto com duas realidades distintas, ambas muito desafiantes, atendendo às particularidades de cada contexto, mas igualmente enriquecedoras. Experimentou-se a prática de professora de 1.º CEB, mas também a prática de educadora de infância, tão diferentes na sua ação, mas tão iguais nas suas finalidades. Ambas as experiências, apesar de todos os altos e baixos, são encaradas como positivas e responsáveis por todo o crescimento pessoal e profissional da estagiária.

Parte II

Trabalho de Investigação

Nota Introdutória

A segunda parte do presente RFE consiste num trabalho de investigação sobre a prática, que diz respeito ao trabalho empírico desenvolvido, assente na temática da Educação para os Valores, no âmbito da Educação para a Cidadania, mais precisamente acerca do conceito da igualdade de género. Esta é uma temática pertinente e atual, uma vez que, apesar de todas as mudanças e evoluções ao longo do tempo, ainda estamos muito distantes da justa e merecida igualdade de género. Neste sentido, a igualdade de género, e a educação para a cidadania no geral, é algo que deve ser trabalhado de forma abrangente desde a mais tenra idade, e que deve estender-se ao longo da vida.

A promoção da igualdade de género deve, portanto, ser uma preocupação dos vários agentes socializadores das crianças, desde muito cedo, e desenvolvida ao longo da vida, em qualquer contexto em que esta esteja inserida, tendo em conta que a promoção de uma maior igualdade de género é um elemento fundamental na educação para a cidadania e na construção de uma verdadeira democracia. Além disso, é de frisar que esta educação é, sem dúvida, um aspeto crucial para a evolução da sociedade.

Com o presente estudo pretendemos responder à questão-problema “*Qual a percepção das/dos crianças/alunos da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico relativamente à igualdade de género?*”, sendo que os principais objetivos passam por compreender as conceções de género de crianças em idade pré-escolar e de alunos do 1.º CEB, assim como dos pais/EE das/os respetivas/os crianças/alunos.

Esta parte subdivide-se em quatro capítulos, sendo que, para que se possa estudar o tema e chegar à resposta da questão-problema, começa-se por apresentar o capítulo referente à revisão da literatura, fazendo alusão a tópicos fundamentais para a prossecução do estudo. Posto isto, já no capítulo da metodologia, foi necessário definir o problema, os objetivos do estudo e o tipo de investigação a desenvolver, sendo que este se enquadra no paradigma qualitativo, optando por técnicas e instrumentos de recolha de dados adequados, pelo que, neste caso, se fez uso da observação participante e se aplicaram entrevistas semiestruturadas, tanto a crianças das EPE e alunos do 1.º CEB, como também aos respetivos pais/EE.

O capítulo da apresentação e análise de dados dá a conhecer as informações recolhidas essencialmente através da aplicação das entrevistas supramencionadas, dados estes que vão sendo analisados à medida que são apresentados. Assim, no último capítulo, estes são analisados comparativamente, a fim de se obterem as

conclusões.

De um modo geral, a análise das percepções de género das crianças em idade pré-escolares e dos alunos do 1.º ciclo, assim como a análise das percepções de género de seus pais/EE e a compreensão das influências parentais, destacou uma interação complexa de fatores que moldam essas perspetivas.

A conclusão aponta que, apesar dos esforços em prol da igualdade de género e da crescente consciencialização sobre o tema, persistem desigualdades. Observa-se que as mulheres ainda não alcançaram o mesmo patamar que os homens, tanto no ambiente profissional, evidenciado por disparidades salariais e diferenças de oportunidades, quanto no contexto social, onde enfrentam discriminação e são associadas a tarefas e características consideradas inferiores. Quanto aos estereótipos de género, mesmo em famílias mais abertas e tolerantes, é notório que a preocupação com o julgamento externo continua presente, indicando que as pressões sociais e as normas culturais influenciam as escolhas individuais e a confiança daqueles que buscam desafiar as expectativas sociais, sendo que estas influências exercem forte impacto na liberdade de expressão de género.

CAPÍTULO I: REVISÃO DA LITERATURA

1. Contextualização

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), que estabelece o quadro geral do sistema educativo,

o sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade. (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, art.º 1.º, n.º 2)

O Sistema Educativo desenvolve-se, então, “segundo um conjunto organizado de estruturas e de acções diversificadas, por iniciativa e sob responsabilidade de diferentes instituições e entidades públicas, particulares e cooperativas” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, art.º 1, n.º 3).

Os princípios gerais mais relevantes do Sistema Educativo dizem respeito ao facto de este responder “às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho”, e de assentar na perspetiva de que

a educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva. (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, art.º 2.º, n.º 5)

Além disso, atendendo ao tema do presente relatório, a LBSE assume que o Sistema Educativo se organiza de forma a “assegurar a igualdade de oportunidades para ambos os sexos, nomeadamente através das práticas de coeducação e da orientação escolar e profissional, e sensibilizar, para o efeito, o conjunto dos intervenientes no processo educativo” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, art.º 3.º, alínea j)).

1.1. Enquadramento da EPE no Sistema Educativo Português

A Educação Pré-Escolar começou a dar os seus primeiros passos em Portugal no século XIX, associando-se, numa primeira instância, à afirmação da classe média, que se foi tornando mais influente e educada, com uma diferente visão da educação da criança e do próprio cidadão, fruto de novos valores. O processo de industrialização, e a conseqüente entrada das mulheres no mercado de trabalho fez alterar as dinâmicas familiares, o que as fez recorrer mais rapidamente aos estabelecimentos de educação pré-escolar (Bento, 2011).

Porém, muito tempo passado, apenas após a implantação da República, em 1910, é que a EPE adquire um estatuto específico no sistema oficial de ensino (Ministério da Educação, 2000), e somente no final do século XX começou a assumir as características que hoje conhecemos (Bento, 2011).

Pode dizer-se que, nesta lógica, “em nome da igualdade de oportunidades e da promoção da qualidade, a educação pré-escolar foi, desde 1995, assumida pelo Governo como primeira prioridade de política educativa e como factor decisivo de desenvolvimento da sociedade portuguesa” (Ministério da Educação, 2000, p. 3).

A Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, designada oficialmente por Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, estabelece como princípio geral que

a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. (p. 670)

De notar que “a frequência da educação pré-escolar é facultativa, no reconhecimento de que cabe, primeiramente, à família a educação dos filhos, competindo, porém, ao Estado contribuir activamente para a universalização da oferta da educação pré-escolar” (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, p. 671), destinando-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico, isto é, na escolaridade obrigatória.

A EPE pode ser desenvolvida em diferentes modalidades e instituições, podendo estas ser da responsabilidade do Estado, ou não, já que as instituições poderão ser públicas ou privadas, ainda que sejam todas regidas pedagogicamente pelo Ministério

da Educação (Bento, 2011).

Uma outra característica fundamental desta primeira etapa da educação básica é gratuidade, uma vez que se estabeleceu que “a componente educativa da educação pré-escolar é gratuita” e que “as restantes componentes da educação pré-escolar são comparticipadas pelo Estado de acordo com as condições sócio-económicas das famílias, com o objectivo de promover a igualdade de oportunidades, em termos a regulamentar pelo Governo” (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, p. 672).

No mesmo ano em que é publicada a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, 1997, o Ministério da Educação publica paralelamente as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), revistas pela última vez em 2016. Estas representam um apoio à construção e gestão do currículo no jardim de infância, o qual está à responsabilidade de cada educador/a, ainda que em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo e/ou do agrupamento de escolas.

Segundo este documento orientador, as áreas de conteúdo que se devem desenvolver ao nível de um contexto de Educação Pré-Escolar, de forma integrada e globalizante, são: i) a área de Formação Pessoal e Social; ii) a área de Expressão e Comunicação, que contempla os domínios de Educação Física, Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Matemática e Educação Artística, subdividido em Artes Visuais, Jogo Dramático/Teatro, Música e Dança; e, por fim, iii) a área do Conhecimento do Mundo (Ministério da Educação, 2016).

Na perspetiva de Marchão (2010), a Educação Pré-Escolar deverá proporcionar às crianças “experiências positivas para o seu desenvolvimento global, respeitando as suas características e necessidades individuais, através de múltiplas linguagens e estimulando a sua curiosidade e pensamento crítico”, sendo que é igualmente fundamental “proporcionar a cada uma oportunidades para a construção e desenvolvimento da sua autonomia, da sua socialização e do seu desenvolvimento intelectual” (p. 47).

1.2. Enquadramento do 1.º CEB no Sistema Educativo Português

O Ensino Básico tem a duração de nove anos, já que “compreende três ciclos sequenciais, sendo o 1.º de quatro anos, o 2.º de dois anos e o 3.º de três anos” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, p. 3068), pelo que se destina a crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 15 anos (Duarte et al., 2013), apresentando um carácter

universal, obrigatório e gratuito. O 1.º Ciclo do Ensino Básico, por si só, corresponde à primeira etapa do Ensino Básico, que dá início à escolaridade obrigatória, correspondendo a quatro anos letivos, cuja idade esperada de frequência é entre os 6 e os 10 anos (Comissão Europeia, 2013).

Atendendo à Lei de Bases do Sistema Educativo, no 1.º CEB, “o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, p. 3070).

Em conformidade com o Ministério da Educação (2004), o Ensino Básico este traduz-se “no quadro de uma formação universal, porque abrangente de todos os indivíduos, alargada, por se ter estendido a nove anos de escolaridade, e homogénea, na medida em que não estabelece vias diferenciadas nem opções prematuras, susceptíveis de criar discriminações” (p. 11).

Importa esclarecer que “a gratuitidade no ensino básico abrange propinas, taxas e emolumentos relacionados com a matrícula, frequência e certificação, podendo ainda os alunos dispor gratuitamente do uso de livros e material escolar, bem como de transporte, alimentação e alojamento, quando necessários” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, p. 3069).

A Comissão Europeia (2023) reconhece que, de um modo geral, “a organização e gestão do currículo para o ensino básico visa assegurar a todos os cidadãos uma educação de base, geral e comum, através da aquisição de conhecimentos e aptidões que permitam o prosseguimento dos estudos” (s/p).

O Ministério da Educação (2004), por sua vez, garante que o Ensino Básico prossegue três grandes objetivos gerais:

- i) criar as condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, mediante a descoberta progressiva de interesses, aptidões e capacidades que proporcionem uma formação pessoal, na sua dupla dimensão individual e social; ii) proporcionar a aquisição e domínio de saberes, instrumentos, capacidades, atitudes e valores indispensáveis a uma escolha esclarecida das vias escolares ou profissionais subsequentes; e iii) desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática. (p. 13)

Estes são entendidos como objetivos de desenvolvimento, ou seja, metas a prosseguir gradualmente ao longo de toda a escolaridade básica.

Neste sentido, os objetivos específicos de cada ciclo devem integrar-se nestes mesmos objetivos, de acordo com o desenvolvimento etário correspondendo, sendo que, no 1.º CEB, deve ter-se atenção às particulares do “desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social e das expressões plástica, dramática, musical e motora” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, p. 3070).

Assim, as áreas disciplinares contempladas para o 1.º CEB são: i) a Língua Portuguesa; ii) a Matemática; iii) o Estudo do Meio; e iv) as Expressões, que se subdividem em Artísticas e Físico-Motoras. Incluem-se também três áreas curriculares não disciplinares, as quais visam responder a necessidades identificadas no processo de formação e desenvolvimento dos alunos, que são: i) a Área de Projeto; ii) o Estudo Acompanhado; e iii) a Formação Cívica. Por fim, a Educação Moral e Religiosa apresenta-se como uma área curricular disciplinar de frequência facultativa (Ministério da Educação, 2004).

No que diz respeito à organização curricular do Ensino Básico, o Ministério da Educação (2004) assume que

os programas propostos para o 1.º Ciclo implicam que o desenvolvimento da educação escolar, ao longo das idades abrangidas, constitua uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efectivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno. (p. 23)

Entrando agora na revisão da literatura acerca dos temas centrais do presente RFE, importa esclarecer o significado dos conceitos de sexo e género, uma diferenciação apresentada na secção seguinte.

2. Sexo e Género: Diferenciação de Conceitos

A meio da educação formal, é comum haver uma despreocupação para com a vertente social da mesma, em prol da sobrevalorização da aprendizagem científica, pondo de lado a importância da construção da identidade das crianças. A Educação

para a Cidadania e a temática dos valores tornam-se, assim, cada vez mais urgentes.

A respeito deste assunto, Valente (1989) reitera que, tanto a figura do/a professor/a bem como a escola no seu todo, “naquilo que explicita e não explicita, no que diz permitir e no que proíbe, no que incentiva e no que faz por desconhecer, ensinam aquilo que valorizam, o que acham, justo e não justo, em suma, ensinam valores” (p. 1), pelo que o ensino destes se revela inevitável.

Focando na problemática da igualdade de género, ou seja, na ideia de que tanto as mulheres como os homens devem ser tratados de igual forma, reconhecemos que esta é uma discussão que se encontra muito longe de terminar, uma vez que, infelizmente, ainda estamos muito distantes da justa e merecida igualdade de direitos.

Uma leitura atenta da situação portuguesa atual, no que diz respeito à igualdade de oportunidades entre mulheres e homens, em diferentes indicadores de extrema relevância para a avaliação do bem-estar, mostra-nos que ainda falta percorrer algum caminho para que a igualdade plasmada na lei (igualdade de jure) coincida com as condições reais da vida das pessoas (igualdade de facto).
(Alvarez & Vieira, 2014, p. 10)

De forma sucinta, esclarecendo a confusão ainda predominante entre sexo e género, Cardona et al. (2015a) proferem que o termo sexo “é usado para distinguir os indivíduos com base na sua pertença a uma das categorias biológicas”, sendo que existe o sexo feminino e o sexo masculino, e, por sua vez, o termo género “é usado para descrever inferências e significações atribuídas aos indivíduos a partir do conhecimento da sua categoria sexual de pertença”, tratando-se da construção de categorias sociais resultantes das diferenças biológicas (p. 12).

A diferenciação entre o sexo feminino e o sexo masculino começa desde muito cedo, na vida de qualquer pessoa, dado que, para além de um fator biológico, o sexo surge também como “um fator social e cultural, uma vez que as pessoas tendem a reagir de maneira diferente perante uma criança do sexo masculino ou do sexo feminino” (Cardona et al., 2015a, p. 10). Estas reações são visíveis ao nível de aspetos concretos, como a oferta de brinquedos e vestuário, mas também ao nível da formação de expectativas de desempenho, de expressão de encorajamentos para determinadas atividades, entre outros aspetos (Cardona et al., 2015a).

Esta caracterização natural ocasionou erroneamente pensamentos simplistas de

que todos os meninos são iguais e, conseqüentemente, diferentes das meninas, sendo todas elas também iguais, aceitando-se a ideia que é normal que os indivíduos do sexo masculino possuam determinadas características, tanto físicas como psicológicas, e que os seres femininos possuem características distintas.

Percebe-se, então, que desde cedo as crianças lidam com a realidade de género, aprendendo características culturais específicas que a sociedade em que estão inseridas lhes vai transmitindo, no que diz respeito ao papel das mulheres e ao papel dos homens. Naturalmente, as crianças começam a identificar-se mais com um género, o que as fará preferir determinadas brincadeiras, brinquedos, formas de vestir, entre outros. Esta visão de género tende assim a ser estereotipada e, de certa forma, retrograda.

Neste sentido, a própria família da criança assume um papel de enorme relevo na construção da identidade de género da criança, uma vez que é “sem dúvida, o primeiro contexto onde as crianças, em desenvolvimento, aprendem importantes mensagens acerca de si próprias, dos outros e do mundo mais vasto que as rodeia” (Vieira, 2007, p. 22). O modo como encara o seu próprio género e o género oposto vai influenciar, inevitavelmente, a sua forma de ver o mundo.

É, portanto, necessário que a promoção da igualdade de género faça parte do processo de ensino e aprendizagem, já que cabe às instituições educativas formar as crianças ao nível pessoal e social. Esta transformação do sistema educativo implica, assim, a “valorização social, quer para raparigas, quer para rapazes, das diferentes dimensões da vida humana e da diversidade de competências, saberes e capacidades – cognitivas, relacionais e sociais – necessárias a cada uma delas” (Alvarez et al., 2017, p. 13). Mais do que uma reprodução da sociedade, a escola deve preocupar-se em ser um verdadeiro agente de mudanças sociais assentes em valores humanistas, que contemplam a igualdade de todos os seres humanos.

Para melhor se compreender o conteúdo deste estudo é impreterível partir da definição do conceito de *género*, distinguindo-o do termo *sexo*, ao qual é tão frequentemente associado como sinónimo. Ainda que, em certos contextos, pareçam ser idênticos, estes conceitos descrevem aspetos distintos.

Deve recorrer-se ao termo *sexo* para nos referirmos à categoria sexual dos indivíduos, determinada pelos cromossomas sexuais, permitindo distinguir indivíduos com base na sua pertença a uma das categorias biológicas. Assim, “a existência de um par de cromossomas XX ou XY é entendido como condição *sine qua non* para que a

criança seja, geneticamente, do sexo masculino ou do sexo feminino” (Vieira, 2006a, p. 27). Para Baker (1980, citado por Vieira, 2006a), de modo mais preciso, o sexo biológico de uma criança é determinado pelos cromossomas, pelo aparelho reprodutor, pelos níveis de hormonas sexuais e pelos órgãos genitais externos.

Ferreira (2002) entende a identidade de sexo como uma “variável independente ou explicativa que, na perspetiva das Ciências Biológicas, incide sobre os traços genéticos diferenciados de cada sexo” (p. 77), incluindo as diferenças anatómicas e fisiológicas que permitem a reprodução.

Em termos morfológicos, uma criança é considerada do sexo masculino, se nascer com um pénis e com um escroto, ou do sexo feminino, se nascer com um clitóris e com uma vagina. Todavia, a sua diferenciação a partir dos órgãos genitais externos deve ser encarada, apenas, como uma das etapas de um longo e complexo processo de desenvolvimento do sexo e posteriormente do género, que começa logo na vida intra-uterina e se estende, quase podemos dizer, por todo o ciclo de vida. (Vieira, 2006a, p. 27)

Assim sendo, Vieira et al. (2018) referem que esta primeira designação deve ser utilizada essencialmente, por exemplo, para descrever uma amostra em meios estatísticos, de modo a identificar e diferenciar os participantes em termos de categorias biológicas, não pressupondo características psicológicas, nem físicas, aptidões ou outros aspetos mais identitários de cada indivíduo, dada a miríade de possibilidades de desenvolvimento humano.

Por sua vez, o termo *género* é utilizado para descrever inferências e significações atribuídas aos indivíduos a partir do conhecimento da sua categoria social de pertença, tratando-se, assim, da construção de categorias sociais decorrentes das diferenças anatómicas e fisiológicas já mencionadas (Cardona et al., 2015a). Nunca podendo ser expresso no plural, este termo surgiu, segundo Neves (2015), nos anos 60 do século XX.

Na perspetiva de Ferreira (2002), o género corresponde a uma variável dependente, entendida no âmbito das Ciências Sociais, “incidindo sobre uma identidade psicossocial que assenta nos diferentes comportamentos, atitudes, crenças e valores que a sociedade considera apropriados em função do sexo biológico e que traz implícitas as desigualdades sociais, conceptualizadas em termos de oposições

dicotómicas” (p. 77).

Ainda que, nos primeiros meses de vida, as crianças de ambos os sexos possuam características físicas bastante semelhantes, os pais começam, desde cedo, a “construir” o género do(a) bebé, pois atribuem-lhe um nome, vestem-lhe determinados tipos de roupa, de cores diferentes, criando um espaço físico tão distintivo ao ponto de qualquer observador externo conseguir presumir facilmente se o bebé é do sexo masculino ou do sexo feminino (Vieira, 2006a). Entende-se, portanto, que grande parte das diferenças habitualmente atribuídas aos indivíduos do sexo feminino e do sexo masculino são, antes de mais, culturais e socialmente construídas, pelo que o género é uma das primeiras realidades que a criança encara e aprende, e que, conseqüentemente, influencia a forma como percebe o seu meio social e como se avalia a si própria e aos que a rodeiam.

Salienta-se que “falar de género significa também falar de *ordem (ou contrato) social aprendida* em diferentes contextos”, que nos parece ser “normativa e prescritiva de comportamentos e decisões individuais e grupais” (Vieira et al., 2018, p. 708), tanto para mulheres como para homens. Nesta lógica, partilhando da ideia de Vieira (2006a), “de entre as categorias habitualmente utilizadas para descrever os indivíduos, o género talvez seja uma das que mais influencia a vida social, na medida em que estrutura as relações interpessoais, permite delinear expectativas diferenciais e condiciona os comportamentos” (p. 17)

No mesmo sentido, Ferreira (2002) acrescenta que o género é “a representação de padrões culturais que, como tal, não são estáticos e, não podendo, por isso, ter uma definição, estão em permanente mutação” (pp. 79-80). Também Lando et al. (2018) declaram que “o género como construção histórica e cultural não deve ser entendido como determinante e permanente” (p. 52).

Importa ainda mencionar o facto de, nas palavras de Vieira et al. (2018), o género continuar a ser “um *eixo estruturante das relações sociais*”, pelo que “o seu uso indevido – e sobretudo o seu *esvaziamento* pela colagem errónea ao termo sexo – apaga ou ofusca a heterogeneidade de características e potencialidades dos grupos formados com base nas categorias sexuais”, uma vez que “há muitas mulheres e muitos homens – muitas formas de se ser e de se expressar – em todas as categoriais sociais” (p. 708). Por este motivo, torna-se imperativo falar de género quando se pretende promover uma cidadania ativa, já que este termo “deve ser encarado como um dos princípios organizadores da construção do percurso individual de cada cidadã ou cidadão, na

formação das respetivas competências para o exercício pleno da cidadania” (Cardona et al., 2015a, p. 18).

Sendo assim, confrontando os dois conceitos em análise, “o sexo, como característica biológica, diferencia necessariamente os seres humanos e predispõe à definição de uma certa identidade do ponto de vista do género”, no entanto, “este, o género, é uma categoria social construída”, que “depende do tempo e do lugar, da organização da economia e da repartição social das tarefas entre homens e mulheres, das percepções e expectativas que um dado grupo humano tem em relação a cada género” (Silva, 1999, p. 16). Por conseguinte, “em cada pessoa, qualquer que seja o seu sexo, existem sempre componentes de género, masculinas e femininas, estreitamente imbricadas” (Silva, 1999, p. 16).

Sumariamente, na perspetiva de Oakley (1972, citado por Alvarez & Vieira, 2014), o “sexo com que nascemos diz respeito às características anatómicas e fisiológicas que legitimam a diferenciação, em termos biológicos, entre masculino e feminino”, enquanto o “*género* envolve os atributos psicológicos e as aprendizagens culturais que o homem e a mulher vão fazendo, no âmbito do processo de consolidação da sua identidade, enquanto seres sexuados” (p. 10).

Esta secção proporcionou uma compreensão clara das distinções fundamentais entre sexo e género, destacando a natureza multifacetada desses conceitos na construção social. Agora, direcionaremos o nosso foco para uma dimensão mais individualizada e subjetiva da experiência humana: a *Identidade de género*. Nesta exploraremos as complexidades e dinâmicas da identidade de género, considerando as diversas formas como as pessoas internalizam, vivenciam e expressam a sua identidade, especificamente a de género.

3.1. Identidade de Género

Cada pessoa, a partir do momento em que se identifica social e culturalmente como masculino ou feminino, está a construir e a afirmar a sua identidade de género. Gispert (1999) assume que a interiorização deste conceito se inicia, geralmente, entre os dois e os cinco anos de idade, quando a criança começa a “reconhecer-se como menino ou menina em função do seu aspecto físico e também a reconhecer os outros como pertencentes ao sexo masculino e feminino” (p. 376).

Ainda assim, algumas investigações têm revelado que o desenvolvimento

respeitante ao género, por parte das crianças, se inicia muito antes da tomada de consciência do seu sexo (Cardona et al., 2015a).

Mesmo sem se aperceber, a criança é tratada e acolhida socialmente de modo distinto em função do seu sexo, algo visível logo antes do nascimento, pelo que esse acolhimento diferenciado “tem um poderoso efeito (...), pois é por meio dele que ela percebe tudo o que deve fazer para se conformar com o género masculino ou feminino” (Angers, 2003, p. 83).

Deste modo, a criança aprende a responder às normas sociais e a comportar-se de acordo com os modelos de masculinidade e feminilidade com os quais contacta desde sempre, pelo que o processo de formação da identidade de género “é movido por uma complexa interação entre os fatores individuais e contextuais, neles incluindo a relação com o pai e a mãe, os/as amigos/as, os/as educadores/as/professores/as e outras pessoas significativas” (Cardona et al., 2015a, p. 20).

As características culturais da sociedade, no que se refere ao feminino e masculino, são aprendidas pelas crianças, com o passar do tempo, e a sua perspetiva vai-se desenvolvendo e solidificando ao longo do seu crescimento. Assim sendo, é notório que a identidade de género é um aspeto crucial na vida de qualquer pessoa, pois influencia a forma como cada um percebe, experimenta e idealiza o mundo.

Quanto às tradicionais teorias sobre a construção da identidade de género, destacam-se, por ordem de aparecimento histórico, a teoria psicanalítica, a teoria da aprendizagem social e a teoria cognitivo-desenvolvimentista (Basow, 1886, citado por Vieira, 2006a).

Elucidando sucintamente sobre estas três posições teóricas tradicionais, e começando pela mais antiga, a *teoria psicanalítica* foi apresentada por Freud, cujos trabalhos iniciais surgiram no princípio do século XX, e elaborada a partir das diferenças anatómicas observadas entre o homem e a mulher. Para o autor, a sequência do processo de desenvolvimento do género é “inata e assenta em mecanismos biológicos: começa pelo reconhecimento das diferenças, ao nível da morfologia dos órgãos sexuais masculino e feminino, passa pela identificação com o progenitor do mesmo sexo e termina com a adoção de comportamentos típicos de género” (Vieira, 2006a, p. 49).

Freud sublinha a importância dos pais, enquanto modelos femininos e masculinos, referindo que a criança aprende os papéis de género diferenciais ao imitar o progenitor do mesmo sexo, pelo que a sua teoria “atribuía à sexualidade um papel

decisivo, não só na formação do género, mas também na explicação do comportamento humano, em geral” (Vieira, 2006a, p. 49).

De modo geral, a perspectiva psicanalítica acredita que a criança se identifica com o progenitor do mesmo sexo e acaba por adotar os seus comportamentos, atitudes e valores, partindo do pressuposto que a anatomia marca o destino e que os pais constituem as principais fontes de aprendizagem (Vieira, 2006a).

Por sua vez, a *teoria da aprendizagem social* aproxima-se relativamente da perspectiva anterior, na medida em que enfatiza a importância dos modelos, mas distingue-se por assumir a identidade de género como o resultado de um variado conjunto de aprendizagens. Segundo esta teoria, o “comportamento que os rapazes e as raparigas exibem desperta diferentes respostas sociais, as quais vão moldando esses comportamentos, quer através de mecanismos de reforço, quer de inibição”, tratando-se, por isso, de um processo dinâmico, no qual “a criança vai modificando o seu comportamento, no sentido de corresponder às expectativas sociais a respeito do seu sexo” (Vieira, 2006a, pp. 55-56).

O reforço e a modelação são, portanto, mecanismos que explicam o aparecimento das diferenças entre os rapazes e as raparigas (Lytton & Romney, 1991), já que estes são incentivados e comportar-se de uma determinada maneira típica do seu sexo e são desencorajados, ou até punidos, caso se comportem de uma forma mais associada ao sexo oposto. Além disso, Matlin (1996) refere ainda que as crianças observam e imitam os comportamentos e atitudes das pessoas do mesmo sexo que o seu, pelo que se pode falar de uma aprendizagem por observação.

Posto isto, a perspectiva da aprendizagem social, como o nome indica, admite que a criança aprende através da observação dos outros e da interação com o seu meio, ressaltando o papel do reforço e da punição na adoção dos comportamentos “apropriados” ao género (Silva et al., 2005). Ainda que se destaque o papel dos pais, não se deve subestimar a importância de outras fontes de influência, como os colegas, professores e os meios de comunicação social.

Por último, a *teoria cognitivo-desenvolvimentista* realça a importância crucial das capacidades cognitivas das crianças, concedendo-lhe um papel mais ativo na construção da sua identidade de género. Neste ponto de vista, este processo “vai acontecendo, ao longo do processo de desenvolvimento, e assenta naquilo que a criança pensa ser adequado, em função do seu sexo, e não em comportamentos, objectiva e consensualmente considerados típicos dos indivíduos do mesmo sexo que

o seu” (Vieira, 2006a, p. 61).

Kohlberg é um dos autores que mais se associa a esta visão teórica e que defende que as crianças são capazes de compreender o género, ao invés de simplesmente imitar o comportamento das pessoas do mesmo sexo. Neste sentido, a presente teoria assenta no pressuposto de que “as ideias da criança acerca dos papéis dos homens e das mulheres são importantes e que a motivação para a aprendizagem dos papéis de género resulta da necessidade individual de se identificar com um dos géneros” (Vieira, 2006a, p. 62).

Embora a infância seja encarada como o período do desenvolvimento fulcral para a formação do género, a teoria cognitivo-desenvolvimentista veio acentuar o papel de um desenvolvimento coextensivo à duração da vida.

Cardona et al. (2015a) notam que “a coexistência de diferentes perspetivas e o recurso a metodologias de análise distintas sobre o género (...) tornam difícil a tarefa de apresentar princípios explicativos e modelos que reúnam unanimidade entre as e os especialistas e que espelhem a riqueza e complexidade das abordagens” (p. 23).

Ainda em relação ao conceito em estudo, “surgem diversos comportamentos, actividades e interesses manifestados pelos indivíduos, os quais corporizam os *papéis de género*” (Vieira, 2006a, p. 38). O modo como uma pessoa se mostra em conformidade com os papéis de género que lhe são socialmente impostos, por ter nascido do sexo masculino ou do sexo feminino, é o que se designa por *tipificação de género*, aquilo que Bem (1981) sintetiza como o processo “by which a society thus transmutes male and female into masculine and feminine” (p. 354).

No entanto, a relação entre a identidade de género e os papéis de género está longe de ser simples e direta, visto que um rapaz ou uma rapariga podem não corresponder aos papéis de género que lhe são socialmente prescritos, não significando necessariamente que estão inseguros quanto à sua identidade de género (Vieira, 2006a).

Algo que contribui progressivamente para a consolidação da identidade de género das crianças prende-se com as mudanças sexuais primárias e secundárias verificadas nos indivíduos de cada um dos sexos biológicos, dado que, embora nasçam com uma aparência semelhante, estas transformações resultam em diferenças físicas cada vez mais aparentes. Esta diferenciação, “que atinge o seu ponto máximo durante a adolescência, começa por abranger, numa fase pré-adolescente, as características

sexuais primárias”, as quais “têm a ver com as mudanças físicas necessárias ao desempenho, por cada um dos sexos, da sua função reprodutora” (Sprinthall & Collins, 1994, citado por Vieira, 2006a, p. 42). Por sua vez, ainda que se relacionem com a capacidade de reprodução, as mudanças sexuais secundárias não estão diretamente envolvidas com esses aspetos, tratando-se, segundo Mealey (2000), de modificações, ao nível da aparência, que permitem distinguir os homens das mulheres, sendo que nas meninas ocorre, por exemplo, o desenvolvimento dos seios e o alargamento das ancas, e nos meninos verifica-se o aparecimento da barba e o aumento do tamanho do pénis.

O desenvolvimento físico resultante destas transformações sexuais, tanto primárias como secundárias, assume uma grande importância na vida de cada indivíduo de qualquer um dos sexos, pois acarreta consigo importantes mudanças psicológicas, uma vez que se entende que, ao passar por estas transformações, se está a ultrapassar o período da infância e a entrar na fase da adolescência, a qual é marcada por novas responsabilidades e desafios. Sendo assim, é perceptível que “as transformações físicas associadas à puberdade e a “descoberta” da sexualidade são factores de origem predominantemente biológica, mas que intensificam as diferenças profundamente sociais, ao nível dos papéis de género, já esboçadas desde os primeiros anos de vida” (Vieira, 2006a, p. 44).

Entre os dois e os sete anos de idade, “à medida que vão consolidando a estabilidade do género”, identificando-se como sendo do sexo masculino ou do sexo feminino, “as crianças sentem-se motivadas a procurar informação sobre os comportamentos considerados adequados ao seu sexo, pela observação dos outros na família, na escola, na comunicação social, que funcionam como modelos” (Cardona et al., 2015a, p. 25). Neste sentido, geralmente, estas tendem a imitar os modelos do mesmo sexo que o seu, exibindo, preferencialmente, comportamentos típicos do seu género, “já que esses mesmos desempenhos são considerados os mais adequados (e os mais aprovados pelas outras pessoas) e estão em consonância com o seu autoconceito, enquanto rapaz ou rapariga, e com a sua identidade de género em formação” (Cardona et al., 2015a, p. 25).

De volta à identidade de género, Spence e Helmreich (1978, citados por Vieira, 2006a) alegam que esta consiste em saber "até que ponto estão os indivíduos cientes do seu sexo biológico e o aceitam" (p. 37), uma definição que prevê que a identidade de género de um indivíduo está, habitualmente, em conformidade com o seu sexo biológico. Esta relação direta entre o sexo e o género foi corroborada por Unger (1998),

que reconhece a identidade de género como "todas as características que o indivíduo desenvolve e internaliza como resposta às funções estimuladoras do seu sexo biológico" (p. 113).

Contudo, percebe-se que tal não acontece sempre e não se aplica a determinadas pessoas que não se identificam com o sexo biológico com que nasceram e se sentem como prisioneiras num corpo que não lhes pertence, denominadas de transsexuais (Golombok & Fivush, 1994). Importa esclarecer que "uma pessoa trans é uma pessoa que não se identifica com a identidade de género que lhe foi atribuída à nascença" (Matos, 2023, p. 13), pelo que importa ter em conta que "a transexualidade é uma condição, jamais uma doença" (Lando et al., 2018, p. 52).

Considerando, como até agora, a identidade de género como uma construção social que se dá de forma contínua, acredita-se que "a imediata determinação do sexo biológico pode prejudicar esse processo de construção do género" (Lando et al., 2018, p. 50), causando desconforto às pessoas com identidade de género diferente. Neste sentido, é perceptível que "identificar as pessoas pelo sexo biológico é atribuir maior importância à forma, e menos à dignidade humana" (Lando et al., 2018, p. 50).

O enquadramento teórico sobre a identidade de género proporcionou um entendimento aprofundado das experiências individuais na construção do género. Na próxima secção, a nossa atenção volta-se para um fenómeno que molda e, muitas vezes, limita essa identidade de género: os *estereótipos de género*.

3.2. Estereótipos de Género

Os estereótipos constituem ideias e imagens preconcebidas e generalizadas sobre algo ou alguém, utilizados para estabelecer, principalmente, distinções relativamente à aparência e/ou ao comportamento de pessoas pertencentes a um determinado grupo, o qual se pode basear na idade, na classe social, na profissão, na religião, na nacionalidade e, claro, no género, entre outros tantos aspetos.

Neto et al. (2000) entendem o estereótipo como uma "imagem interposta entre o indivíduo e a realidade, com carácter subjectivo e pessoal, cuja formação assenta no sistema de valores do indivíduo" (p. 9). De um modo geral, consistem em "ideias preconcebidas, simples, que estão muito enraizadas e determinam as atitudes e os comportamentos que se pressupõe que as pessoas devem ter em função do grupo a que pertencem" (Duarte, 2013, p. 40).

Os estereótipos desempenham um papel positivo na vida de qualquer pessoa, já que “assumem, para o ser humano, uma função adaptativa, na medida em que lhe permitem a organização da complexidade do comportamento em categorias operacionais, facilmente manejáveis” (Cardona et al., 2015a, p. 26). Contudo, como sabemos, estes também têm um lado negativo e podem até ser prejudiciais, “em virtude do risco de consubstanciarem uma leitura distorcida e redutora da realidade, porque facilmente legitimam categorizações irrefletidamente generalizáveis, na sua maioria mais negativas do que positivas” (Cardona et al., 2015a, p. 26).

Vieira (2006a) reitera que, com base nos estereótipos, tende-se a avaliar da mesma forma todos os membros de um dado grupo, como se estes pertencessem a categorias internamente homogêneas, descurando a variabilidade que é possível evidenciar-se no seio de cada grupo, “daí que seja baixo o poder preditivo destas crenças generalizadas, correndo-se, conseqüentemente, o risco de se efectuarem julgamentos inadequados sobre um indivíduo particular, a partir dos estereótipos que se sabe servirem para caracterizar o grupo a que ele pertence” (p. 106).

Neste sentido, no que respeita ao género, para Ashmore et al. (1986, citados por Vieira, 2006a), “os estereótipos de género referem-se ao conteúdo substantivo das crenças acerca dos homens e das mulheres” (p. 97). Também Rodrigues (2003), na mesma lógica, afirma que estes dizem respeito “às expectativas e crenças partilhadas acerca de comportamentos apropriados e características para homens e mulheres numa dada sociedade” (p. 24). Por outras palavras, os estereótipos de género relacionam-se com as ideias preconcebidas e socialmente compartilhadas sobre o que significa ser homem ou mulher.

Estas crenças devem ser encaradas “como cognições individuais, elaboradas em consonância com o esquema de género dos indivíduos”, mas também como “o produto de um *background* social e cultural mais vasto, subjacente ao seu aparecimento e que ajuda a mantê-las” (Vieira, 2006a, pp. 99-100).

Deaux e LaFrance (1998) defendem que os sistemas de crenças associadas ao género correspondem a conjuntos multifacetados e abrangentes de ideias que as pessoas possuem precisamente acerca do género, sendo possível identificar estereótipos acerca das características do homem e da mulher, as atitudes defendidas a respeito dos atributos de personalidade e das ocupações familiares e profissionais que mais convêm a cada um dos sexos, e, também, estereótipos quanto às percepções que cada sujeito faz de si próprio, enquanto individualidade com uma identidade de

género masculina ou feminina.

Ainda que pareçam de fácil definição, os estereótipos de género são complexos e, com efeito, é possível identificar pelo menos quatro subtipos, apresentados por Basow (1986, citado por Cardona et al., 2015a): i) estereótipos relativos aos traços ou atributos de personalidade (por exemplo, independência vs docilidade); ii) estereótipos relativos aos papéis desempenhados (por exemplo, “chefe de família” vs “cuidadora” dos filhos); iii) estereótipos relativos às atividades profissionais prosseguidas (por exemplo, camionista vs rececionista); e iv) estereótipos relativos às características físicas (por exemplo, ombros largos e corpo musculoso vs formas corporais arredondadas e harmoniosas) (p. 28).

Em conformidade com Nogueira (2001), dependendo das culturas e até das regiões do mundo, ao homem e à mulher costumam ser atribuídos diferentes conjuntos de comportamentos, considerados apropriados e socialmente aceitáveis e desejáveis, aspeto este que nos leva a concordar com a ideia de as diferenças de género serem, em parte, o resultado de construções sociais, fundamentando o que foi apresentado anteriormente acerca da definição de *género*.

É evidente que todas as sociedades desenvolvem as suas perspetivas sobre os termos “feminino” e “masculino” e os seus significados do que é ser mulher e do que é ser homem, o que origina claras expectativas acerca do comportamento de cada um dos sexos, concretizando os papéis de género. Esta ideia é igualmente partilhada por Stangor (2000), o qual acredita que as pessoas que vivem numa mesma cultura têm tendência a possuir perceções relativamente semelhantes acerca do comportamento social dos homens e das mulheres, que partilham entre si, nas mais variadas situações de vida. No entanto, estas ideias passam a ser consideradas como estereótipos de género quando se tornam, em certa parte, demasiado rígidas e exageradas.

Historicamente, acredita-se que a distinção entre o sexo masculino e o sexo feminino esteve, desde sempre, ligada a questões de divisão de trabalho e ao poder e influência provenientes dessa divisão, tendo em vista que, “em virtude da participação diferencial do homem e da mulher na reprodução e das crenças acerca das capacidades inerentes à respectiva natureza de cada um deles, a divisão clara de papéis era, muitas vezes, encarada como inquestionável”, ou até mesmo “como uma determinação divina” (Tuana, 1993, citado por Vieira, 2006b, p. 16). Por conseguinte, acreditava-se que o facto de nascer de um determinado sexo destinava a pessoa a desempenhar um suposto e bem definido conjunto de atividades e funções, o que condicionava fortemente

o desenvolvimento da sua personalidade e o perfil das suas aptidões e competências (Vieira, 2006b).

Nesta lógica, Parsons e Bales (1955, citado por Vieira, 2006b) propuseram uma das mais célebres classificações que pretendeu distinguir o que era “típico” do homem daquilo que era “típico” da mulher, dando origem a duas categorias de atributos de personalidade designados por *expressividade feminina* e *instrumentalidade masculina*. Os estudos realizados por estes autores mostraram que “a mulher estava mais predisposta ao estabelecimento de interações sociais e à manutenção dos laços e da harmonia familiares”, reunindo características como o “altruísmo, a empatia e a tendência para o estabelecimento de relações interpessoais”, deixando o homem livre para o desempenho de papéis instrumentais, adotando comportamentos como a “orientação para o alcance de metas e o estabelecimento de relações entre a família e o mundo exterior”, abrangendo aspetos como a “dominância, a competitividade e a independência” (Vieira, 2006b, p. 17).

Sendo assim, Vieira (2006a) alerta para o facto de, geralmente, ao saber-se que uma pessoa é do sexo feminino, se assumir, quase imediatamente, que esta “possui certas características, quer ao nível físico - voz suave, formas arredondadas e graciosas - quer em termos psicológicos - emotiva, dependente, passiva, carinhosa” (p. 107). Estas supostas características acabam por determinar igualmente as tarefas familiares e profissionais, sendo que, segundo Deaux e Lewis (1984, citado por Vieira, 2006a),

entre as actividades familiares esperadas por parte da mulher, sobretudo na sociedade ocidental, podem encontrar-se o cuidar dos afazeres domésticos e a responsabilidade principal na educação dos filhos. Quanto aos domínios profissionais, o mais provável é que seja enquadrada nos setores da prestação de cuidados e na educação, áreas estas que apelam a qualidades supostamente mais condizentes com os atributos e os interesses dos elementos do sexo feminino. (p. 107)

Na verdade, Bonilla (1998) afirma que, apesar de todas as mudanças e evoluções ao longo do tempo, o papel social que menos mudou para a mulher é justamente o papel de mãe, visto que, independentemente da sua situação académica ou profissional, é ela que continua a assumir a responsabilidade principal para com a educação dos seus filhos. Definitivamente, “são as mulheres que suportam o maior peso

das responsabilidades da vida doméstica, cuidado da casa, cuidado dos filhos, cuidado de parentes idosos ou doentes”, no entanto, “estes desempenhos, fundamentais para o bem-estar de todos os cidadãos e cidadãs, não são ainda devidamente reconhecidos e valorizados pela sociedade no seu conjunto” (Silva, 1999, p. 73).

Quando se trata dos homens, estes “tendem a ser vistos como sendo mais fortes, ativos, competitivos e agressivos do que as mulheres, tendo ainda maiores necessidades de realização, de dominação e de autonomia do que elas” (Cardona et al., 2015a, p. 29).

De acordo com um estudo apresentado pela Comissão Europeia (2020), 44% dos europeus consideram que o papel mais importante da mulher é cuidar da casa e da família e 43% consideram que o principal papel do homem é ganhar dinheiro, o que valida aquilo que temos vindo a expor. Este estudo corrobora a ideia apresentada por Silva (1999) quando refere que o estado moderno “foi organizado com base na discriminação entre homens e mulheres” e “assenta numa espécie de tratado implícito de divisão sexual de papéis sociais que o provérbio popular sintetiza com precisão: “o homem na praça, a mulher na casa” (pp. 16-17).

Um elemento importante para a definição de género que acentua consideravelmente a sua diferenciação e, conseqüentemente, os estereótipos existentes, é a chamada *apresentação (aparência) de género*, que abrange os maneirismos, o vestuário e outros sinais relacionados com o género, que o indivíduo é suscetível de exibir em público (Mealey, 2000).

Isto corresponde igualmente ao conceito de expressão de género, que consiste no “conjunto das características de uma pessoa que são visíveis para o exterior” (Matos, 2023, p. 11), sugerindo a pertença a um determinado género. Assim sendo, importa perceber que a “expressão de género pode ser mais, feminina, masculina ou andrógina. Pode ser mais tradicional ou disruptiva. A leitura que é feita pela sociedade pode ou não corresponder à identidade de género sentida pela pessoa” (Matos, 2023, p. 11).

Ao longo de toda a sua vida, e em especial durante a transição para a vida adulta, tanto as raparigas como os rapazes apresentam-se mais sensíveis aos estereótipos de género, evidenciando determinados comportamentos que vão ao encontro do esperado por parte das pessoas do seu sexo. Assim, “as pressões oriundas dos diversos agentes socializadores, como os pais, os colegas e outros indivíduos significativos, são exercidas, no sentido de levar os adolescentes a corresponder aos modelos de “masculinidade” e de “feminilidade”, considerados adequados a uma vida adulta

saudável” (Vieira, 2006a, p. 44). Também os meios de comunicação exercem uma forte influência sobre elas, uma vez que as crianças costumam imitar os comportamentos das suas personagens preferidas e se estas apresentarem atitudes estereotipadas, irão assimilá-los e reproduzi-los (Neto et al., 2000).

Neste seguimento, torna-se significativamente pertinente assinalar que os meios de comunicação social, particularmente a televisão, “dão-nos uma imagem sistematicamente distorcida e depreciada do feminino e, não raro, seguem práticas de manifesta ocultação da presença das mulheres na vida social, económica e política”, dado que, “por exemplo, as mulheres não são chamadas ou são-no mais raramente do que os homens a participar em debates ou a dar as suas opiniões sobre a vida colectiva” (Silva, 1999, p. 72). Assim sendo, os meios de comunicação social reproduzem e reforçam estes modelos e crenças estereotipadas, acabando por os impor, quase como se fossem verdades universais.

Este poder modelador das crenças associadas ao género justifica-se pelo facto de reunirem, geralmente, um amplo consenso social, o qual “costuma ser utilizado para definir aquilo que, na ausência de critérios objectivos, é susceptível de ser considerado verdadeiro”, pelo que, desta forma, no caso particular dos estereótipos de género, o consenso “tem sido aproveitado para estabelecer as normas de conduta dos homens e das mulheres, em diferentes situações sociais” (Vieira, 2006a, p. 102). Como se percebe, a prevalência destes estereótipos faz com que eles se tornem aceitáveis e válidos, chegando ao ponto de alguns os tomarem como inquestionáveis.

Os estereótipos de género respeitantes aos supostos interesses dos rapazes e das raparigas influenciam e acabam mesmo por condicionar a expressão das suas preferências em relação a uma ampla variedade de domínios, “que vão desde a escolha de algumas actividades de ocupação dos tempos livres à opção por certas áreas vocacionais ou mesmo por certas actividades desportivas praticadas com carácter regular (Vieira, 2006b, p. 71).

Acredita-se que, de acordo com Bento (2011), em idade pré-escolar as crianças começam a aprender o significado de género e os próprios estereótipos existentes no seu meio, associando-se a um deles, ao comportar-se de acordo com aquilo que lhes parece adequado através da observação dos modelos. A mesma refere que, com 2 anos de idade, é comum que estas já tenham preferência por determinados brinquedos em função do seu género, o que se justifica pela “imitação que a criança faz dos que lhes estão mais próximos, nomeadamente pais e educadora ou educador de infância, e

também pelo tipo de atitudes que estes manifestam perante ela”, ao que se torna importante reforçar que “estes adultos, que muitas vezes não estão despertos para estas questões de género, acabam por reforçar certos estereótipos sociais referentes a cada um dos géneros” (p. 30).

Maccoby (1998) adianta que, a partir dos três anos, a criança é capaz de identificar certos brinquedos, objetos domésticos e acessórios de vestuário como sendo mais típicos dos homens ou das mulheres, lista que se expande ao longo dos anos pré-escolares e passando a englobar comportamentos individuais, atividades específicas e, também, profissões.

Este pensamento estereotipado influencia a forma como cada criança se define enquanto membro do grupo dos homens ou do grupo das mulheres, condiciona o seu comportamento social para com os pares e para com os adultos e modela a avaliação que é feita das outras pessoas em função da categoria sexual de pertença. (Cardona et al. 2015a, p. 51)

Nesta lógica, de acordo com o estudo realizado por Gomes (2012), “as crianças têm preferência por brinquedos estereotipados para o seu próprio género mais do que brinquedos estereotipados para o outro género” (p. 31), sendo que decidem primeiramente se o brinquedo é “para meninas” ou “para meninos”, e, desse modo, tendem a brincar com pares do mesmo género, pois à partida são quem estará mais interessado no mesmo tipo de brinquedos e/ou atividades.

Block (1984, citado por Gomes, 2012) acredita mesmo que “os brinquedos oferecidos às meninas como, por exemplo, um conjunto de painéis e tachos, bonecas e bonecos, kits de maquilhagem, entre outros, (...) desenvolvem nelas uma menor criatividade, do que os brinquedos oferecidos aos meninos como, por exemplo, pistas de carros, peças de lego, entre outros” (p. 32). Estes últimos dão a oportunidade aos meninos, aqueles que geralmente mais brincam com estes brinquedos, de serem mais criativos e apropriarem-se do espaço circundante.

Aliás, tal como Vieira (2006b) expõe, “quanto mais típicos de género são os brinquedos oferecidos às crianças, mais prematuramente elas começam a aprender as diferenças entre homens e mulheres e a dar provas da estabilidade do seu género” (p. 26). Percebe-se, então, que a interiorização dos estereótipos de género enraizados na sociedade começa verdadeiramente desde muito cedo.

As crenças pouco fundamentadas acerca do homem e da mulher, que originam os estereótipos de género, levam a que os indivíduos de diferentes sexos sejam percebidos de modo desigual e, muitas vezes, discriminatório, principalmente a nível das capacidades e das responsabilidades que lhes são atribuídas (Vieira, 2006a, p. 101). Isto acontece porque, além de estabelecerem o que é esperado de cada um dos sexos, os estereótipos “encerram em si, também, uma avaliação daquilo que o homem e a mulher não deverão exhibir, quer em termos físicos, quer a nível psicológico” (Cardona et al., 2015a, p. 27). Desta forma, pode dizer-se que “os indivíduos que se afastam das visões dominantes de masculinidade (o homem “choramingas”, por exemplo) e de feminilidade (a mulher “agressiva”, por exemplo) costumam ser alvo de julgamentos negativos por parte de outros” (Cardona et al., 2015a, p. 27), comprovando que os estereótipos de género refletem igualmente, e até mais, aquilo que é considerado impróprio para os indivíduos, com base na sua categoria sexual.

A propósito destes desvios aos modelos dominantes de feminilidade e de masculinidade, Cardona et al. (2015a) destacam que, nos primeiros anos da infância, que se podem alargar até ao final do 1.º CEB, “uma rapariga que é considerada maria-razapaz costuma ser melhor aceite pela família e pelas outras pessoas – e tender a ter um estatuto superior no seu grupo de pares – do que um rapaz que exhibe comportamentos ditos femininos” (Cardona et al., 2015a, p. 27), em virtude da desvalorização social da feminilidade.

Basow (1992, citado por Vieira, 2006b) alega que “talvez os diversos agentes socializadores reajam pior aos comportamentos de género “trocados” nos rapazes do que nas raparigas, por associarem tais actos a manifestações de homossexualidade naqueles” (p. 27), algo que é altamente incongruente com a imagem estereotipada de masculinidade. Efetivamente quando se abordam as questões de género, ainda prevalece uma errada associação a questões de orientação sexual, nomeadamente no que se refere aos desvios dos modelos dominantes de masculinidade e feminilidade, os quais costumam ser justificados através da homossexualidade, algo que nem sempre corresponde à realidade.

O conceito de *orientação sexual* diz respeito à preferência sexual de alguém, a qual pode ser por uma pessoa do sexo oposto (a chamada heterossexualidade), do mesmo sexo (tratando-se da homossexualidade), ou por pessoas de ambos os sexos (ao que se chama de bissexualidade). Ainda que se trate de uma característica importante para a análise do comportamento de género, esta é relativamente

independente da identidade ou dos papéis adotados, já que "as mulheres lésbicas poderão apresentar papéis de género femininos ou masculinos tradicionais, acontecendo o mesmo com as mulheres heterossexuais e com os homens homo e heterossexuais" (Golombok & Fivush, 1994, p. 4).

Tendo em conta a maior preocupação com os chamados comportamentos ou interesses de género "trocados" dos rapazes, os quais costumam ser punidos pelos pares e pela sociedade adulta em geral, como temos vindo a demonstrar anteriormente, a probabilidade de estes receberem brinquedos típicos das raparigas é bastante reduzida, demonstrando que as preferências de género "trocadas" expressas pelas raparigas tendem a ser mais bem aceites e toleradas (Vieira, 2006b).

Voltando à desvalorização da feminilidade, torna-se pertinente mencionar o estudo de Neto (1997), que demonstrou que as crianças entre os 8 e os 11 anos de idade revelam conhecer mais estereótipos relativos à mulher do que ao homem. No entanto, é importante referir que, em concordância com Bussey e Bandura (1999, citados por Vieira, 2006a), o facto de conhecerem os estereótipos existentes, não implica necessariamente que as crianças compactuem e adotem comportamentos consonantes com os mesmos.

De facto, o conhecimento dos estereótipos de género não conduz necessariamente à sua utilização, por parte dos homens e das mulheres, sendo que é possível identificá-los e conhecê-los sem os usar nas avaliações e julgamentos acerca das próprias competências e das características das outras pessoas.

Na verdade, com o decorrer dos tempos e com as transformações da sociedade, é notório que as atitudes para com os papéis considerados adequados e apropriados para cada um dos sexos, nomeadamente os papéis familiares e profissionais, se têm vindo a revelar cada vez mais flexíveis, derivado das "alterações lentas, mas progressivas desencadeadas pelas mudanças sociais" (Thévenon, 2003, citado por Vieira, 2006a, p. 136). Ainda assim, as numerosas investigações, como as de CraseMarkus (1993, citados por Vieira, 2006a) e as de Deaux e LaFrance (1998), mostram que os estereótipos de género apresentam uma tendência para se apresentarem relativamente estáveis e resistentes a modificações.

Com efeito, a mulher ainda é vista como diferente do homem, sendo que o estereótipo deste continua a estar associado a uma diversidade de competências e comportamentos socialmente mais valorizados do que o estereótipo feminino (Vieira, 2006a). Desta forma, entende-se os estereótipos de género como algo intemporal, já

que as ideias formadas acerca dos papéis, atitudes, comportamento e aparência do homem e da mulher persistem e orientam os julgamentos e a opinião que cada indivíduo faz dos homens e das mulheres, de um modo geral.

Por tudo aquilo que foi dito, entende-se que “os estereótipos de género são uma das causas profundas da desigualdade de género e afetam todos os domínios da sociedade”, uma vez que “as expectativas estereotipadas baseadas em normas para mulheres e homens e raparigas e rapazes limitam as suas aspirações, escolhas e liberdade” (Comissão Europeia, 2018, p. 6). Neste sentido, “os estereótipos de género contribuem fortemente para as disparidades salariais entre homens e mulheres” e “são frequentemente associados a outros estereótipos, como os baseados na origem racial ou étnica, religião ou crença, deficiência, idade ou orientação sexual, o que pode reforçar os impactos negativos dos estereótipos” (Comissão Europeia, 2018, p. 6).

A abordagem dos estereótipos de género revela as poderosas forças culturais que moldam as expectativas e comportamentos associados a diferentes identidades de género. A compreensão destes estereótipos faz-nos perceber as restrições sociais impostas, destacando a urgência do debate de questões mais amplas de justiça e equidade. Esta consciência conduz-nos naturalmente à consideração essencial da *igualdade de género*, sobre a qual nos debruçaremos na seguinte secção, uma vez que, enquanto os estereótipos de género perpetuam desigualdades ao impor normas rígidas, a busca pela igualdade de género representa uma resposta crucial a essas restrições.

3. A Igualdade de Género

A Igualdade de Género, isto é, a igualdade entre mulheres e homens, diz respeito à crença na igualdade de tratamento tanto das mulheres como dos homens e à rejeição e combate às diversas formas de injustiça e desigualdade de género.

Este conceito significa que “todos os seres humanos são livres de desenvolver as suas capacidades pessoais e de fazer opções independentes dos papéis atribuídos a homens e mulheres” e, por outro lado, “que os diversos comportamentos, aspirações e necessidades de mulheres e homens são igualmente considerados e valorizados” (Duarte et al., 2013, p. 212). Por sua vez, o conceito de igualdade de oportunidades entre mulheres e homens consiste na “ausência de barreiras em razão do sexo à participação económica, política e social” (Duarte et al., 2013, p. 212).

A Comissão Europeia (2018) assume que a igualdade de género “entails equal

rights for women and men, girls and boys, as well as the same visibility, empowerment, responsibility and participation, in all spheres of public and private life” (p. 5). Importa esclarecer que “a igualdade dos sexos não é a sua similitude ou identidade, nem tão pouco que se tomem como norma as condições e o modo de vida dos varões” (Conselho da Europa, 1998, citado por Silva, 1999, p. 36).

Silva (1999) considera que, devido ao jogo da sua polaridade, os homens e as mulheres constituem e estruturam as sociedades em que estão inseridos, pelo que, no estado moderno, esta polaridade tende a refletir-se numa lógica binária, a qual subentende que existe oposição entre os dois polos, isto é, para aumentar a grandeza de um, há que diminuir a do outro. Contudo, é claro que esta perspetiva não é a mais adequada para pensar as questões de género. Ainda que a realidade de seja constituída e estruturada em função desses dois polos, estes interagem entre si, sendo que “o desenvolvimento de um dos pólos (no caso presente, o desenvolvimento do pólo feminino ainda hiperatrofiado nas instituições políticas) provocará também o desenvolvimento do outro e da interação entre ambos pode esperar-se um desenvolvimento acrescido da sociedade no seu conjunto” (Silva, 1999, p. 29).

Nas palavras de Bento (2011), a igualdade de género assenta “no princípio de que se têm que aceitar e valorizar, de forma igual, as diferenças entre mulheres e homens, assim como os diferentes papéis que estes têm na sociedade” (p. 45), tanto no que diz respeito à vida pública como à vida privada. Deste modo, acreditar e defender a igualdade de género não significa que não se aceite e se inclua a diferença, muito pelo contrário, significa “ter em conta as próprias diferenças existentes entre mulheres e homens, relacionadas com as suas respectivas classes sociais, opiniões políticas, religiões, etnias, raças ou preferências sexuais” (Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres, 1999, citado por Bento, 2011, p. 35).

Sob o mesmo pensamento, Silva (1999) especifica que “a afirmação do direito à igualdade não apaga o reconhecimento das diferenças inerentes ao género; antes as reconhece e valoriza, considerando que, na complementaridade dos géneros, reside um factor muito positivo do desenvolvimento humano e sustentado das sociedades” (p. 16).

Se o conhecimento sobre o mundo e a humanidade for integrador e igualmente valorizador de homens e de mulheres, dos seus saberes e dos seus afazeres, dos traços de personalidade e das condições de vida de uns e de outras, bem como do modo como se constroem e se reconstroem as relações entre os sexos

e no interior de cada um deles, esse conhecimento torna-se mais abrangente, mais próximo da realidade e mais integrador da diversidade de modelos de pessoas (homens e mulheres). (Alvarez & Vieira, 2014, p. 14)

Acredita-se, portanto, que a construção da real e efetiva igualdade de género pressupõe que “toda e qualquer política visa, em última instância, melhorar a vida dos cidadãos e que estes não são entes abstractos, mas sempre se encontram na sua condição de mulheres e de homens, com suas características próprias e papéis sociais específicos” (Silva, 1999, p. 20), inerentes ao género a que pertencem.

Neste sentido, a igualdade de género implica que seja conferido um poder suficiente à mulher, a que chamamos de “*empowerment*”, de modo a que estas sejam capazes de se afirmar na sociedade, com os seus valores e interesses próprios, contribuindo para o desenvolvimento humano e social das sociedades em que estão inseridas, em paralelo com os homens, claro (Silva, 1999).

Ao contrário do que muitas vezes se quer fazer passar, a problemática da igualdade de género não deve ser encarada numa perspetiva dos direitos das minorias, pois é preciso considerar as mulheres como, pelo menos, metade da população de um determinado território ou espaço político, pelo que as mulheres não são uma minoria. As mulheres são a metade e, por vezes, até mesmo uma maioria, pelo que devem ser ouvidas e consideradas (Silva, 1999).

De facto, a promoção da igualdade entre homens e mulheres é uma função do Estado Português, tal como consta na alínea h) do artigo 9.º da Constituição da República Portuguesa, que refere que é tarefa fundamental do Estado “promover a igualdade entre homens e mulheres” (Decreto-Lei de 10 de Abril de 1976, p. 13).

O princípio da igualdade é, efetivamente, um princípio fundamental da Constituição, assentando na ideia de que “todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei e que, nesse sentido, “ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica, condição social ou orientação sexual” (Decreto-Lei de 10 de Abril de 1976, p. 14).

Gonçalves (2020) realça que, nesta perspetiva, “a igualdade deve ser vista como um valor e não apenas como um princípio, pois como valor ela é assumida e exercida, contudo como princípio ela pode ou não ser assumida” (p. 12).

A exploração do conceito de Igualdade de Género trouxe-nos uma compreensão aprofundada das aspirações pela equidade entre os géneros. No entanto, entender a luta pela igualdade de género requer uma breve passagem pela sua história, pelo que, na próxima secção, traçaremos as raízes e apresentaremos a evolução dos movimentos feministas, marcos legislativos e resistências sociais que moldaram a trajetória em direção à igualdade.

4.1. História da Luta pela Igualdade de Género

Tal como Montes (2019) apresentou, e como tivemos a oportunidade de expor, concisamente, nas secções anteriores, a História da Europa e da própria Humanidade, nos últimos 2000 anos, mostram que as desigualdades de género existem desde sempre. Nesta lógica, “ao Homem é atribuída, em geral, por conta da força física, a liderança da casa e da família, mas também a busca do sustento económico fora do espaço doméstico”, enquanto que “à Mulher cabia o papel de educação e formação das crianças, de zelar e administrar a casa de família, bem como uma dependência económica do marido que, no fundo, a protegia, mas também controlava” (p. 34), desigualdades que, lamentavelmente, ainda continuam tão atuais.

Esta situação mudou ligeiramente, mais tarde, em virtude da industrialização, no sentido em que, devido à grande procura de trabalho, as mulheres, e até as crianças, foram chamadas a trabalhar, estabilizando assim as economias domésticas. Contudo, os salários destas eram bastante inferiores aos salários auferidos pelos homens (Segalen, 2013).

Em resposta às exigências da nova produção industrial e forçadas pela necessidade de subsistência, as mulheres saíram, finalmente, de casa e passaram a assumir tarefas outrora reservadas aos homens, sobretudo a de ganharem o seu sustento e o dos seus filhos, o que constituiu o primeiro sinal de uma profunda evolução (Silva, 1999).

Tal como confidencia Silva (1999), com a industrialização e “o desenvolvimento capitalista a ela associado, a dominação masculina acentuou-se e nem sequer a herança cultural de igualdade, fraternidade e liberdade, recebida da Revolução Francesa e do século das Luzes, serviu de dique àquele legado histórico” (p. 11).

Apercebendo-se da discriminação de que eram vítimas, não só no mundo do trabalho, mas na sociedade em geral, as mulheres uniram-se e organizaram-se, visando

a defesa dos seus direitos. Foi, então, no século XX que ganharam expressão os movimentos pela emancipação das mulheres no plano da igualdade de direitos e de oportunidades, em vários países, daí poder dizer-se que “a génese do feminismo, enquanto movimento político estruturalmente organizado, coincide com a Revolução Francesa” (Pereira, 2017, p. 197).

Estes movimentos foram, posteriormente, reproduzidos, principalmente na Europa e nos Estados Unidos da América (Pereira, 2017). Todavia, só três quartos de século depois se desenvolveram os conceitos de género e de igualdade de género, de tal forma que o reconhecimento da importância da paridade na construção de uma real cidadania e de uma democracia sustentável tem vindo a ganhar grande alcance político, mais recentemente (Silva, 1999). Assim, desde aí, estes movimentos feministas têm-se empenhado na luta pela igualdade de direitos e oportunidades das mulheres.

Deste modo, “o feminismo começou por ser a expressão da revolta das mulheres face à marginalização e discriminação que caracterizavam, de direito e de facto, a sua situação na família, no trabalho, na política e, em geral, na sociedade” (Silva, 1999, pp. 36-37). Neste sentido, importa lembrar que “a luta pela igualdade constitui a via privilegiada para eliminar todas as formas de superiorização de determinados grupos” (Pereira, 2017, p. 204).

Numa primeira instância, as lutas feministas consistiram na reivindicação dos mesmos direitos dos homens, tanto no mundo do trabalho, como no acesso à educação e, ainda, na participação nas estruturas do poder político, sendo que exigiam, fundamentalmente, o direito ao voto, à autonomia na celebração de contratos, à educação e à igualdade de remuneração (Silva, 1999). Mais tarde, estes movimentos direccionaram-se para outros domínios, como o da igualdade de oportunidades, o da sexualidade, e, numa fase mais recente, o reconhecimento do direito à diferença. É quando surge, de acordo com Silva (1999), a etapa “dos programas de acções de discriminação positiva em favor das mulheres e da criação de órgãos específicos para levar por diante políticas activas de promoção da igualdade (p. 37).

Um dos acontecimentos mais marcantes para esta mudança relativamente à igualdade de género data de 1974, que corresponde ao ano em que, pela primeira vez, as mulheres puderam votar, e ser eleitas, de forma universal e livre. O sufrágio universal consiste no pleno direito de votar e ser votado, concedido a todos os cidadãos elegíveis, através do Decreto-Lei n.º 621-A/74, de 15 de novembro, que consagra que “são eleitores da Assembleia Constituinte os cidadãos portugueses de ambos os sexos,

maiores de 18 anos (...) residentes no território eleitoral ou nos territórios ultramarinos ainda sob administração portuguesa, assim como os aí não residentes indicados no presente diploma” (p. 1388-(4)).

Nesse mesmo ano, através de três diplomas distintos, abriu-se o acesso das mulheres a todos os cargos da carreira administrativa local, à carreira diplomática, e à magistratura. Destaca-se, ainda, a abolição do direito de o marido abrir a correspondência da esposa, em 1976 (Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género, 2018).

Dois anos depois, em consequência da revisão do Código Civil, a mulher casada deixou de possuir um estatuto de dependência do marido, ao mesmo tempo que a figura do “chefe de família” desapareceu, assim como a atribuição da administração dos bens do casal ao homem (Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género, 2018).

A partir desse ano, 1978, cada um dos cônjuges pôde exercer qualquer profissão ou atividade sem o consentimento do/a outro/a, sendo que “desde essa altura, a taxa de atividade feminina não tem cessado de crescer atingindo, atualmente, valores que colocam Portugal entre os países da União Europeia (UE) com uma maior participação das mulheres no mercado de trabalho” (Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género, 2018, s/p).

Assim sendo, é fácil perceber que a mulher contemporânea se tem apresentado muito diferente da mulher de antigamente, pois conquistou o direito ao voto, afirmou-se socialmente, e alcançou um lugar no mundo laboral, ocupando posições com cada vez mais destaque, contrapondo-se à mera dona de casa que se dedicava, e submetia, inteiramente ao marido e aos filhos.

No plano institucional e da mediação política, a Conferência das Nações Unidas sobre a Mulher, realizada em Pequim, em Setembro de 1995, impulsionou fortemente a inclusão desta problemática no topo das agendas políticas dos vários estados-membros, incluindo de Portugal. Nesta conferência, os governantes “assumiram o compromisso de conceber, executar e avaliar as suas políticas correntes tendo em conta a directriz da igualdade de género”, constituindo, certamente, um grande passo, ainda que sejam “muito tênues os efeitos visíveis do compromisso então assumido, em Portugal como em outros países” (Silva, 1999, p. 12).

É perceptível que a integração da perspectiva de género em todo o processo de tomada de decisão política leva ao reforço da participação das mulheres nas instituições

democráticas. Não obstante, essa integração proporcionará, seguramente, uma mudança de perspectiva no funcionamento dessas mesmas instituições, “já que as mulheres tenderão a privilegiar atitudes e comportamentos de inclusão e de serviço e, por essa via, irão contrabalançar a tendência masculina para a dominação e a luta pelo poder” (Silva, 1999, p. 28). Ainda assim, torna-se

bem evidente que a vontade política necessária à perspectiva integrada da igualdade de género não se obterá sem uma participação real das mulheres na vida política e pública, e nas tomadas de decisão. É, pois, essencial que um grande número de mulheres encontre o seu lugar nessas instâncias, que as suas vozes se façam ouvir em cada decisão, afim de assegurarem que os seus diferentes valores, interesses e modos de vida sejam devidamente tidos em conta. (Silva, 1999, p. 43)

Portugal foi, ao longo do tempo, assumindo diversos compromissos, no que respeita à área de igualdade de direitos e oportunidades entre mulheres e homens, decorrentes da sua participação nas organizações internacionais, das quais se destaca a União Europeia (UE). Exemplo disso é o Tratado de Lisboa, assinado pelos Estados-membros em 2007, entrando em vigor em 2009, o qual confirma o princípio da igualdade democrática, isto é, que todos os cidadãos são iguais perante as instituições. Este veio, ainda, reforçar o princípio da igualdade entre mulheres e homens, incluindo-o nos valores e objetivos da União e promovendo a integração da perspectiva de género em todas as políticas da União Europeia (Duarte et al., 2013).

No ano em que este tratado entrou em vigor, também a Carta dos Direitos Fundamentais, adotada em 2000, foi investida de efeito jurídico vinculativo. A Carta consagra a igualdade de mulheres e homens, assim como o direito à conciliação da vida familiar e profissional (Duarte et al., 2013).

Mais recentemente, a Estratégia para a Igualdade entre Mulheres e Homens (2010-2015), adotada a 21 de setembro de 2010, constitui o programa de trabalho da Comissão Europeia no domínio da igualdade entre mulheres e homens. Esta estabelece seis domínios prioritários para a ação comunitária, que são: i) a igualdade na independência económica; ii) a igualdade de remuneração por trabalho igual ou de valor igual; iii) a igualdade na tomada de decisão; iv) a promoção da dignidade e a integridade e pôr fim à violência de género; v) a igualdade entre mulheres e homens na ação externa

e questões horizontais, integrando os papéis desempenhados por homens e mulheres e; vi) a legislação, a governação e os instrumentos no domínio da igualdade entre mulheres e homens (Duarte et al., 2013).

A Organização das Nações Unidas (ONU) também possui um órgão funcional que desempenha um papel crucial no avanço dos direitos e na promoção da igualdade de género, denominado por *Commission on the Status of Women* (CSW). Portugal, nomeadamente através da Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (CIG), acompanha de perto as sessões anuais da CSW e os respetivos trabalhos, permitem a definição de novas metas e compromissos, assim como o encontro com organizações e entidades que trabalham em prol da igualdade de género, o que proporciona a realização de novas aprendizagens e a partilha de boas práticas e informações nacionais (Duarte et al., 2013).

A CIG está integrada na Presidência do Conselho de Ministros, e corresponde a um “serviço da administração direta do Estado (...) responsável pela execução das políticas públicas no domínio da cidadania e da promoção e defesa da igualdade de género” (Duarte et al., 2013, p. 195). A presente CIG sucedeu à Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres (CIDM) que, por sua vez, sucedera à Comissão da Condição Feminina (CCF).

À vista do que foi dito, uma das aquisições mais significativas do século XX foi, indubitavelmente, a transformação visível na situação social das mulheres, que transformou igualmente as relações sociais entre os dois sexos (Silva, 1999). A luta feminista pela igualdade de direitos entre homens e mulheres constituiu, então, o primeiro marco no processo de construção da cidadania das mulheres.

Segundo a Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (2021), hoje em dia “a igualdade entre mulheres e homens é considerada em todo o mundo uma questão de Direitos Humanos e uma condição de justiça social, necessária para que as sociedades se tornem mais modernas e mais equitativas”, constituindo, portanto, um importante “requisito para o desenvolvimento e a paz e, nos países democráticos, uma condição para o exercício efetivo e pleno da cidadania” (s/p).

Posto isto, pareciam estar “reunidas as condições necessárias de uma paridade real, a todos os níveis, que remeta, de vez, para a poeira dos arquivos da história, a desigualdade, discriminação, subalternidade e marginalização das mulheres, na esfera da vida colectiva”, porém, “um olhar mais atento sobre a realidade faz-nos cair na conta de que não é bem assim e domínios há em que os progressos - se existem - são lentos

e por ora inconsequentes” (Silva, 1999, p. 60).

A história da luta pela igualdade de género fornece a base essencial para o entendimento de como as transformações sociais moldaram e continuam a moldar o papel das mulheres na contemporaneidade. Assim, compreendidas as conquistas significativas e os desafios enfrentados ao longo do tempo, iremos situar essa narrativa no contexto atual, abordando *o papel da mulher na sociedade atual*. Esta seção destaca não só as conquistas notáveis, mas também as áreas onde persistem barreiras e desigualdades, contribuindo para uma compreensão abrangente das complexidades inerentes às experiências femininas na sociedade contemporânea.

4.2. O Papel da Mulher na Sociedade Atual

Felizmente, a cada dia que passa, as mulheres têm conquistado uma posição marcante e bastante firme na sociedade. Apesar de lenta e demorada, a constante busca pela igualdade de direitos entre homens e mulheres tem dado frutos, na medida em que “as mulheres têm sido integradas em contextos anteriormente apenas exercidos por homens, o que comprova que, tal como eles, possuem capacidades e competências para desenvolver os mesmos cargos” (Gonçalves, 2020, p. 11).

Atualmente é “notória a presença feminina em todos os níveis de educação académica, nos vários sectores de actividade, profissões e categorias profissionais, ao mesmo tempo que “são positivas, embora ainda mais ténues, as vitórias também conseguidas no plano da participação política e na repartição de poder no domínio económico e político” (Silva, 1999, p. 18).

Héritier (2005, citado por Gonçalves, 2020) reconhece igualmente que as mulheres têm assumido cada vez mais responsabilidades e tarefas consideradas masculinas, porém, não deixa de ser visível que “as desigualdades são incutidas pela sociedade, sendo veiculadas, de imediato, à nascença, apresentando-se como valores transmitidos de forma clara, que apesar de não serem corretos correspondem ao socialmente aceite” (p. 11), tal como temos vindo a explicitar.

É a prova de que, tal como Pinto (2007, citado por Alvarez et al., 2017) afirma, “a mudança não é, pois, algo que se produz de modo automático e natural à medida que as novas gerações vão crescendo e substituindo as anteriores” (p. 11).

Todavia, o facto de algumas ideias tradicionais quanto às características e aos papéis das pessoas do sexo feminino se terem modificado ao longo do tempo tem feito

surgir outras crenças que permitem falar numa nova forma de sexismo, apelidada de *sexismo moderno*. Swim (1995, citado por Cardona et al., 2015a) assume que o sexismo moderno “envolve a rejeição dos estereótipos tradicionais, que desvalorizam a mulher, e a crença de que a discriminação com base no sexo já não constitui um problema”, sendo que “os indivíduos que manifestam atitudes deste tipo tendem a considerar que os meios de comunicação social, e os próprios governos, costumam dedicar mais atenção à mulher do que aquela que lhe é devida”, demonstrando “sentir uma certa aversão pelas mulheres que exercem algum tipo de ativismo público, em defesa dos seus direitos” (p. 30), o que demonstra que a verdadeira igualdade de género ainda não existe, e que as mulheres continuam a ser discriminadas e inferiorizadas de qualquer forma.

A aparente igualdade quantitativa esconde a desigualdade qualitativa que ainda persiste entre o homem e a mulher, uma vez que as mulheres

já são mais numerosas do que eles na escola, mas ensino misto e coeducação estão longe de ser conceitos sinónimos; no mundo profissional existem ainda disparidades salariais em muitos sectores de atividade, persistem os chamados tetos de vidro na ascensão profissional, as jovens mulheres recém-licenciadas têm mais dificuldade de acesso ao emprego do que os seus colegas do sexo masculino e o desemprego afeta-as mais. (Cardona et al., 2015a, p. 7)

Assim, ainda que a igualdade de género possa ser consensualmente considerada um direito adquirido, inquestionável e inegociável, e que as mulheres e os homens têm igual e que a luta feminista já alcançou os seus objetivos e não há muito mais a fazer, a verdade é que a realidade factual não comprova tal perspetiva.

No que se refere às disparidades salariais, sabe-se que “o valor das remunerações médias do trabalho das mulheres é significativamente inferior ao da remuneração média do trabalho dos homens” (Silva, 1999, p. 72).

Em 1983, Manuela Silva publicou um livro com os resultados da pesquisa realizada em torno das desigualdades salariais em Portugal, o qual deu por subtítulo “A mão invisível na discriminação sexual do emprego”, devido à não descoberta de uma explicação para tal desigualdade observada entre os salários médios das mulheres e dos homens que fosse baseada em variáveis de carácter económico. Como a autora refere, decorridos tantos anos desde o período a que se reportou a análise, “melhoraram

certamente os indicadores relativos aos níveis femininos de educação, saúde e absentismo, de formação profissional, de produtividade, mas as desigualdades, essas persistem, muito embora haja legislação positiva de salvaguarda do princípio de «a trabalho igual, salário igual» (Silva, 1999, p. 32).

Infelizmente, esta ainda é uma situação com a qual nos deparamos atualmente, já que, reportando-nos aos dados mais recentes, em 2022, a remuneração base média mensal recebida pelas mulheres foi de 1054,4 €, enquanto a dos homens foi de 1217,3 € (PORDATA, 2023a), continuando sem se compreender a persistência de tal desigualdade salarial.

Relativamente ao desemprego, em 2021, a taxa de desemprego masculino foi de 7,3% e a feminina foi de 8,9% (PORDATA, 2023b), o que comprova que “o desemprego, que é hoje um dos grandes problemas sociais, afecta, comparativamente mais, as mulheres do que os homens e, analogamente, são mais elevados os índices de pobreza entre a população feminina” (Silva, 1999, p. 72).

Ainda assim, no que se refere à vida pública, principalmente no nosso país, as mulheres portuguesas desempenham funções de relevo na Administração Pública, assumindo funções de “secretárias, assessoras e chefes de gabinete de membros do Governo, da Assembleia da República ou da Presidência”, sendo elas que, “em grande parte asseguram o funcionamento das várias estruturas que suportam a vida pública e política” (Silva, 1999, p. 34). É, certamente, imensamente relevante a presença das mulheres na educação, em todos os níveis, desde o infantil ao universitário, sendo também cada vez mais comum a sua presença nos serviços de saúde e de ação social, assim como “nas várias estruturas técnico administrativas (a economia, as finanças, os transportes, a habitação, as obras públicas), na investigação científica e na cultura” (Silva, 1999, p. 34).

Voltando-nos para a esfera da vida familiar, percebe-se claramente que, “não obstante todo o empenho posto na afirmação pública do princípio da repartição equitativa das tarefas domésticas e da co-responsabilização paritária pela educação das crianças, continua a impender, de facto, sobre as mulheres o maior peso destes encargos” (Silva, 1999, p. 34), provocando uma sobrecarga e uma indisponibilidade para o desempenho de outras tarefas.

Este aspeto pode estar na origem da elevada percentagem de mulheres com emprego a tempo parcial que, em Portugal, embora tenha vindo a decrescer, continua a superar a percentagem de homens no mesmo regime de emprego. Em 2022, 9,8%

das mulheres possuíam emprego parcial contra apenas 5,8% de homens (PORDATA, 2023c e 2023d). Aliás, isto acontece em praticamente todos os países, sendo que “vários estudos têm sublinhado que a feminização desta modalidade se explica a partir da persistência de representações sociais tradicionais e da assimetria na partilha de responsabilidades e tarefas entre homens e mulheres” (Duarte et al., 2003, p. 113).

Consequentemente, a problemática da conciliação entre a carreira e a vida doméstica continua a estar associada essencialmente às mulheres, as quais, embora estejam mais presentes na vida pública, apresentam-se em minoria no desempenho de funções e posições onde o poder importa e o estatuto socioeconómico é fundamental (Cardona et al., 2015a). Há, então, muitos requisitos que ainda não estão preenchidos, precisamente como o “défice de poder económico e político que, genericamente, continua a pesar na dotação do grupo das mulheres” e o “défice de tempo que impende sobre as mulheres em virtude de uma repartição muito desigual das tarefas domésticas” (Silva, 1999, p. 30).

É importante referir que o quadro legal relacionado com a vida familiar e o casamento não distingue as tarefas que cada pessoa deve desempenhar, mas equipara o valor do trabalho profissional ao do trabalho com os/as filhos/as e a família, pelo que ambos “os cônjuges devem contribuir para os encargos da vida familiar, consoante as suas possibilidades” (Duarte et al., 2003, p. 130). Além disso, no que respeita às responsabilidades parentais, assume-se que “pais, mães e filhos/as devem-se mutuamente respeito, auxílio e assistência”, ao mesmo tempo que “os/as pais/mães têm iguais direitos e deveres quanto à manutenção e educação dos/as filhos/as” (Duarte et al., 2003, p. 131).

No entanto, continua bastante notório que “em caso de conflito de interesses entre vida pública e privada, é a mulher que, por via de regra, sacrifica o público ao privado, enquanto a posição do homem é a inversa” (Silva, 1999, p. 34). Continua importante, e até urgente, apelar à presença dos dois géneros nestes dois espaços, considerando a pertinente e necessária articulação harmoniosa entre ambos.

Não descurando o facto de, no nosso país, a maioria das mulheres trabalhar a tempo inteiro, é notório que

o modelo social dominante continua a atribuir às mulheres a principal responsabilidade pelos cuidados e pelo trabalho prestados no âmbito da família, e aos homens a principal responsabilidade pelo trabalho profissional. Esta

situação tem como consequência um peso excessivo de responsabilidades familiares e profissionais sobre as mulheres, dificultando as suas opções profissionais e pessoais, e prejudica igualmente os homens no desempenho do seu papel na família, nomeadamente no que se refere ao exercício dos direitos de parentalidade. (Duarte et al., 2003, p. 145).

Nesta continuidade, acredita-se, então, que os fenómenos de pobreza e de exclusão social não são neutros do ponto de vista do sexo, atingindo particularmente as mulheres, o que se deve à sua posição de desvantagem no mercado de trabalho, na vida social, em geral, e na família. Estas, como temos vindo a frisar, “auferem, em média, salários mais baixos; ocupam posições hierárquicas inferiores; são mais afetadas pelo desemprego; e beneficiam de níveis mais baixos de proteção social devido a uma participação mais irregular e precária na atividade económica” (Duarte et al., 2003, p. 181).

Assim sendo, não obstante todos os progressos inquestionáveis, mencionados anteriormente, “subsistem, no entanto, nas práticas sociais correntes, ainda, grandes áreas de discriminação que importa não silenciar ou subestimar”, os quais “decorrem, fundamentalmente, da tirania dos preconceitos que continuam a pesar negativamente sobre as mulheres e do próprio modo (masculino) como a actividade humana e as relações sociais estão organizadas” (Silva, 1999, p. 18).

Este aspeto é particularmente notório no domínio das estruturas de poder político, onde a participação feminina continua a bastante reduzida, discriminando-se, assim, a partilha equitativa dos poderes entre mulheres e homens. É no espaço político “que se tomam decisões, que configuram a vida em sociedade e que, dada uma socialização crescente, cada vez mais condicionam o bem-estar das populações e o seu devir” (Silva, 1999, p. 34). Como já se referiu, a integração da perspectiva de género proporcionaria uma mudança de perspectiva no funcionamento das instituições políticas, contudo, as mulheres continuam a estar em minoria nesse domínio.

Assim sendo, é fácil compreender que não basta insistir na proclamação do direito à igualdade formal em matéria de acesso ao poder público e às suas instituições, já que, na atualidade, já não se contesta o direito de votar e de ser elegível, mas percebe-se que

isso não chega para assegurar uma participação efectiva, em termos paritários,

das mulheres e dos homens, nos processos de tomada de decisão relativamente aos assuntos públicos, nem, tão pouco, é suficiente para ultrapassar, de forma digna e satisfatória, a sistemática e notória sub-representatividade das mulheres na composição das instituições democráticas às quais cabem essas tomadas de decisão. (Silva, 1999, p. 65)

Na realidade, as mulheres, e também os jovens, de um modo generalizado, revelam uma grande aversão aos cargos políticos, “talvez porque tenham a intuição de que estes se traduzem, não raro, mais em jogos de poder (entre pessoas ou entre facções políticas) do que em serviço efectivo prestado às populações que representam” (Silva, 1999, p. 28).

Os preconceitos e os estereótipos sexistas constituem um bloqueio de carácter estrutural que se opõe à participação feminina nas instâncias de decisão política, uma vez que, como já se esclareceu anteriormente “continuam a alimentar um certo imaginário colectivo, segundo o qual se constroem os quadros de vida dos homens e das mulheres, sendo os destas manifestamente avessos à sua participação na política” (Silva, 1999, p. 68).

À vista disso, continuamos “confrontados(as) com um mundo de rosto prevalentemente masculino, conduzido na esfera pública quase exclusivamente pelos homens, incluindo a tomada de decisões em domínios-chave para os nossos quotidianos”, destacando-se a economia, as finanças do estado, a defesa, e até a religião, sendo que “inclusivamente, em matérias que mais directamente respeitam às mulheres, como são as questões da reprodução e da maternidade, é, ainda, aos homens que, maioritariamente, cabem as decisões políticas” (Silva, 1999, p. 65).

Ora, desta forma, continua a existir uma enorme e injusta disparidade entre o contributo das mulheres para a sociedade, direta ou indirectamente, especificamente no que respeita à economia, às finanças públicas, ao avanço científica e tecnológico e à cultura, e a sua participação efetiva nas tomadas de decisão que moldam e orientam essas esferas da vida coletiva. Isto acontece, não porque falem qualificação académicas e profissionais às mulheres, mas sim porque o poder político as mantém afastadas da cena política e dos cargos de decisão (Silva, 1999).

Na verdade, “even if progress is visible and the legal status of women in Europe has undoubtedly improved during recent decades, effective equality between women

and men is far from being a reality” (Comissão Europeia, 2018, p. 5).

Por estes motivos, continua a ser imprescindível lutar por uma sociedade inclusiva pautada pela plena igualdade de género, onde homens e mulheres sejam aliados na construção de uma sociedade justa e equitativa, já que “uma participação mais equilibrada de mulheres e de homens em todas as esferas da vida social (pessoal, familiar, profissional, cívica, política, etc.) é essencial para a igualdade e para o desenvolvimento das sociedades” (Duarte et al., 2003, p. 146).

Ao explorarmos como as mulheres ocupam e moldam diversos setores na sociedade contemporânea, focando-nos nas conquistas significativas, mas, acima de tudo, nas desigualdades e barreiras com que estas ainda se deparam, torna-se evidente que a educação desempenha um papel crucial na transformação de normas e atitudes. Assim sendo, voltaremos a nossa atenção para uma abordagem proativa, no sentido de fomentar uma sociedade mais equitativa: a *educação para a igualdade de género*. Esta seção debruçar-se-á sobre a forma como a educação pode ser um catalisador para a promoção da igualdade de género, capacitando não apenas mulheres, mas também homens, a desafiar estereótipos e a contribuir para um ambiente mais inclusivo.

4.3. Educação Para a Igualdade de Género

Para se poder falar em igualdade de género, torna-se imprescindível combater, numa primeira instância, os estereótipos de género, pelo que a sua eliminação “deve constituir uma prioridade da educação e da formação”, a fim de que raparigas e rapazes “possam ter iguais possibilidades e direitos de escolha ao longo do seu percurso escolar e profissional, na construção dos seus projetos de vida ou nas respetivas participações, a todos os níveis, na vida económica, social e política” (Torres, 2013, p. 15).

Ainda que sejam elas os principais alvos de discriminação, é importante esclarecer que “a promoção da igualdade de oportunidades entre homens e mulheres e o combate às estereotipias sociais de género não são assuntos que interessam apenas às pessoas do sexo feminino” (Alvarez & Vieira, 2014, p. 15). Na verdade, também os homens se têm vindo a interessar por esta luta, pois “o desafio que todos, mulheres e homens, temos pela frente é o de aprofundar as características próprias de cada género e de criar sistemas de organização da vida colectiva que maximizem as sinergias de uma cooperação efectiva entre ambos” (Silva, 1999, p. 12).

Neste sentido, de acordo com Henriques e Marchão (2016), não é fácil, “pela sua

complexidade, combater tais estereótipos, acredita-se que as instituições educativas/escolares devem contribuir para tal combate e assumir uma dimensão coeducativa, fomentando o respeito e a cooperação entre meninos/alunos e meninas/alunas” (p. 342).

A Educação é, em sentido lato, entendida como “o recurso mais importante de uma sociedade para fomentar mudanças positivas, condizentes com os valores amplamente partilhados de cidadania, qualquer que seja a idade de quem aprende, a modalidade de ensino, ou o contexto onde essas aprendizagens são efetuadas”, assumindo de igual modo “um papel fundamental na promoção da igualdade de oportunidades para todos/as” (Vieira et al., 2018, p. 703). A Educação tem, assim, “um papel emancipatório para todas as pessoas de uma sociedade, na formação de valores que fomentam o respeito pelas capacidades individuais de homens e de mulheres em qualquer idade” (Alvarez & Vieira, 2014, p. 9).

Quanto à própria Educação para a Igualdade de Género, esta “visa a promoção da igualdade de direitos e deveres das alunas e dos alunos, através de uma educação livre de preconceitos e de estereótipos de género, de forma a garantir as mesmas oportunidades educativas e opções profissionais e sociais” (Direção-Geral da Educação, 2013, p. 3). Esta revela-se extremamente importante para a eliminação dos estereótipos de género.

A igualdade de género é um dos conteúdos recomendados ao longo dos doze anos de escolaridade obrigatória em Portugal, no âmbito da Educação para a Cidadania, a qual objetiva contribuir para a “formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelas outras, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo, tendo como referência os valores dos direitos humanos” (Direção-Geral da Educação, 2013, p. 1).

Esta e as restantes treze dimensões que a acompanham dizem respeito a assuntos que são considerados transversais à sociedade. Contudo, ao querer-se salvaguardar e respeitar a autonomia das instituições escolares e dos próprios docentes, é-lhes conferida a liberdade para abordarem estes conteúdos do modo que entenderem, sem rigorosas orientações e avaliações, o que faz com que muitos destes conteúdos sejam encarados como suplementares, e não obrigatórios, levando a que sejam pouco ou nada incluídos nas práticas letivas (Vieira et al., 2018).

Educar para a promoção da igualdade entre homens e mulheres pode e deve acontecer em todas as idades. Para que tal aconteça de forma plena, é necessária “uma

intenção política clara de reconhecer à escola um papel central na formação das crianças e jovens, tendo como objetivo o desenvolvimento de valores, de atitudes, de capacidades e de conhecimentos, que as tornem cidadãos e cidadãs participativos/as e críticos/as” (Vieira et al., 2018, p. 714). Ao invés de se cair no erro de apenas se valorizar a memorização e a recitação dos conteúdos programáticos das áreas disciplinares ainda vistas, erroneamente, como “mais importantes”, é preciso entender o papel fundamental da escola na formação holística do ser humano enquanto membro de uma sociedade, na qual todos os cidadãos detêm direitos e deveres. Ao partilhar e ensinar os valores corretos, a escola tem um poder transformador.

Uma escola preocupada em promover uma educação para a igualdade de género deve começar por “ter um corpo docente e não docente verdadeiramente consciente das responsabilidades partilhadas a este nível, não sendo possível esperar uma atuação condizente com os valores que se defendem, se as práticas, os modelos instituídos e o clima escolar forem contraditórios” (Vieira et al., 2018, p. 715). No mesmo sentido, “espera-se que a escola seja um espaço de respeito pela diversidade de quem a frequenta, não se correndo o risco de culturas dominantes submergirem as idiossincrasias culturais de grupos minoritários” (Cardona et al., 2015a, p. 40).

A educação para a igualdade de género é, então, um aspeto crucial para a evolução da sociedade, já que “o acesso ao conhecimento, quer através do ensino formal, quer por iniciativas não formais de promoção dos níveis de literacia das pessoas, qualquer que seja a sua idade, assume um papel incontornável no combate às desigualdades” (Alvarez et al., 2017, p. 1).

Sabemos, como referimos atrás, que as crianças aprendem muito e são deveras influenciadas pelas pessoas com quem convivem diariamente, que surgem como modelos das atitudes e ações das próprias crianças, pelo que o ponto de partida passa por não reproduzir as desigualdades e não compactuar com os estereótipos de género, e com os estereótipos no geral, que ainda prevalecem na sociedade, evitando que estes sejam enraizados nas próprias conceções da criança.

Nesta lógica, importa frisar que “a educação e a formação para a cidadania podem ocorrer na escola e em todos os locais de vida dos cidadãos e das cidadãs, no sentido de os e as capacitar para a participação individual e coletiva nos espaços de intervenção social envolventes” (Cardona et al., 2015a, p. 47), pelo que a escola não é o único local nem a única instituição responsável pela educação para a cidadania.

Aliás, torna-se pertinente salientar que a escola não é o primeiro, nem muito

menos o único contexto de socialização da criança, mas sim a família. Tal como Gonçalves (2020) refere, “é no seio familiar que a criança começa, desde cedo, a assimilar ideias estereotipadas, que resultam do meio social em que está inserida, sendo de extrema relevância a atitude e visão de género que a família adota” (p. 14).

A igualdade de género deve ser uma preocupação dos vários agentes socializadores das crianças desde muito cedo, e desenvolvida ao longo da vida em qualquer contexto em que esteja inserida, tendo em conta que “a promoção de uma maior igualdade de género é um elemento fundamental na educação para a cidadania e na construção de uma verdadeira democracia” (Cardona et al., 2015a, p. 59).

Para tal, a “educação, seja em contextos formais ou não formais, em vez de reproduzir a ordem social de género existente, deverá tornar-se geradora de mudanças sociais assentes em valores humanistas, indissociáveis do exercício pleno da cidadania” (Alvarez et al., 2017, p.14).

Neste sentido, importa fazer referência aos *Guiões de Educação, Género e Cidadania*, editados pela CIG, já mencionada anteriormente, que se podem assumir como instrumentos de apoio para profissionais de educação, cuja finalidade é a “integração da dimensão de género nas práticas educativas formais e nas dinâmicas organizacionais das instituições educativas, com vista à eliminação gradual dos estereótipos sociais de género que predefinem o que é suposto ser e fazer um rapaz e uma rapariga” (Cardona et al., 2015a, p. VII).

A discussão sobre educação para a igualdade de género ressalta a importância de reformular abordagens educativas para promover a igualdade desde as fases iniciais da aprendizagem. Deste modo, focaremos em ambientes específicos onde esses princípios podem ser postos em prática de maneira fundamental, tais como a Educação Pré-Escolar, o 1.º Ciclo do Ensino Básico e, claramente, os contextos familiares.

4.3.1. A Igualdade de Género na Educação Pré-Escolar

A igualdade de género, e a educação para a cidadania no geral, é algo que deve ser trabalhado de forma abrangente desde a mais tenra idade, daí ser importante a sua presença na Educação Pré-Escolar, aquela que corresponde à primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida.

De um modo geral, tal como indica Bento (2011, p. 38),

normalmente, as crianças em idade Pré-Escolar participam mais facilmente nas

actividades interactivas, pois não receiam assumir riscos perante outras crianças, sendo também bastante curiosas. Têm uma grande necessidade de socialização e por terem uma fraca consciência da diferença entre géneros é fácil formar grupos mistos. Esta necessidade constante de interacção poderá favorecer a amizade entre crianças de género diferente. Apesar de existir uma certa tendência para as crianças se juntarem com outras do mesmo género, não apresentam geralmente nenhuma objecção em juntar-se a elementos de género oposto.

Ainda assim, segundo Cardona et al. (2015a), os comportamentos estereotipados tendem a acentuar-se, em ambos os sexos, durante os anos correspondentes à educação pré-escolar. Isto acontece porque, segundo Golombock e Fivush (1994), a partir dos 3, até cerca dos 7 ou 8 anos de idade, com a progressiva aquisição da estabilidade do género, dá-se um incremento das percepções estereotipadas acerca das características dos homens e das mulheres, pelo que, nesta faixa etária, as crianças não apenas conhecem quais são os estereótipos culturalmente aplicados aos homens e às mulheres, como também acreditam na veracidade de tais ideias.

Ora, é por isso que a criança deve ser consciencializada para a igualdade entre os dois sexos desde a infância, “pois é com o iniciar do conhecimento do mundo que a rodeia, que ela inicia o seu processo de aprendizagem social, começando progressivamente a conviver com diferentes grupos sociais” (Bento, 2011, p. 35).

Para Sakellariou (2008, citado por Cardona et al., 2015a), o trabalho em torno das questões de género assume especial relevância nesta fase da vida das crianças, anterior ao início da escolaridade formal, por três razões: i) “a criança possui uma capacidade limitada para pensar criticamente acerca de tudo o que o mundo social lhe transmite”; ii) “as experiências vividas logo desde os primeiros anos são de fundamental importância para o desenvolvimento individual”; e iii) “a criança encontra-se num estágio em que é necessário estabelecer fronteiras e internalizar atividades típicas e modos de conduta consonantes com o seu género” (p. 52).

Bento (2011) alerta, então, para a importância da educação de infância no que respeita ao desenvolvimento de qualquer indivíduo, defendendo que a concepção do currículo e a intervenção educativa devem visar e inculcar nas crianças a aceitação e a

integração positiva da diversidade, o que implica a promoção de uma atitude de equidade relativamente ao género, realçando que os contextos de aprendizagem e os modelos proporcionados à criança são extremamente importantes, pelo que se deve ter sempre em conta “o contexto educativo, nomeadamente no que diz respeito ao espaço, ao tempo, às actividades, aos papéis sociais atribuídos às crianças e aos adultos e ao envolvimento das famílias e da comunidade” (p. 37).

Também Duarte (2013), na mesma linha de ideias, acredita que a conceção do currículo para a Educação Pré-Escolar “deve ter em atenção e acentuar de forma clara a educação para a cidadania, para os valores e a igualdade de oportunidades para todos/as” (p. 45). Torna-se, assim, evidente que “a prática educativa para a igualdade de género é uma prática expressiva de valores e de normas socioculturais que importa desenvolver no âmbito do desenvolvimento pessoal e social, grande objetivo da educação pré-escolar”, o que pode e deve ser feito através de “ambiente educativo em que o tempo, o espaço, os objetos, as situações e as decisões são partilhadas e tomadas entre direitos e deveres e em clima de aceitação das diferenças, logo aceitando as diferenças entre géneros numa atitude de equidade” (Marchão & Bento, 2012, p. 4).

As OCEPE preveem que “a vida no jardim de infância deverá organizar-se como um contexto de vida democrática”, em que “as crianças exercem o seu direito de participar, e em que a diferença de género (...) é aceite numa perspetiva de equidade, num processo educativo que contribui para uma maior igualdade de oportunidades entre mulheres e homens” (Ministério da Educação, 2016, p. 39).

O Jardim de Infância, a par dos seus profissionais, é perspetivado como um “«lócus de cidadania» capaz de transformar e/ou permitir mudanças e comportamentos e/ou atitudes, combatendo estereótipos sociais ou a reprodução de discursos naturalizados socialmente” (Henriques & Marchão, 2016, p. 340), pelo que toda a sua dinâmica diária deve ser pautada por valores e atitudes democráticos, na qual a igualdade deve ser entendida como algo a experienciar e a promover no presente, para que se possa estender ao futuro das crianças.

É certo e do conhecimento de muitos que as crianças aprendem e integram as normas da sociedade, não só com aquilo que lhes é dito, mas principalmente com aquilo que inferem das atitudes, comportamentos, gestos e expressões faciais das pessoas que as rodeiam (Duarte, 2013). Apesar disso, ainda existem muitos estereótipos discriminatórios presentes no quotidiano das crianças, os quais “vão passando subtil e inconscientemente, por meio dos *curricula* explícito e oculto, tanto nos materiais e nos

recursos que são utilizados, como nas atitudes dos próprios adultos que delas se ocupam” (Cardona et al., 2015a, p. 60).

Muitos dos profissionais de educação não apresentam uma posição marcada face à temática da igualdade de gênero, não a entendendo como algo fulcral para a educação e transformação da sociedade e, por isso, não a incluindo nas suas práticas educativas. Ora, esta “desvalorização inconsciente destas questões poderá conduzir a um efeito contraproducente junto das crianças em virtude de uma eventual reprodução, ainda que involuntária, dos estereótipos de gênero nas atitudes e nas práticas realizadas” (Cardona et al., 2015a, p. 63).

À vista disso, entende-se que estas aprendizagens de natureza mais pessoal e social não são fáceis de ensinar, pois “aprendem-se na emergência das relações com os outros e em sociedade”, aspeto este que “constitui um desafio fundamental para educadores/as a quem se exige, para além do conhecimento científico e pedagógico, uma sensibilidade particular para uma educação justa, solidária, equitativa e, por isso, ausente de estereótipos” (Marchão & Henriques, 2017, p. 698).

Por ser um espaço onde se aprende a brincar, na Educação Pré-Escolar as crianças desenvolvem aprendizagens muito significativas em qualquer momento e a todo o instante. Ao longo desta vivência lúdica e simbólica, por vezes a criança demonstra, por exemplo, a apropriação de papéis estereotipados, pelo que o/a educador/a de infância pode aproveitar esses momentos e situações para desconstruir tais estereótipos, atendendo a que a educação para a igualdade de gênero deve ser assumida com um sentido transversal (Prates, 2014, p. 34).

Por esse motivo, o/a educador/a não deve subestimar os tempos atividades autodirigidas, isto é, de brincar livre, nem desvalorizar a capacidade de aprendizagem da criança, devendo “ser capaz de aproveitar qualquer oportunidade de dialogar sobre um comportamento ou situação, de uma afirmação, de um juízo, de um livro ou de uma imagem” (Bento, 2011, p. 39), promovendo uma aprendizagem ativa por parte do seu grupo de crianças.

Efetivamente, “saber dialogar é uma estratégia básica para enfrentar as questões morais, a análise e a compreensão da realidade pessoal e social, bem como a empatia moral” (Cardona et al., 2015a, p. 77), daí ser importante que o educador de infância se mantenha atento às atitudes e comportamentos das crianças, sabendo onde e como deve intervir para desconstruir ideias e pensamentos preconcebidos.

As próprias *OCEPE* referem que, face à manifestação de estereótipos culturais referentes aos homens e às mulheres, “importa que o/a educador/a esclareça estes estereótipos discriminatórios com as crianças, questionando situações que vão ocorrendo na vida do grupo, e que também reflita sobre as suas atitudes, os materiais, recursos e atividades que propõe” (Ministério da Educação, 2016, p. 34), competindo-lhe “desenvolver uma ação intencional, que conduza a uma efetiva igualdade de oportunidades entre rapazes e raparigas, no processo de socialização experienciado no jardim de infância” (Ministério da Educação, 2016, p. 39).

Cardona et al. (2015a) denotam que “as instituições de educação de infância têm-se constituído como espaços em que o papel pedagógico (profundamente diferenciado do modelo escolar tradicional) se caracteriza por uma ação indirecta sobre as crianças” (p. 49), o que nos leva a crer que a promoção e a educação para a igualdade de género devem acontecer de modo natural, mas intencional.

Deste modo, no Jardim de Infância, a educação para a cidadania, e particularmente para a igualdade de género, “deve realizar-se através de pedagogias de índole participativa e de aceitação da competência da criança, num sentido solidário e igualitário que a ajudem a construir comportamentos não estereotipados” (Marchão & Henriques, 2017, p. 699).

À vista do que foi dito, admite-se que a “educação pré-escolar contribui para o sucesso educativo e também contribui para a igualdade de oportunidades para todas as crianças no acesso à escola” (Prates, 2014, p. 33).

4.3.2. A Igualdade de Género no 1.º CEB

À semelhança do que foi dito relativamente à Educação Pré-Escolar, a igualdade de género, e a educação para a cidadania no geral, é algo que deve ser trabalhado de forma abrangente desde a mais tenra idade e que deve estender-se ao longo da vida, daí ser importante que estas temáticas sejam abordadas igualmente no 1.º Ciclo do Ensino Básico, que corresponde à primeira etapa de educação formal no processo de educação ao longo da vida.

A igualdade de género é, segundo as *Aprendizagens Essenciais*, uma área pertencente ao grupo obrigatório para todos os níveis e ciclos de escolaridade, exatamente por se tratar de uma área transversal e longitudinal (Ministério da Educação, 2018).

Carol Martin (1989, citado por Cardona et al., 2015b) afirma que, em virtude da

crescente complexidade cognitiva das crianças, “por volta dos 8-9 anos de idade é que se tornam capazes de compreender as expectativas sociais associadas ao género” (p. 52). Isto vem reforçar a urgência do trabalho sobre a igualdade de género no 1.º CEB, apoiado na ideia de que a escola, por ser um o “espaço de socialização onde as crianças passam grande parte do seu tempo, tem que cada vez mais tomar a seu cargo a formação moral e cívica” (Cardona et al., 2015b, p. 50).

Independentemente dos contextos de vida e das diferenças individuais que influenciam as aquisições e pensamentos das crianças, quanto mais precocemente começar a desconstrução das estereotípias de género, através de atividades pedagógicas, maiores são as probabilidades de estas apresentarem resultados duradouros na vida das crianças (Cardona et al., 2015b).

As próprias *Aprendizagens Essenciais* da componente de Cidadania e Desenvolvimento assumem que “a complexidade e a acelerada transformação que caracterizam a sociedade contemporânea conduzem, assim, à necessidade do desenvolvimento de competências diversas para o exercício da cidadania democrática, e, por isso, a escola tem um papel importante na construção de práticas de cidadania” (Ministério da Educação, 2018, p.

Contudo, ainda que seja evidente a importância de trabalhar a educação para a cidadania desde a infância, a verdade é que, dada a sua transversalidade, no 1.º CEB, a *Cidadania e Desenvolvimento*, potenciada pela dimensão globalizante do ensino neste ciclo, continua a ser uma das áreas mais negligenciadas nas instituições educativas, não sendo alvo de uma intencionalidade educativa nas práticas docentes.

Por conseguinte, reconhece-se que o professor não se pode limitar a cumprir um currículo pré-definido, sendo que cada vez mais a escola é um sítio de aprendizagens que vão muito além do Português e da Matemática, por exemplo, traduzindo a ideia de que “a função educativa da escola já não se reduz à dimensão dos saberes, mas integra-os num processo global de formação” (Cardona et al., 2015b, p. 50).

Com efeito, é entendido que os docentes, tanto do ensino básico, mas também do ensino secundário, têm como missão “preparar os alunos para a vida, para serem cidadãos democráticos, participativos e humanistas, numa época de diversidade social e cultural crescente, no sentido de promover a tolerância e a não discriminação, bem como de suprimir os radicalismos violentos” (Ministério da Educação, 2018, p. 2).

Colclough et al. (2003, citado por Gonçalves, 2020) despertam-nos para o facto

de, no que respeita ao ramo da educação, a igualdade de género “ser um conceito bastante complexo, na medida em que implica a oferta, quer aos rapazes quer às raparigas, de oportunidades de frequentar a escola, beneficiando de métodos de ensino e de currículos desprovidos de estereótipos, o que, nem sempre acontece” (p. 13).

Como ponto de partida, importa primeiramente que a escola não consagre, para ambos os sexos, “as características, as experiências e saberes associados à masculinidade e aos homens, como referente universalizante, e não continue a secundarizar ou mesmo invisibilizar, para ambos os sexos, as características, experiências e saberes associados à feminidade e às mulheres” (Alvarez et al., 2017, p. 13).

Na verdade, “o sistema educativo português continua a veicular representações do mundo desfasadas da realidade social, principalmente no que diz respeito às conceções estereotipadas de homem/mulher presentes nos manuais e nos materiais didáticos” (Gonçalves, 2020, pp. 12-13). As conceções estereotipadas de homem e de mulher e as representações desiguais sobre os respetivos papéis e responsabilidades na sociedade, presentes nos materiais pedagógicos,

despertam preocupações específicas no 1º ciclo do ensino básico, onde o manual escolar assume uma particular importância pois é onde se vão reforçando e potenciando comportamentos que estão em conformidade com as expectativas culturais sobre o que é apropriado para os rapazes e para as raparigas, consolidando estereótipos referentes aos homens e às mulheres. (Cardona et al., 2015b, pp. 65-66)

É por estes motivos que a seleção dos manuais escolares precisa de ser criteriosa e cautelosa, pois além de ter em conta os conteúdos curriculares, é necessário considerar as imagens e as ideias que transmitem sobre ambos os sexos. Isto demonstra que, muito antes do início do ano letivo, muitas das escolhas feitas já são condicionadoras do trabalho a realizar, nomeadamente no que respeita à educação de género e cidadania.

É também por isso que o/a professor/a deve saber contornar estas ideias preconcebidas e não se preocupar apenas com os conteúdos programáticos, conseguindo ir mais além e visando a educação para a cidadania, que está presente em todas as esferas da vida dos alunos. À vista disso, “o papel do/a professor/a, a sua

intencionalidade educativa, a forma como organiza o ambiente educativo, torna-se preponderante para um desenvolvimento curricular que se traduza numa ação pedagógica que articule positiva e democraticamente as questões curriculares de género e cidadania” (Cardona et al., 2015b, p. 51).

Assim sendo, “os livros, os filmes e as próprias letras das canções mais mediatizadas, também necessitam de atenção, podendo assumir um profícuo estímulo para refletir sobre as questões de género, os papéis atribuídos a homens e mulheres” (Cardona et al., 2015b, p. 71). Após a reflexão e diálogo sobre as ideias estereotipadas presentes nos recursos didáticos nas crianças, atendendo a que “as atividades de diálogo e discussão parecem ser um meio privilegiado para a abordagem das questões de género em contexto escolar” (Cardona et al., 2015b, p. 76), o/a professor/a pode propor às crianças tarefas de desconstrução e reconstrução da história, do filme, da canção, entre outros, individualmente, a pares ou a grupos, aproveitando o facto de, no 1.º CEB, as crianças já saberem ler e escrever.

Já que tocámos na questão do trabalho de grupo, torna-se evidente a importância de “uma atitude atenta e interveniente do/a professor/a relativamente à forma como rapazes e raparigas se organizam em grupos de trabalho e/ou se auto-organizam tanto na sala de atividades como no recreio, como resolvem os seus conflitos, como assumem a liderança, etc” (Cardona et al., 2015b, p. 76).

Não nos podemos esquecer que os estereótipos de género influenciam as escolhas e as decisões das crianças, ainda mais nestas idades em que já compreendem as expectativas sociais associadas ao género, pelo que é possível que as crianças aparentem ser alguém que não são, apenas para corresponder àquilo que é esperado do seu sexo. Deste modo, um docente atento e interveniente “pode ajudar as crianças, quer rapazes quer raparigas, a superarem algumas das suas inibições e receios, fruto de ideias pré-concebidas que acabam por afetar o seu desempenho e a forma como estão em grupo” (Cardona et al., 2015b, p. 81), sendo que é necessário proporcionar oportunidades e incentivar os alunos a refletir sobre aquilo que pensam acerca do mundo em que vivem e sobre aquilo que são e querem ser.

Há muitas formas de intervir e de trabalhar as questões de género no 1.º CEB, o importante é ter uma postura ativa e revolucionária e não deixar que as desigualdades e as estereotipias passem em branco, porque a desvalorização destas questões e a falta de intervenção podem apresentar um impacto negativo, não estimulando uma atitude construtiva e, indiretamente, reforçando ideias estereotipadas das crianças

(Cardona et al., 2015b).

Enfim, considerando o poder transformador da escola, “para que a educação tenha um significado social, é preciso que as mudanças da sociedade sejam acompanhadas de transformações no plano educacional” (Pinazza, 2014, p. 39).

4.3.3. A Igualdade de Género em Contextos Familiares

A família é, sem dúvida, o contexto de socialização por excelência, precisamente por ser com ela que as crianças passam mais tempo, sobretudo nas primeiras etapas do seu desenvolvimento. É também no ambiente familiar que ocorre a transmissão, de geração em geração, dos estereótipos reguladores do comportamento, sendo que cada família partilha valores, expectativas e normas de conduta pessoais e sociais, onde entram, evidentemente, os estereótipos de género, a par da aprendizagem dos papéis sociais e profissionais de ambos os sexos que, como sabemos, tende a ser discriminatória.

Os pais possuem um papel preponderante na educação dos filhos, contudo, não nos podemos esquecer que eles próprios são resultado do contexto social em que estão inseridos, daí serem transportadores destes estereótipos e, conseqüentemente, acabarem por transmiti-los aos seus filhos (Prates, 2014).

Neste sentido, é pertinente referir que “o pai mostra uma tendência superior à da mãe para fazer a distinção entre os rapazes e as raparigas” (Tenenbaum & Leaper, 2003, citados por Vieira, 2006a, p. 155). Isto acontece porque as mães apresentam uma tendência para defender ideias mais igualitárias em relação ao modo como as raparigas e os rapazes devem ser educados, precisamente por acreditar menos na existência de diferenças de género entre os filhos (Vieira, 2006a).

Recuperando a ideia expressa anteriormente de que os pais começam, desde cedo, a “construir” o género do(a) bebé, torna-se claro que, “desde o primeiro dia de vida dos filhos e das filhas, os pais e as mães possuem padrões culturais interiorizados de masculinidade e de feminilidade que expressam, directamente, através das suas atitudes e dos seus comportamentos” (Vieira, 2006b, p. 21), algo que não se reflete apenas aquando do nascimento, mas ao longo de toda a vida familiar. A verdade é que os pais e as mães, e diversas outras pessoas prestadoras de cuidados às crianças, continuam a tratar os rapazes e as raparigas de maneira diferente.

Esta diferenciação entre meninos e meninas, por parte dos familiares, surge muito antes de a criança ter sequer idade para desenvolver e manifestar gostos e

comportamentos típicos de género, sendo que são os próprios pais que pressupõem estes estereótipos. Assim, entende-se a família como um elemento muito importante no reforço dos estereótipos de género, por exemplo, através da seleção dos brinquedos que são oferecidos às crianças, já que as incentivam a brincar com determinados brinquedos e a realizar determinadas atividades, censurando-as quando preferem algo incomum para o seu sexo, e da seleção da cor do vestuário, recorrendo a cores distintas de acordo com o sexo da criança, escolhendo a cor azul para bebés do sexo masculino e o cor-de-rosa para bebés do sexo feminino (Duarte, 2013).

O'Brien e Huston (1985, citados por Prates, 2014) corroboram esta ideia, pois entendem que “os brinquedos, as mobílias e os acessórios do quarto das crianças dão corpo a um espaço privilegiado para o desenvolvimento diferencial do género, nos primeiros anos de vida” (p. 25).

Vieira (2006b) acredita que “os ambientes construídos, de modo a corresponderem aos padrões associados a cada género, podem ser encarados como estratégias subtis de canalização dos comportamentos e interesses das crianças para determinados domínios e actividades” (p. 24).

A mesma autora mostra que, “ao longo dos anos, os investigadores têm verificado que muitas das práticas diferenciais de educação dos/as mais jovens resultam, sobretudo, de crenças estereotipadas dos pais e das mães, acerca dos papéis de género, e não das características reais das crianças” (Vieira, 2006b, p. 21).

No que diz respeito ao ambiente familiar, as mães e os pais costumam destinar tarefas diferentes aos rapazes e às raparigas, tarefas estas que “constituem meios de canalização dos interesses para áreas de actividade particulares e modos pré-definidos de ocupação de grande parte dos tempos livres das crianças”, sendo que “não é só a natureza das tarefas que pode ser considerada distinta, mas também a porção de tempo que lhes é dedicado e as oportunidades de interação com as outras pessoas que o desempenho das mesmas proporciona” (Vieira, 2006b, p. 30).

É precisamente por isso que as meninas costumam envolver-se em atividades consideradas femininas e os rapazes tendem a realizar tarefas apontadas como masculinas, geralmente imitando os comportamentos da mãe e do pai, respetivamente. Então, aos rapazes “são, em geral, atribuídas ocupações que os levam a sair de casa e às raparigas são destinados trabalhos executados, sobretudo, dentro de casa, facto que parece reflectir a tradicional distinção entre o tipo de papéis desempenhados pelos indivíduos adultos” (Vieira, 2006, b. p. 31).

Vieira (2006) alega que os rapazes são, erradamente, pouco encorajados para desempenhar tarefas domésticas, não os preparando efetivamente para a independência nem tão pouco para a partilha de responsabilidades, quando constituírem família, ou um caso parecido.

A questão da divisão das tarefas em casa é muitíssimo relevante, já que é, na perspectiva de Basow (1992, citado por Gomes, 2012), “propícia a transmitir aos filhos de ambos os sexos uma visão geral das principais funções que se espera que o homem e a mulher desempenhem no lar, ao longo da vida adulta” (p. 36).

Estas diferenças também são visíveis no facto de os pais e as mães descreverem as meninas como mais pequenas, mais frágeis, mais delicadas e mais sossegadas do que os meninos, o que leva os progenitores a serem mais superprotetores com elas e mais permissivos com os rapazes (Prates, 2014).

Sabemos que as ideias dos pais e das mães ajudam as crianças a delinear as regras gerais do seu modo de agir e a organizar o mundo de uma maneira psicologicamente consistente, porém, estas crenças podem também constituir obstáculos ao desenvolvimento individual, tanto dos filhos e das filhas e dos próprios progenitores, mas também ao próprio progresso saudável da família (Vieira, 2006b). Além disso, é importante sublinhar que

os/as pais/mães que optam por educar os/as seus/suas filhos/as sob ideias fortemente estereotipadas irão limitar as suas oportunidades e promover a desigualdade na sociedade. Já os/as pais/mães que optem por transmitir uma atitude mais igualitária no que diz respeito aos papéis de género, estão a contribuir para que os/as seus/suas filhos/as não tenham comportamentos estereotipados, promovendo assim uma sociedade em que existe mais igualdade para todos/as. (Duarte, 2013, p. 42)

Como é perceptível, as crianças assimilam estas informações, desde muito cedo, devido ao poder que os pais e as mães exercem sobre elas, enquanto modelos, o que poderá influenciar, de variadas formas, o seu comportamento posterior.

É, portanto, fundamental que, nas interações familiares, se enfatize a ideia de que, “em igualdade de circunstâncias, no que concerne às oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem”, tanto os rapazes como as raparigas “conseguem

atingir o mesmo tipo de desempenhos escolares, relacionais, profissionais, entre outros, desde que as escolhas efectuadas sejam condizentes com os seus reais interesses e capacidades” (Vieira, 2006b, p. 71).

Convém realçar que não se trata, aqui, de defender uma educação para a igualdade de características e resultados, mas sim uma educação para a igualdade de oportunidades de desenvolvimento, a nível pessoal e social, quer para rapazes como para raparigas. Concordando com a linha de pensamento de Maccoby (1998), defende-se que tanto os diversos agentes educativos, como os responsáveis pelas políticas da educação deverão cooperar rumo a uma maior equidade de poder e de recursos entre homens e mulheres, para que as escolhas individuais sejam tão livres quanto possível.

Ao longo deste enquadramento teórico, foram explorados conceitos essenciais relacionados ao género, desde a distinção entre sexo e género até à história da luta pela igualdade de género, culminando na discussão sobre educação para a igualdade de género e o seu papel na promoção da igualdade desde a mais tenra idade. Após a reflexão sobre estas considerações teóricas, entramos agora no nosso estudo empírico, pelo que, no próximo capítulo, apresentaremos a metodologia de pesquisa adotada.

CAPÍTULO II: METODOLOGIA

4. Metodologia de Investigação

5.1. Definição do Problema

Atendendo à preocupação com a crescente desvalorização da Educação para a Cidadania em relação à ênfase atribuída à aprendizagem científica no âmbito da educação formal, onde a construção da identidade das crianças, a educação cívica e, mais especificamente, a abordagem dos valores são colocadas em segundo plano, torna-se imperativo destacar a urgência crescente dessas questões.

No mesmo sentido, ainda que a igualdade de género seja um tema recomendado para os doze anos de escolaridade obrigatória, percebe-se que esta é ignorada e não tem a merecida atenção que deveria. Assim, a presente temática apresenta-se profundamente pertinente e atual, uma vez que, apesar de toda a mudança e evolução ao longo dos tempos, ainda estamos muito distantes da igualdade de género.

O presente projeto de investigação sobre as práticas assenta precisamente na temática da *Educação para os Valores*, no âmbito da “Educação para a Cidadania”, e o problema para o qual pretendemos encontrar respostas é: “*Qual a perceção das/dos crianças/alunos da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico relativamente à igualdade de género?*”.

5.2. Objetivos do Estudo

Atendendo ao problema a investigar, apresentam-se agora os objetivos que irão orientar a investigação, e que nos propomos a alcançar:

- Perceber o que as/os crianças/alunos entendem por igualdade de género;
- Analisar de que modo é que as/os crianças/alunos percecionam o género em contextos lúdicos;
- Identificar as diferenças ao nível da preferência de brincadeiras e brinquedos, relativamente ao género masculino e ao género feminino;
- Comparar as conceções de género de crianças em idade pré-escolar com as conceções de género de alunos do 1.º CEB.
- Relacionar as conceções de género das/os crianças/alunos com as conceções de género dos pais/encarregados de educação;

- Perceber de que modo a família influencia a percepção das/dos crianças/alunos relativamente à igualdade de género.

5.3. Tipo de Investigação

Procurando ir ao encontro dos objetivos enunciados, de modo a responder à questão-problema, importa planear corretamente a investigação e recorrer a estratégias metodológicas que permitam uma abordagem adequada ao estudo.

Antes de mais, importa clarificar que a investigação constitui uma “atividade vital na formação de professores, na medida em que contribui para estes ampliarem os seus conhecimentos e desenvolverem as suas competências profissionais, para melhorarem as suas práticas de ensino e, naturalmente, para participarem na construção do próprio conhecimento científico” (Cardoso & Rego, 2017, p. 21).

A presente investigação enquadra-se no paradigma qualitativo, no qual os dados, designados por qualitativos, se caracterizam por serem “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas” (Bogdan & Biklen, 1991, p. 16). Na investigação qualitativa, “as questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural” (Bogdan & Biklen, 1991, p. 16), pelo que é privilegiada a compreensão dos comportamentos a partir da perspetiva dos participantes na investigação.

Minayo (2014) assume que a pesquisa qualitativa se preocupa “com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde ao universo mais profundo das relações, dos processos e dos fenómenos, que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (p. 11).

Este tipo de investigação “tem um foco multimetodológico, envolvendo abordagens interpretativas e naturalísticas dos temas estudados”, em que “o pesquisador qualitativo investiga num ambiente natural e interpreta os fenómenos, segundo os significados atribuídos pelos participantes” (Pinto et al., 2018, p. 31). Esta abordagem envolve a utilização de narrativas, de histórias de vida, documentos históricos, entrevistas, observações, fotografias, textos visuais, entre outras fontes de dados, sendo que, acima de tudo, a sua maior particularidade consiste na “utilização do contexto natural, entendido como o local onde as pessoas vivem ou desenvolvem suas atividades quotidianas, em contraposição aos estudos que controlam este ambiente, e a valorização do significado e sentido que os participantes atribuem às coisas” (Pinto et

al., 2018, p. 31), entendidas como o objeto de estudo

5.4. Participantes e sua Caracterização

Os participantes neste estudo são dez crianças de uma sala de um jardim de infância de Viseu, dez alunos de uma turma do 4.º ano de escolaridade de uma escola situada na zona suburbana da cidade de Viseu, assim como os respetivos pais/encarregados de educação de ambos os grupos, num total de 20 pais/EE.

As crianças intervenientes no estudo pertencem ao grupo e à turma com a qual desenvolvemos os estágios relativos à PES na EPE I e II e à PES no 1.º CEB II, respetivamente, as quais foram selecionadas aleatoriamente através de um sorteio. Para além disto, decidimos incluir crianças da EPE e do 1.º CEB, mais precisamente do 4.º ano, tendo em vista comparar as conceções de género das crianças nessas mesmas faixas etárias distintas.

Após o sorteio, pediu-se, formalmente, autorização e colaboração aos pais/EE de todas as crianças e alunos, informando-os sobre o estudo e o objetivo da investigação e garantindo-lhes sempre o anonimato dos/as entrevistados/as e sigilo no tratamento dos dados.

5.4.1. Crianças da Educação Pré-Escolar

De modo a haver uma certa coerência entre no estudo, optou-se por incluir apenas as crianças em final de ciclo, já que as crianças do 1.º CEB se encontravam no 4.º ano de escolaridade. Assim sendo, o sorteio foi realizado apenas entre os doze finalistas do grupo.

Por este motivo, os dez participantes da EPE tinham 6 anos de idade, referindo-nos à data da realização das entrevistas, à exceção de um menino que ainda só tinha 5 anos de idade, sendo que contámos com quatro meninos e seis meninas.

Estes serão identificados, daqui em diante, pela inicial do seu nome, conforme explicitado na Tabela 1, apresentada de seguida, pelo que, para não haver equívoco com outras crianças mencionadas no estudo, são usadas as segundas letras (no caso do An., da Lu. e da La.).

Tabela 1:

Caracterização das Crianças da EPE

Entrevistado/a	Sexo	Idade
M	Masculino	6
H	Masculino	6
A	Masculino	6
An.	Masculino	5
J	Feminino	6
F	Feminino	6
I	Feminino	6
C	Feminino	6
Lu.	Feminino	6
La.	Feminino	6

5.4.2. Alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Os alunos do 1.º CEB encontravam-se igualmente em final de ciclo, já que estavam a terminar o 4.º ano de escolaridade. Em função disso, foram entrevistadas cinco meninas, três com 10 anos e duas com 9 anos, e cinco meninos, dos quais igualmente três com 10 anos e dois com 9 anos de idade.

Estes serão identificados, daqui em diante, pela inicial do seu nome, conforme descrito na Tabela 2, sendo que, para não haver equívoco com outras crianças, são usadas as segundas letras (no caso da Ma., do Ga. e do Go.), ou a inicial do segundo nome (no caso da M.F e da M.I).

Tabela 2:

Caracterização dos Alunos do 1.º CEB

Entrevistado	Sexo	Idade
M.F	Feminino	10
L	Feminino	10
M.I	Feminino	10
Ma.	Feminino	9
K	Feminino	9
Ga.	Masculino	10
Go.	Masculino	10

S	Masculino	9
R	Masculino	9
D	Masculino	10

5.4.3. Pais/Encarregados de Educação das Crianças da EPE

Para o nosso estudo, contámos com a participação dos dez Pais/EE das respetivas crianças da EPE participantes no estudo. Conforme consta na Tabela 3, que sintetiza a caracterização destes participantes, pode dizer-se que apenas entrevistámos um pai e nove mães, sendo que todos são os encarregados de educação das crianças entrevistadas.

O pai em questão tem 42 anos e as mães têm entre 38 e 49 anos de idade. A média de idades dos participantes corresponde precisamente à moda, que é de 42 anos, já que cinco possuem essa idade.

Metade dos entrevistados possui grau académico de licenciatura. Além disso, duas possuem mestrado, apenas uma conta com uma pós-graduação, e duas concluíram somente o ensino secundário. Ainda assim, parece relevante acrescentar que estas duas mães frequentaram o ensino superior, não terminando o curso por razões pessoais e familiares.

Quanto às profissões, duas mães com 38 anos trabalham na área da saúde, já que uma é enfermeira e outra é médica dentista, sendo que contamos também com a participação de uma psicóloga. Contámos ainda com dois participantes da área de engenharia, um civil e uma do ambiente, embora esta última, de momento, esteja empregada como diretora de qualidade. Ainda assim, pode dizer-se que a maioria trabalha na área da administração, negócios e serviços, já que, como podemos observar na Tabela 3, duas mães se apresentam como administrativas, embora uma tenha formação docente e, além destas, contamos com uma contabilista, uma agente de seguros e uma gestora hoteleira.

Tabela 3:

Caracterização dos Pais/EE das Crianças da EPE

Entrevistado	Sexo	Idade	EE	Habilitações Literárias	Profissão
Mãe M	Feminino	38	Sim	Mestrado	Médica Dentista

Mãe H	Feminino	42	Sim	Licenciatura	Engenheira do Ambiente (Diretora de Qualidade, de momento)
Mãe A	Feminino	42	Sim	Ensino Secundário	Contabilista
Mãe An.	Feminino	49	Sim	Pós-Graduação	Agente de Seguros
Pai J	Masculino	42	Sim	Licenciatura	Engenheiro Civil
Mãe F	Feminino	41	Sim	Licenciatura	Professora (Técnica Administrativa, de momento)
Mãe I	Feminino	38	Sim	Licenciatura	Enfermeira
Mãe C	Feminino	42	Sim	Mestrado	Psicóloga
Mãe Lu.	Feminino	42	Sim	Licenciatura	Gestora Hoteleira
Mãe La.	Feminino	44	Sim	Ensino Secundário	Administrativa

5.4.4. Pais/Encarregados de Educação dos Alunos do 1.º CEB

Relativamente aos dez Pais/EE dos respetivos alunos do 1.º CEB, conforme consta na Tabela 4, que sintetiza a caracterização destes participantes, todas as entrevistadas são do sexo feminino e têm entre os 35 e os 47 anos de idade, sendo que apenas uma das mães não é a EE da respetiva criança entrevistada. A média de idades das participantes corresponde a 40,8 anos de idade e a moda é 39 anos, sendo que apenas duas mães repetem esta idade.

A grande maioria das entrevistadas concluiu apenas o Ensino Secundário, sendo que uma possui o 12.º ano incompleto, pois não realizou a Prova de Aptidão Profissional (PAP) no final do seu curso profissional. As restantes três mães possuem graus académicos mais elevados, na medida em que uma é licenciada, outra é mestre e outra é pós-graduada na sua área profissional. Também neste grupo de participantes encontramos uma mãe que frequentou o ensino superior, sendo que não terminou o curso por motivo de gravidez.

Relativamente às profissões, foram entrevistadas duas mães da área de saúde e bem-estar, sendo que uma é fisioterapeuta e outra é psicóloga. Dentro da área da administração e serviços encontramos uma maior diversidade de profissões, incluindo duas entrevistadas da área da restauração, das quais uma proprietária de um restaurante e uma empregada de mesa, bem como uma administrativa e uma técnica de lavandaria. Além destas áreas, contamos com uma animadora social, uma operária fabril e uma empregada doméstica. Por fim, uma participante revelou estar de licença

sem vencimento, não mencionando a sua profissão.

Tabela 4:

Caracterização dos Pais/EE dos Alunos do 1.º CEB

Entrevistado	Sexo	Idade	EE	Habilitações Literárias	Profissão
Mãe M.F	Feminino	40	Sim	Mestrado	Fisioterapeuta
Mãe L	Feminino	39	Sim	Ensino Secundário	Animadora Sociocultural
Mãe M.I	Feminino	44	Sim	Ensino Secundário	Empregada Doméstica
Mãe Ma.	Feminino	42	Não	Ensino Secundário	Proprietária de um Restaurante
Mãe K	Feminino	35	Sim	Ensino Secundário	Empregada de Mesa
Mãe Ga.	Feminino	38	Sim	Ensino Secundário	Licença sem Vencimento
Mãe Go.	Feminino	43	Sim	Pós-Graduação	Psicóloga
Mãe S	Feminino	39	Sim	Ensino Secundário	Técnica de Lavandaria
Mãe R	Feminino	41	Sim	Ensino Secundário (incompleto)	Operária Fabril
Mãe D	Feminino	47	Sim	Licenciatura	Administrativa

5.5. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Para a realização deste estudo, recorreu-se à **observação participante**, numa primeira fase, com o intuito de compreender e conhecer melhor os contextos onde decorreu a investigação e as pessoas que neles intervêm, assim como as relações que aí se estabelecem.

Na observação participante, “o investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registo escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa”, pelo que “o material assim recolhido é complementado com outro tipo de dados, como registos escolares, artigos de jornal e fotografias” (Bogdan & Biklen, 1991, p. 16). Deste modo, a observação participante permitirá ainda constatar e fundamentar os dados que serão obtidos numa fase posterior.

Para que a observação participante nos ajude a cumprir os objetivos da

pesquisa, é importante que sejam elaboradas notas de campo, isto é, registros dos fenômenos e situações observadas, nos quais devem ser descritos ao máximo todos os acontecimentos que se relacionem com a problemática em estudo.

Spradley (2016) aponta dois tipos de notas de campo: as condensadas e as extensas. As primeiras “envolvem frases pequenas e palavras, se tornando uma maneira prática e rápida de registro de dados”, sendo que as notas de campo extensas “devem apresentar textos mais detalhados, nos quais o pesquisador deve destacar ao máximo as observações que não foram registradas nas notas de campo condensadas” (Campos et al., 2021, p. 102).

Serão, igualmente, realizadas **entrevistas semiestruturadas** individuais às/aos crianças/alunos dos dois estabelecimentos de ensino em questão, e, em momentos distintos, também aos respectivos pais/EE de ambos os grupos. A entrevista é considerada um dos mais poderosos meios para a obtenção de informações, sendo que “tomada no sentido amplo de comunicação verbal e no sentido estrito de construção de conhecimento sobre determinado objeto, é a técnica mais utilizada no processo de trabalho qualitativo empírico” (Minayo & Costa, 2018, p. 12).

O trabalho interacional, que envolve a relação entre o entrevistador e os participantes, destaca-se como um instrumento privilegiado para a troca de informações sobre as pessoas, dado que possibilidade de a fala revelar as condições de vida e os sistemas de crenças de um grupo, possuindo, de igual modo, uma certa magia de transmitir, por meio de um porta-voz, o que pensa um grupo marcado pelas mesmas condições históricas, socioeconômicas e culturais (Minayo & Costa, 2018).

Então, em conformidade com Gil (2008), a entrevista consiste na “técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação” (p. 11). É, segundo o mesmo autor, uma forma de interação, mais concretamente “uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação” (p. 11).

Por outras palavras, “constitui-se como uma conversa a dois ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa de um entrevistador e destinada a construir informações pertinentes a determinado objeto de investigação”, na medida em que, neste caso, irão destinar-se a recolher informações “sobre o que se refere diretamente ao indivíduo em relação à realidade que vivencia e sobre sua própria situação” (Minayo & Costa, 2018, p. 12).

No que diz respeito, mais especificamente, às entrevistas semiestruturadas, estas destacam-se por “não haver uma imposição rígida de questões, o que permite ao entrevistado discorrer sobre o tema proposto ‘respeitando os seus quadros de referência” (Amado, 2013, p. 209). Sendo assim, as questões “derivam de um plano prévio, um guião onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado” (Amado, 2013, p. 208).

Este é um tipo de entrevista que “combina um roteiro com questões previamente formuladas e outras abertas, permitindo ao entrevistador um controle maior sobre o que pretende saber sobre o campo e, ao mesmo tempo, dar espaço a uma reflexão livre e espontânea do entrevistado” (Minayo & Costa, 2018, p. 13) sobre os tópicos assinalados

As entrevistas sustentaram-se, portanto, nos guiões elaborados previamente, um para as crianças (cf. Anexo 18) e outro para os pais/EE (cf. Anexo 19), com a finalidade de garantir a pertinência da informação recolhida para os objetivos do estudo, assim como assegurar a exploração de situações suscetíveis de fornecerem informações relevantes para o mesmo.

As entrevistas às/aos crianças/alunos, após a fase de legitimação da entrevista e de garantia de confidencialidade, começam com a apresentação da situação de partida sobre a qual se irá basear a conversa: “A Catarina tem 4 anos e o Francisco tem 6 anos. Depois de tantos anos a partilharem quarto, eles vão, finalmente, mudar para uma casa maior e cada um vai ter o seu próprio quarto”. A ideia de criar estas personagens surgiu após a consulta e leitura de diversos estudos realizados no âmbito da mesma temática, e de outras semelhantes. Pareceu-nos ser a forma mais adequada de envolver as/os crianças/alunos na conversa e de tornar as questões mais adequadas à sua faixa etária e àquilo que, para eles, é mais significativo. Ainda assim, a situação inicial e as questões, ainda que se tenham inspirado nos estudos consultados, divergiram dos mesmos e são de autoria própria.

Com cinco blocos principais, a entrevista começa por se focar nos *estereótipos associados a questões de género*, com a intenção de saber se existem estereótipos de género associados a questões de género, por parte das crianças. Os entrevistados serão, portanto, questionados acerca da decoração do quarto, dos brinquedos e do guarda-roupa da Catarina e do Francisco. O segundo bloco diz respeito à *igualdade de género nas profissões*, visando conhecer de que forma as crianças percebem a igualdade de género nas profissões, tendo sempre por vista a profissão mais adequada

aos irmãos e aos supostos progenitores dos mesmos.

O bloco da *distribuição de tarefas domésticas por género* tem como objetivo conhecer as formas de distribuição de tarefas domésticas, tendo em consideração o género, sendo que, inicialmente, os entrevistados serão incentivados a partilhar a sua visão da dinâmica familiar da família em questão e, posteriormente, serão questionados acerca da sua própria realidade familiar. Neste sentido, serão abordadas sete tarefas principais: i) cozinhar; ii) lavar a loiça; iii) lavar o carro; iv) arrumar a roupa; v) passar a ferro; vi) aspirar; e vii) fazer as compras.

O quarto bloco, referente à *perceção de género em contextos lúdicos*, pretende conhecer a forma como as crianças percecionam o género em contextos lúdicos, centrando-nos nos brinquedos preferidos das/dos crianças/alunos, na sua companhia preferida para brincar, e no local, da escola, em que mais brinca.

O último bloco, da *perspetiva sobre estereótipos e igualdade de género*, tem como objetivo conhecer a perspetiva pessoal de cada criança face a situações específicas relacionadas com os estereótipos de género e com a igualdade de género.

As entrevistas aos pais/EE, após a fase de legitimação da entrevista e de garantia de confidencialidade, começam com a caracterização dos participantes, onde se caracteriza o(a) entrevistado(a) do ponto de vista sociodemográfico e profissional, sendo que se questiona a idade, a profissão e as habilitações académicas.

O primeiro bloco corresponde à *distribuição de tarefas domésticas por género*, com o qual se pretende conhecer as formas de distribuição de tarefas domésticas, tendo em consideração o género. O bloco relativo à *perceção de género em contextos familiares* visa descobrir se existem estereótipos associados a questões de género na família, derivados da educação dos filhos.

Quanto ao terceiro bloco do guião da entrevista, este corresponde à *perspetiva pessoal sobre estereótipos de género*, com o qual se procura conhecer a perspetiva pessoal de cada pai/EE face a situações específicas relacionadas com os estereótipos associados a questões de género.

De seguida, o bloco da *perspetiva pessoal sobre a igualdade de género* tenciona conhecer as perspetivas pessoais e globais de cada pai/EE, enquanto o último bloco, associado à *relevância atribuída à igualdade de género*, visa conhecer o significado e a importância que cada entrevistado(a) atribui à igualdade de género.

De realçar que todas as entrevistas aplicadas terminarão com o encerramento

da entrevista, onde se irá questionar o(a) entrevistado(a) sobre outros possíveis aspetos que considere relevante partilhar acerca do tema em estudo, e que ainda não tenha surgido ao longo da entrevista, bem como se irá agradecer a sua participação.

5.6. Procedimento

Após a seleção dos participantes no estudo, os quais foram selecionados aleatoriamente através de um sorteio, para se proceder à realização das entrevistas, foi necessário solicitar, formalmente, a autorização e colaboração dos pais/EE de todas as crianças envolvidas no estudo (cf. Anexo 20), informando-os sobre o estudo e o objetivo da investigação e garantindo-lhes sempre o anonimato dos/as entrevistados/as e sigilo no tratamento, sendo que apenas se deu início à fase de recolha de dados após a resposta positiva dos pais/EE.

Aplicaram-se primeiro as entrevistas às crianças da Educação Pré-Escolar, uma vez que a investigadora se encontrava em prática de ensino supervisionada nesse contexto, facilitando o contacto com os participantes. Num momento posterior, entrevistaram-se os alunos do 1.º CEB, o que se revelou um processo mais complexo.

As entrevistas às crianças da EPE foram aplicadas na sala do prolongamento e numa sala polivalente, em momentos em que estas se encontravam sem crianças, enquanto os alunos do 1.º CEB foram entrevistados em locais e períodos favoráveis aos próprios e aos respetivos pais/EE. Estes locais foram selecionados por uma questão de disponibilidade e praticidade, sendo que o requisito principal era apenas que se tratasse de um local fora do alcance de terceiros, para evitar que as respostas das crianças sofressem algum tipo de condicionamento e/ou influência.

As entrevistas realizadas aos Pais/EE tiveram igualmente lugar em diversos locais, uma vez que se tentou colocar os participantes à vontade e atender à sua disponibilidade, pelo que a entrevistadora acabou por se deslocar a diversos espaços, como a escolas, a cafés e pastelarias, a centros comerciais e, até, ao local de trabalho dos entrevistados. Apenas uma mãe foi entrevistada por videochamada, via *WhatsApp*, devido à indisponibilidade para um encontro que permitisse uma entrevista presencial.

Importa igualmente mencionar que a formulação das questões foi próxima, mas não igual, e nem sempre se seguiu a mesma sequência de questões nas várias entrevistas, uma vez que se privilegiou o discurso fluído em detrimento da estrutura formal prevista. As informações obtidas nas entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas, de modo que os dados pudessem ser alvo de análise.

5.7. Técnicas de Análise e Tratamento dos Dados

A análise dos dados pressupõe uma categorização, ordenação e resumo, de modo a reduzir os dados a uma forma inteligível e interpretável, para que estes possam ser estudados, visando a obtenção de uma resposta para o problema.

Os dados qualitativos do estudo foram tratados através da análise de conteúdo, um “conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos” (Bardin, 2016, p. 37). Este processo permite interpretar e analisar a informação recolhida através das entrevistas, já que, segundo a mesma autora, a análise de dados tenta conhecer o que se encontra por detrás das palavras sobre as quais se debruça, ou seja, procura outras realidades através de mensagens.

A análise de conteúdo consiste, então, numa técnica que possibilita ao investigador apreender determinado fenómeno a partir do que os participantes da investigação lhe declaram no seu discurso (Vala, 1986). Esta etapa permite “efetuar inferências interpretativas a partir dos conteúdos expressos, uma vez desmembrados em “categorias”, com vista à explicação e compreensão dos mesmos” (Amado et al., 2014, Estrela, 2010, citados por Cardoso & Rego, 2017, p. 30).

A análise de conteúdo contempla três etapas fundamentais: i) a pré-análise, que consiste na organização do material; ii) a exploração do material consoante a sua classificação e categorização/codificação; e iii) a interpretação dos dados, que diz respeito à reflexão sobre os objetivos previstos e sobre outras descobertas que possam acontecer no processo de análise (Bardin, 2016).

Na fase de pré-análise, como já foi referido, todas as entrevistas foram transcritas, cuidadosamente, para que estivessem presentes todos os pormenores importantes a analisar. Após a transcrição, estas foram alvo de leitura, de modo a recuperar o teor das mesmas e a preparar a exploração das mesmas, o que nos levou à fase de codificação e categorização.

5.7.1. Codificação dos Participantes

Os nomes dos participantes no estudo irão surgir, de agora em diante, em forma de código, pelo que cada grupo de intervenientes apresentará um determinado código, mantendo assim o anonimato dos mesmos.

No caso das/dos crianças/alunos, optámos por colocar a inicial do seu nome,

conforme já tinha sido feito na secção da caracterização dos participantes, seguido da identificação do seu nível de ensino, pelo que quando se trata de uma criança da Educação Pré-Escolar, esta surge identificada pelas letras “EPE”, e quando se trata de uma criança do 1.º Ciclo do Ensino Básico, as iniciais do seu nome surgem acompanhadas da designação “1CEB”. Os pais/EE serão identificados pela letra “M” ou “P”, consoante se refira à Mãe ou ao Pai, seguida da codificação do seu educando.

Todas estas pequenas designações inseridas no código encontram-se separadas por um ponto final, isto é, supomos que se trata da mãe do Dinis do 1.ºCEB, o código terá a letra “M” de mãe, o “D” correspondente ao nome do educando, e “1CEB” para identificar o grupo de participantes das crianças do 1.º CEB, pelo que o código desta participante seria “M.D.1CEB”. Esta foi a lógica a que recorreremos para a codificação dos envolvidos no estudo.

A codificação utilizada parece-nos a mais adequada, pois possibilita um fácil reconhecimento dos participantes. Esta encontra-se descrita na íntegra na Tabela 5.

Tabela 5:

Codificação dos Participantes

Grupo de Participantes	Participante	Código de Participante
Crianças da Educação Pré-Escolar	M	M.EPE
	H	H.EPE
	A	A.EPE
	An.	An.EPE
	J	J.EPE
	F	F.EPE
	I	I.EPE
	C	C.EPE
	Lu.	Lu.EPE
La.	La.EPE	
Alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico	M.F	MF.1CEB
	L	L.1CEB
	M.I	Jo.1CEB
	Ma.	MI.1CEB
	Ga.	Ga.1CEB
	Go.	Go.1CEB

	S	S.1CEB
	R.	Ma.1CEB
	Ro.	Ro.1CEB
	Ra.	Ra.1CEB
Pais/Encarregados de Educação das Crianças da EPE	Mãe M	M.M.EPE
	Mãe H	M.H.EPE
	Mãe A	M.A.EPE
	Mãe An.	M.An.EPE
	Pai J	P.J.EPE
	Mãe F	M.F.EPE
	Mãe I	P.F.EPE
	Mãe C	M.I.EPE
	Mãe L	M.L.EPE
	Mãe La.	M.La.EPE
Pais/Encarregados de Educação dos Alunos do 1.º CEB	Mãe M.F	M.MF.1CEB
	Mãe L	M.L.1CEB
	Mãe M.I	M.MI.1CEB
	Mãe Ma.	M.Ma.1CEB
	Mãe Ga.	M.Ga.1CEB
	Mãe Go.	M.Go.1CEB
	Mãe S	M.S.1CEB
	Mãe R	M.R.1CEB
	Mãe Ro.	M.Ro.1CEB
	Mãe Ra.	M.Ra.1CEB

CAPÍTULO III: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

5. Apresentação e Análise dos Dados

Na fase de apresentação dos dados recolhidos, mais concretamente, junto dos entrevistados, os dados relativos a cada uma das dimensões abordadas ao longo das entrevistas surgem, primeiramente, apresentados em tabelas com as respetivas categorias, subcategorias, indicadores e o número de respostas de cada indicador, e, em seguida, acompanhadas de uma descrição pormenorizada e de uma breve análise do conteúdo das entrevistas. A análise da informação recolhida tem em consideração os objetivos delineados nesta investigação e nos próprios guiões das entrevistas.

6.1. Entrevistas às Crianças da Educação Pré-Escolar

A lista apresentada de seguida identifica as dimensões abordadas nas entrevistas às crianças da Educação Pré-Escolar:

- Estereótipos Associados a Questões de Género;
- Igualdade de Género nas Profissões;
- Distribuição de Tarefas Domésticas por Género;
- Perceção de Género em Contextos Lúdicos;
- Perspetiva sobre Estereótipos e Igualdade de Género.

Tabela 6:

Dimensão “Estereótipos Associados a Questões de Género”

Categorias	Subcategorias	Indicadores	N.º de Respostas	
			♀	♂
Quarto da Catarina	Decoração	Cama:	1	1
		Grande	0	1
		Retangular	1	0
		Cama de menina	1	0
		Bonecas	0	1
		Flores	3	1
		Corações	2	0
		Folhas	1	0

		Tapete de brinquedos	0	1
		Rosa	1	0
	Cor das Paredes	Cor-de-Rosa	2	2
		Branças	2	1
		Bordô	1	0
		Vermelhas	1	0
		Arco-Íris	0	1
	Brinquedos	Bonecas	4	2
		Barbies	0	2
		<i>LOL</i>	1	1
		Princesas	1	0
		Mulher Maravilha	1	0
		Casinha de Bonecas	2	0
		Bonecos	2	1
		Bebés	1	0
		Animais	2	1
		Peluches	3	0
		Jogos	1	1
		loiô	1	0
		Telemóvel	1	1
		Óculos	0	1
		Maquilhagem	0	1
		Carros	2	0
		Atividades:	1	0
		Bicicleta	1	0
		Fazer desenhos e aviões	1	0
		Passear	1	0
	Plasticina	1	0	
	Brinquedos de menina	1	0	
	Guarda-Roupa	Vestidos	4	2
		Saias	3	2
		Saia-calção	1	0
		Camisolas	4	1
		Casacos	0	1

		Calções	4	1
		Calças	2	1
		Fatos de Treino	1	0
		<i>Leggings</i>	1	0
		Macacões	1	0
		Calçado:	1	1
		Sapatos	1	0
		Sapatilhas	1	1
		Roupa Interior:	1	1
		Meias e cuecas	0	1
		Colãs	1	0
		Acessórios:	0	1
		Bandoletes	0	1
		Laços	0	1
		Pormenores:	4	2
		Com unicórnios	0	1
		Com flores	0	1
		Da <i>Hello Kitty</i> e da <i>Minnie</i>	1	0
		Do corpo humano	1	0
		Com lápis	1	0
		Com borboletas	1	0
		Brilhantes	1	0
		Cor vermelha	0	1
		Cor roxa	1	0
		Cor amarela	1	0
		Cor de rosa	2	0
		Cor preta	1	0
Quarto do Francisco	Decoração	Cama:	1	1
		Pequena	0	1
		Quadrada	1	0
		Tubarões, garrafas e barcos azuis	1	0
		Patrulha Pata	1	0
		Carrinhos	1	0
	Cor das Paredes	Azul	4	3

		Branças	1	0
		Verdes	1	0
		Arco-Íris	0	1
	Brinquedos	Veículos:	3	4
		Carros	3	3
		Camiões	0	1
		Escavadoras	0	1
		Pista de Carros	0	1
		Comboios	1	0
		Jogos:	1	4
		Legos	1	3
		Cartas de <i>Pokémon</i>	0	1
		Super-Heróis	2	2
		Peluches	1	0
		Tubarões	1	0
		Patrulha Pata	1	0
		Coisas de Rock:	0	1
		Uma viola	0	1
		Telemóvel	0	1
		Atividades:	3	0
		Apanhadas e escondidas	1	0
		Triciclo e trotinete	1	0
		Passear	1	0
		Plasticina	2	0
		Guarda-Roupa	Camisolas	4
	Calções		5	3
	Calças		2	1
	Fatos de Treino		1	0
	<i>Leggings</i>		1	0
	Sapatilhas		1	0
	Roupa Interior:		0	1
	Meias e cuecas		0	1
	Boné		0	1
	Pormenores:		3	3

	Com <i>Pokemón</i>	0	1
	Com canetas	0	1
	Com Homem-Aranha	1	0
	De morcegos	0	1
	Com girassol	1	0
	Com carrinhos	1	0
	Cor azul	2	1
	Cor-de-laranja	0	1
	Cor violeta	1	0
	Cor roxo	1	0
	Cor cinzenta	1	0
	Cor verde	1	0

As primeiras questões das entrevistas às crianças da Educação Pré-Escolar constituem um exercício de imaginação e descrição do quarto de um menino e do quarto de uma menina, incluindo os seus brinquedos e as suas roupas. Com isto, pretende-se conhecer o modo como as crianças percebem as diferenças entre meninas e meninos e a forma como estas são influenciadas por estereótipos de género, partindo das noções preconcebidas sobre as preferências e características associadas a meninas e meninos.

Quando questionados acerca da **decoreação do quarto** da Catarina, apenas um menino referiu que este teria uma cama grande, e uma menina mencionou uma cama retangular de menina, que, quando questionado sobre o que é uma cama de menina, somente respondeu que “é uma cama que é de menina” (J.EPE). Este foi um padrão muito recorrente nas respostas desta criança que, ao longo da entrevista, voltou a usar a expressão “brinquedos de meninas”, “sapatilhas de menino”, “camisolas de menino”, entre outras. Quanto ao quarto do Francisco, as mesmas crianças referiram uma cama pequena e uma cama retangular, respetivamente.

As flores foram o pormenor da decoreação mais indicado pelas crianças, num total de quatro respostas, de três meninas e um menino. Os meninos entrevistados foram ligeiramente menos pormenorizados nesta questão, pois apenas mais dois descreveram o quarto da Catarina, sendo que um referiu que este teria bonecas e o outro indicou um tapete de brinquedos. Quanto às meninas, duas mencionaram uma decoreação com corações, uma falou em folhas e outra apontou uma decoreação rosa, ainda que, posteriormente, referisse que as paredes seriam brancas.

As meninas também se mantiveram mais pormenorizadas na escolha da decoração do quarto do Francisco, já que três mencionaram pormenores como tubarões, garrafas e barcos azuis, decorações da Patrulha Pata e, ainda, de carrinhos, sendo que cada indicador obteve uma resposta. Os meninos não mencionaram nenhum aspeto relacionado com a decoração do quarto do Francisco.

No que diz respeito à **cor das paredes**, com o intuito de perceber se as escolhas das crianças se baseiam em estereótipos de género ou nas suas preferências individuais, obteve-se uma diversidade de respostas considerável, no que se refere ao quarto da Catarina. A cor mais escolhida, por duas meninas e dois meninos, foi precisamente o cor-de-rosa, seguindo-se das paredes brancas, mencionadas por duas meninas e um menino. Ainda, um menino escolheu a cor arco-íris, uma menina a cor bordô e outra vermelho. Relativamente ao quarto do Francisco, houve claramente uma cor predileta, o azul, referido em sete respostas de quatro meninas e três meninos. Os outros três indicadores, paredes brancas, paredes verdes e paredes arco-íris, foram mencionados apenas uma vez cada um, sendo que apenas o último foi indicado por um menino, que tinha escolhido exatamente a mesma cor para o quarto da Catarina.

Tendo em conta que, como vimos no capítulo anterior, os estereótipos de género refletem-se, de certa forma, maioritariamente, naquilo que é considerado impróprio para os indivíduos, com base na sua categoria sexual, questionou-se quatro crianças, duas de cada sexo, sobre a possibilidade de trocar as cores das paredes dos dois irmãos, isto é, se as paredes do quarto da Catarina poderiam ser azuis e se as paredes do quarto do Francisco poderiam ser cor-de-rosa ou bordô. Todas elas disseram que não, “porque rosa é de menina e azul é de menino” (M.EPE), “porque os meninos não gostam desta cor (*bordô*) e as meninas não gostam de azul” (F.EPE), “porque se a Catarina, ela é uma menina, tem de fazer tudo rosa” (I.EPE), e porque “assim é mais difícil de entender, porque ele é um menino e os meninos gostam de azul” (A.EPE).

Ainda assim, depois de alguma conversa e algum questionamento que os fez refletir sobre essa escolha, sentiram-se persuadidos a modificar ligeiramente a sua resposta. O M. e a F. acabaram por seguir a mesma linha de raciocínio e, ao perceberem que ambos podiam ter o quarto das duas cores, responderam que os quartos poderiam ter duas paredes de cada cor. A I. não seguiu o mesmo pensamento, pois começou por dizer que as paredes do quarto da Catarina só podiam ser azuis, vermelhas ou rosa e as do Francisco pretas, azuis, brancas, vermelhas, amarelas ou cinzentas. Porém, quando foi questionada sobre outras cores, respondeu sempre positivamente, chegando

à conclusão de que ambos os irmãos poderiam usar todas as cores, respondendo que, afinal, as paredes da menina podem ser azuis e as do menino podem ser cor-de-rosa.

No que se refere aos **brinquedos**, com a finalidade de verificar se há uma tendência para associar determinados tipos de brinquedos apenas a meninos ou meninas, esta foi a categoria que reuniu uma maior diversidade de indicadores. Quanto à Catarina, seis crianças, quatro do sexo feminino e duas do sexo masculino, assumiram que ela brincaria essencialmente com bonecas. Acrescentou-se o indicador “bonecos”, pois além das respostas que faziam referência a diversos tipos de bonecas, um menino e uma menina mencionaram bonecos, no masculino, o que, na nossa perspectiva, demonstra uma visão diferente dos brinquedos. Além disso, inclui-se, neste indicador, a resposta de uma menina que disse que a Catarina pode ter bebês pequeninos.

No que se refere aos animais de brincar, uma menina referiu um cão, outra um pinguim, e um menino referiu um unicórnio. Estes animais podem associar-se, de certa forma, a peluches, os quais foram mencionados três vezes, apenas por meninas.

Um menino assumiu que a Catarina brincaria com jogos, tal como uma menina, que especificou que se trataria especialmente de um ioiô. Dois meninos mencionaram o telemóvel, um menino os óculos, e um outro a maquilhagem, segundo o qual, é algo que “não falta, porque é uma menina” (A.EPE).

Duas meninas referiram ainda carros, e uma menina mencionou uma série de atividades, ao invés de brinquedos propriamente ditos, como andar de bicicleta, passear, fazer desenhos e aviões, e brincar com plasticina. Por fim, a J. referiu “brinquedos de menina”, algo que depois será explorado mais à frente, na dimensão relacionada com a perceção de género em contextos lúdicos.

Em relação aos brinquedos do Francisco, sete crianças, das quais quatro meninos e três meninas, fizeram alusão a veículos, destacando-se os carros, citados por três meninas e por quatro meninos, mas nos quais se engloba também o comboio, mencionado por uma menina, os camiões, as escavadoras, e uma própria pista de carros, indicadores referidos por um menino cada um.

Dentro do indicador dos jogos, referidos por quatro meninos e uma menina, esta última menciona os legos, também indicados por três meninos, e um outro identifica as cartas do *pokémon* como um brinquedo do Francisco. Por sua vez, os super-heróis são escolhidos por duas meninas e dois meninos.

Os peluches, os tubarões e a Patrulha Pata são escolhidos apenas uma vez por

meninas, enquanto um menino refere coisas de rock, como uma viola, e um outro faz alusão ao telemóvel. Relativamente às atividades, estas são lembradas somente por meninas, sendo que duas mencionam a plasticina, e outra identifica outras atividades, como passear, andar de triciclo e de trotinete, e jogar às apanhadas e às escondidas.

Sucintamente, comparando as respostas das crianças relativamente aos brinquedos escolhidos para a Catarina e para o Francisco, percebemos que as bonecas e bonecos são nitidamente mais associados a meninas, não sendo de todo referidos no caso do menino, tal como os peluches, que são maioritariamente escolhidos para a menina e não para o menino. No caso do sexo masculino, revelou-se uma tendência para valorizar os super-heróis. Ainda que os carros e outros veículos sejam bastante associados aos meninos, estes são igualmente referidos nos brinquedos da Catarina.

Os próprios animais de brincar que são referidos nas entrevistas diferenciam muito, consoante o sexo da criança, já que para a menina se escolheram cães, unicórnios e pinguins, animais percecionados como amigos e delicados, e para o menino mencionaram-se os tubarões, que, por sua vez, são perigosos e ameaçadores.

Devido às suas respostas, de certo modo mais estereotipadas, três crianças foram questionadas acerca da possibilidade de os brinquedos poderem ser trocados, ou seja, se a Catarina poderia brincar com os brinquedos que referiram para o Francisco, que nestes três casos eram essencialmente carrinhos e, num caso, a Patrulha Pata, e se o Francisco podia brincar com as bonecas que os três atribuíram à Catarina.

O único menino questionado respondeu de forma imediata e positiva, dizendo que eles podem brincar com os brinquedos um do outro “porque algumas meninas gostam de carrinhos e alguns meninos gostam de bonecas” (M.EPE). As duas meninas responderam negativamente, ao que uma justificou que “os meninos não gostam de brinquedos de meninas” (C.EPE) e a outra, a I., defendeu-se com o facto de o Francisco poder não gostar da *Hello Kitty* e a Catarina poder não gostar da Patrulha Pata. Após algumas intervenções da entrevistadora que as fez pensar apenas no caso de ambos gostarem e quererem brincar com todos os brinquedos, ambas já responderam que eles podiam brincar com os brinquedos um do outro, se assim quisessem.

Isto demonstra-nos que, além do género, as crianças têm atenção também aos gostos e preferências individuais, pelo que, embora um brinquedo possa ser associado a um género, estas não consideram que a sua utilização seja proibida às crianças do sexo oposto, pois parte da vontade das mesmas.

No que respeita **ao guarda-roupa**, pretendeu-se perceber as ideias expressas pelas crianças quanto ao tipo de roupa que consideram mais apropriado para meninas e para meninos, onde, mais uma vez, se pode verificar a associação de cores específicas a cada género, as quais foram igualmente tidas em conta no indicador dos pormenores.

As peças mais mencionadas no guarda-roupa da Catarina foram evidentemente os vestidos, por seis crianças, das quais quatro meninas e duas meninos, seguidos por saias, referidas por dois meninos e três meninas, sendo que uma destas ainda incluiu o conceito de saia-calção. No indicador das camisolas, identificadas por quatro meninas e um menino, foram incluídas as *t-shirts*, as camisolas de manga curta, as camisolas de manga comprida e tudo aquilo que, em termos de género, não causa muita distinção.

De referir que apenas um menino mencionou casacos. Quatro meninas e um menino mencionaram os calções, e duas meninas e um menino mencionaram as calças. Os fatos de treino foram lembrados apenas por uma menina, e uma outra referenciou as *leggings* e os macacões.

O calçado e a roupa interior foram aspetos citados apenas por uma criança de cada sexo, sendo que um menino se referiu a sapatilhas e uma menina, além disso, acrescentou os sapatos, enquanto apenas uma menina referiu os colãs e um menino foi mais pormenorizado e não se esqueceu das meias e cuecas.

Os acessórios foram subvalorizados e unicamente um menino referiu as bandoletes e os laços. Contudo, as crianças foram consideravelmente ricas em pormenores, sendo que seis fizeram alusão a aspetos das próprias peças de roupa. Um menino pensou em roupas com unicórnios e outro em roupas com flores, o que vai ao encontro das decorações e brinquedos mencionados anteriormente. Uma menina imaginou a Catarina com roupa da *Hello Kitty* e da *Minnie*, e uma outra foi mais criativa e pensou em roupas do corpo humano, com desenhos de lápis e com borboletas, sendo que, ainda, uma menina mencionou as roupas com brilhantes. Relativamente às cores, só um menino referiu a cor vermelha, enquanto que as meninas se mostraram mais detalhistas, pelo que a cor roxa, a cor amarela e a cor preta foram mencionadas uma vez cada uma, e a cor de rosa surge identificada duas vezes.

Quanto ao guarda-roupa do Francisco, sete crianças, quatro meninas e três meninos, mencionaram peças de roupa associadas às camisolas. A peça de roupa mais identificada foi precisamente os calções, por cinco meninas e três meninos, sendo que as calças apenas são referidas por duas meninas e um menino. Os fatos de treino são

mencionados apenas por uma menina, assim como as *leggings* e as sapatilhas. O M., tal como no caso da Catarina, não se esqueceu de referenciar as meias e as cuecas do Francisco. Surge, ainda, a referência, por parte de um menino, a um boné.

Três meninos e três meninas pormenorizaram estas peças de roupa, sendo que, no que toca aos rapazes, um mencionou detalhes de *Pokémon* e de canetas, outro pensou em morcegos, e outro menino mencionou roupas azuis e roupas cor-de-laranja. Quanto às meninas, apenas uma mencionou detalhes do Homem-Aranha, uma outra pensou em roupas com girassóis e com carrinhos e, relativamente às cores, duas meninas atribuíram roupas azuis ao Francisco, uma menina pensou em roupas violeta, roxas e cinzentas, e uma outra referenciou a cor verde.

Como podemos constatar, efetivamente, os vestidos e as saias surgem apenas associados à Catarina, pois a influência das normas culturais e sociais levam as crianças a restringir essas peças de roupa às meninas. No decorrer das conversas, a entrevistadora tentou, subtilmente, questionar as crianças sobre a hipótese de o Francisco usar saias ou vestidos, algo que algumas crianças simplesmente rejeitaram de forma normal, tal como A. que respondeu que o Francisco não tem saias porque “os meninos não usam saias” (A.EPE), nem que sejam azuis, como An., que refere que o Francisco tem tudo de morcegos, mas não tem um vestido de morcegos porque “ele não tem vestido” (An.EPE), e também como a F., que lhe atribui *leggings*, mas assume que ele não tem saias nem vestidos. Por sua vez, outras crianças mostraram-se mais surpresas com tal questão, como é o caso da C., que se ri ao ouvir essa questão porque, no seu entender, “vestidos não são para os meninos” e “porque os meninos não são meninas” (C.EPE). Porém, esta criança faz alusão ao conceito de vestido-camisola.

Entrevistadora: Então só as meninas é que usam vestidos?

C.EPE: Usam. O D. (*irmão gémeo de C*) nem pensar, é menino.

Entrevistadora: O D. não pode usar vestidos?

C.EPE: Só se for os vestidos-camisola. Também o D. tem vestido-camisola.

Entrevistadora: Vestido-camisola? O que é isso?

C.EPE: Vestido-camisola é parecido com camisola.

Entrevistadora: Ok. Então os meninos não podem usar vestidos?

C.EPE: Têm de usar um vestido como eu disse, é parecido.

Os calções constituem uma peça de roupa bastante presente nos armários das crianças de ambos os sexos, mas torna-se perceptível que a visão dos calções que as meninas usam e dos calções que os meninos usam seguramente serão diferentes. Quanto às cores, embora não se distanciem muito, pois ambos surgem associados a

cores mais neutras, no meio de tantas cores e pormenores, a cor azul não foi mencionada para a Catarina e o cor-de-rosa não consta no guarda-roupa do Francisco.

Além disso, um pormenor interessante é o facto de um menino, quando questionado acerca da roupa da Catarina, afirmar que “tem muitas roupas, né, é para usar, não pode faltar a roupa” (A.EPE), enquanto, no caso do Francisco, apenas disse duas peças de roupa e duas cores, o que nos leva a crer que este menino associa o cuidado com a roupa e a vaidade essencialmente às raparigas.

Tabela 7:

Dimensão “Igualdade de Género nas Profissões”

Categorias	Indicadores	N.º de Respostas	
		♀	♂
Profissão da Mãe da Catarina e do Francisco	Área da Saúde:	3	2
	Médica	1	2
	Enfermeira	1	0
	Dentista	1	0
	Professora	1	0
	Inspetora do Trabalho	1	0
	Gestora Hoteleira	1	0
	Basquetebolista	0	1
	Redes Sociais	0	1
Profissão do Pai da Catarina e do Francisco	Área da Engenharia:	1	1
	Engenheiro Informático	0	1
	Engenheiro Civil	1	0
	Serviços de Emergência e Segurança:	2	1
	Bombeiro	0	1
	Polícia GNR	1	0
	Segurança Vigilante	1	0
	Futebolista	0	1
	Trabalhador nas Vindimas	0	1
	Motorista de Camiões	1	0
	Sapateiro	1	0
Veterinário	1	0	

Profissão da Catarina	Mecânica	6	2
	Outra:	0	2
	Médica	0	1
	Dentista	0	1
	Professora	0	1
	Arista de Circo	0	1
Profissão do Francisco	Cabeleireiro	3	2
	Educador de Infância	3	1
	Outra:	0	1
	Caçador de Morcegos	0	1
Profissão Desejada pelas Crianças	Área da Saúde e Bem-Estar:	2	0
	Enfermeiro/a	1	0
	Psicólogo/a	1	0
	Área das Artes:	2	1
	Pintor/a	0	1
	Artista de Circo	1	0
	Bailarina	1	0
	Professor/a	1	1
	Motoqueiro/a	0	1
	Futebolista	0	1
	Cabeleireira	1	0
	Gestora Hoteleira	1	0

As questões das entrevistas às crianças da EPE relacionadas com a dimensão da *igualdade de género nas profissões* constituem um exercício de imaginação das profissões dos pais de duas crianças, assim como a sua opinião quanto à escolha profissional de uma menina e de um menino. Com isto pretende-se compreender as suas perceções sobre os papéis de género e de que forma defendem a igualdade de género em diversas esferas da vida pessoal, no caso, nas profissões.

Mais especificamente na seleção da profissão da mãe e do pai da Catarina e do Francisco, pretende-se verificar se as crianças associam automaticamente certas profissões a homens e a mulheres. No que diz respeito à **profissão da mãe da Catarina e do Francisco**, metade das crianças indicou profissões da área da saúde, entre as quais dois meninos e uma menina assumiram que a mãe dos irmãos seria médica, uma outra menina referiu que ela seria enfermeira, e outra selecionou a profissão de dentista.

Fora desta área, surgem profissões como professora, inspetora do trabalho e gestora hoteleira, cada uma indicada somente por uma menina. Basquetebolista e redes sociais são profissões indicadas por apenas um menino cada uma.

Na análise destas respostas percebemos que não são só os estereótipos de género que influenciam as escolhas das crianças, mas também a realidade pessoal com que contactam, nomeadamente no que se refere à profissão da sua própria mãe. As crianças que responderam a profissão da sua mãe foram a J., cuja mãe é inspetora de trabalho, a I., filha de uma enfermeira, e a F., filha de uma professora, ainda que esta não esteja, de momento, a exercer a profissão. Além disso, o An. refere a profissão “redes sociais”, afirmando que a sua mãe trabalha nisso, apesar de não fazer sentido, pois a sua mãe apresenta-se como agente de seguros.

Um aspeto bem peculiar relacionado com a dimensão em análise prende-se com as respostas dadas pela Lu., precisamente quando questionada acerca da profissão da mãe da Catarina e do Francisco.

Entrevistadora: Então e olha, que profissão é que tu achas que tem a mãe da Catarina e do Francisco?

Lu.EPE: Uma mãe chamada Leonor.

Entrevistadora: Chama-se Leonor, e o que é que ela faz? Qual é o trabalho dela?

Lu.EPE: Lavar a loiça.

Entrevistadora: Não, não. O trabalho, a profissão... A profissão em que ela trabalha?

Lu.EPE: Nos hotéis. Ela faz trabalhos no hotel.

A primeira resposta da criança, quando indica o suposto nome da mãe dos irmãos, pode significar que a criança tem mais facilidade em estabelecer uma maior ligação entre uma pessoa e o seu nome do que entre uma pessoa e a sua profissão, pelo que, inicialmente, se entendeu que ela estaria a tentar caracterizá-la melhor.

A segunda resposta da criança torna-se, de certa forma, mais caricata, já que demonstra uma possível simplificação da sua compreensão sobre o trabalho da mãe. Provavelmente a criança vê a sua mãe a trabalhar em casa e associa-a, portanto, a algumas tarefas específicas, em vez de uma profissão mais abrangente, transpondo isso como algo comum a todas as mães. Perante esta associação entre a mãe e as tarefas domésticas, a sua resposta demonstra uma visão da mãe centrada nas suas atividades diárias, ao invés da sua profissão específica, o que poderá, ou não, refletir a dinâmica do seu ambiente familiar e doméstico e a ênfase dada a certas tarefas.

Por fim, a criança acabou por referir que a mãe da Catarina e do Francisco

trabalha nos hotéis, o que vai ao encontro da profissão da sua própria mãe, uma vez que esta é precisamente gestora hoteleira.

Quanto aos restantes cinco participantes, percebe-se que estes terão sido espontâneos ao mencionar aquilo que realmente pensam que poderá ser a profissão da mãe dos irmãos, nomeadamente os três que a encaram como médica, a menina que a vê como uma dentista, e o menino que a assumiu uma basquetebolista, visto que, pelo menos, não foram influenciados pelas profissões de familiares próximos.

Estas respostas, principalmente aquelas que contemplam profissões da área da saúde, transmitem os chamados estereótipos relativos às atividades profissionais, um dos subtipos dos estereótipos de género enunciados por Basow (1986, citado por Cardona et al., 2015a), que já tivemos a oportunidade de enunciar anteriormente. As respostas das crianças comprovam a, também já apresentada, perspetiva de Deaux e Lewis (1983, citados por Vieira, 2006a), os quais assumem que, no que respeita à mulher, principalmente na sociedade ocidental, “quanto aos domínios profissionais, o mais provável é que seja enquadrada nos setores da prestação de cuidados e na educação” (p. 107).

O H., a criança que referiu a profissão de basquetebolista, é aquele que mais foge às estereotipias e, portanto, aquele que revela uma resposta baseada nas suas vontades e preferências individuais.

No caso da **profissão do pai da Catarina e do Francisco**, encontramos uma maior diversidade de profissões, sendo que até se tornou difícil agrupá-las em áreas profissionais. Posto isto, duas crianças referem profissões da área da engenharia, das quais um menino refere que o pai dos irmãos será engenheiro informático e uma menina refere que este será engenheiro civil, sendo que ambas as profissões correspondem à profissão dos seus pais, respetivamente.

Embora não pertençam à mesma área profissional, agruparam-se as profissões de bombeiro, polícia GNR e segurança vigilante numa categoria intitulada de “serviços de emergência e segurança”, já que estas têm em comum a responsabilidade de garantir a segurança pública e responder a situações de emergência. A primeira profissão foi referida por um menino e a segunda foi referida por uma menina, correspondendo a profissões distintas das dos seus progenitores. A menina que referiu a profissão de segurança vigilante, a Lu., inspirou-se novamente na profissão do seu pai.

Por sua vez, o H. mantém-se na área do desporto e refere que o pai dos irmãos

será futebolista, algo que, de todo, demonstra alguma influência parental, ao contrário do An., que volta a responder de acordo com a profissão dos seus progenitores, referindo que aquele seria trabalhador nas vindimas, como o seu pai. As respostas das últimas três meninas, que indicaram as profissões de motorista de camiões, sapateiro e veterinário, não seguem a influência da profissão dos seus pais.

Focando-nos então na profissão de bombeiro, polícia GNR, futebolista, motorista de camiões, sapateiro e veterinário, estas são aquelas que nos parecem basear-se numa escolha mais espontânea, através das quais as respetivas crianças mencionam aquilo que realmente pensam que poderá ser a profissão do pai dos irmãos, visto que, pelo menos, não foram influenciadas pelas profissões de familiares próximos.

Seguindo a perspetiva de Cardona et al. (2015), a qual afirma que os homens “tendem a ser vistos como sendo mais fortes, ativos, competitivos e agressivos do que as mulheres” (p. 29), as respostas das crianças apresentam-se, de certa forma, estereotipadas, já que as profissões mencionadas se caracterizam precisamente pela necessidade de resistência, força física e valentia, como no caso dos bombeiros e dos polícias GNR, mas também no caso dos futebolistas, aos quais também se aplica a competitividade que as autoras referem. De certa forma, estas características também se adequam a motoristas de camiões, ainda que em sentidos um pouco diferenciados.

Embora apresentem particularidades distintas, o sapateiro e o veterinário ainda são profissões muito associadas ao género masculino, ainda que esta última, respeitante à saúde animal, já comece a ser associada também às mulheres, pelo que nos parece que as visões das crianças ainda tendem a sofrer a influência da sociedade estereotipada em que estamos inseridos.

Entrando agora no questionamento acerca da **profissão da Catarina e do Francisco**, ao apresentarmos escolhas não tradicionais de carreira profissional para homens e mulheres, pretende-se analisar como é que as crianças reagem a essa possibilidade, percebendo se aceitam as escolhas dos irmãos com naturalidade ou não.

A Catarina, a criança da situação apresentada às crianças, surge como uma menina que gosta de carros e que, por isso, no futuro, gostava de trabalhar numa oficina a compor carros, querendo ser mecânica. De uma maneira geral, à exceção de dois meninos, a maioria concorda e aceita a sua escolha, até com alguma convicção, pois só uma menina demorou uns segundos a pensar antes de responder.

Um dos meninos não concordou com a ideia de a Catarina “porque queria que

fosse artista de circo” (H.EPE), contudo, depois de alguma conversa e esclarecimento acerca do conceito de automóvel, acabou por alterar a sua resposta.

Entrevistadora: Artista de circo a Catarina? Mas porquê? É que ela, ela quer ser mecânica de automóveis, ela gosta muito de automóveis, de carros.

H.EPE: O que é isso?

Entrevistadora: Carros. Sabes quando o carro dos pais tem uma avaria e tem de ir ao mecânico?

H.EPE: Sim, sim.

Entrevistadora: A Catarina gosta de tratar dos carros. Achas que ela pode ser?

H.EPE: Pode.

O outro menino, quando percebeu a preferência da Catarina, mostrou logo uma expressão facial não muito positiva, referindo que ela não poderia ser mecânica “porque isso é só de meninos” (M.EPE). Esta criança revelou uma postura mais estereotipada, pois foi mais difícil fazer com que alterasse o seu pensamento, sendo que se notou que já possui estereótipos de género muito vincados, principalmente ao referir alguns exemplos de profissões que são mais femininas, afirmando que, por esse motivo, a Catarina teria que seguir uma dessas escolhas profissionais.

M.EPE: Médicas é mais para meninas. Também professoras é mais para meninas.

Entrevistadora: Não há professores meninos e médicos meninos?

M.EPE: Há toda a coisa mesmo.

Entrevistadora: Há tudo! Então será que também não há mecânicas meninas?

M.EPE: Eu nunca vejo mecânicas meninas!

Entrevistadora: Não vês? Se calhar os teus papás vão ao mecânico que é um senhor, mas tu achas que a Catarina quando for grande não pode ser uma mecânica?

M.EPE: Não, tem que ser médica, dentista ou professora!

Ainda assim, a entrevistadora conseguiu dar a volta à criança, após este ter referido que o Francisco poderia ser educador de infância, ao confrontá-lo com o facto de ele ter dito que a profissão docente era mais de menina e que um educador de infância também é um professor, pelo que talvez ele se estaria a contradizer, algo que o fez repensar a sua resposta inicial.

Entrevistadora: Ah, mas tu disseste agora que professora é de menina e educador de infância também é um professor. Então o Francisco também pode ser professor?

M.EPE: Pode!

Entrevistadora: E a Catarina pode ser mecânica?

M.EPE: Pode!

Já o Francisco, ao contrário da irmã, surge como um menino que está indeciso entre ser cabeleireiro ou educador de infância. No geral, todos concordam e escolhem entre estas duas profissões, à exceção de um menino que cismou que “queria que ele seja caçador de morcegos, porque ele tem roupa de morcegos” (An.EPE).

Metade das meninas e dois meninos preferiram que o Francisco seguisse a carreira de cabeleireiro. Quando questionados sobre a justificação para tal escolha, um menino e uma menina responderam simplesmente porque sim e não identificaram um motivo, uma menina respondeu que é “porque tem ar de cabeleireiro” (La.EPE), um menino referiu que acha “que ele corta muito bem” (A.EPE) e, por último, uma menina afirmou que, ao ser cabeleireiro, “dava para cortar o cabelo quando o cabelo fica grande, ou senão o cabelo fica muito grande igual ao das meninas” (Lu.EPE).

Nesta última resposta, onde se associa o comprimento do cabelo e a perceção de género, assistimos a uma ideia estereotipada de que o cabelo comprido deve ser usado apenas pelas meninas e que os meninos devem, portanto, usar cabelo curto para não se assemelharem ao género oposto. Além disso, a resposta da criança revela, igualmente, uma conexão entre a escolha da profissão e a capacidade de lidar com a aparência pessoal, neste caso, cortar o cabelo, o que também poderá refletir normas sociais e culturais que atribuem uma grande importância à aparência física e à conformidade com padrões estéticos socialmente aceites.

Entrevistadora: E os meninos não podem ter o cabelo grande?

Lu.EPE: Podem. Mas depois cresce mais e parecem uma menina.

Entrevistadora: Mas não tem que parecer uma menina, também há meninas com cabelo curto, não há?

Lu.EPE: Sim...

Este assunto não foi mais explorado para não fugir às questões centrais, porém, esta interação foi o suficiente para perceber a influência das normas culturais e dos estereótipos de género nas perceções das crianças, não só no que diz respeito às escolhas de carreira, mas também às expressões e estilos pessoais e individuais. Mais uma vez, percebe-se que se trata de uma perceção consideravelmente estereotipada.

Por outro lado, a outra metade das meninas e um menino preferiu que o Francisco seguisse a carreira de educador de infância. Quando questionados sobre a justificação para tal escolha, um menino e uma menina não apresentaram nenhum motivo além da sua simples vontade, uma menina referiu que ele devia seguir essa profissão “porque ele é bom para ser educador de infância” (J.EPE) e outra afirmou “que

é para cuidar dos meninos” (C.EPE).

Por fim, ao questionar as crianças sobre a **profissão que desejam ter no futuro**, pretende-se, acima de tudo, verificar se as crianças sentem algum tipo de pressão social para seguirem padrões de género estereotipados relativos à escolha de profissão ou se, por outro lado, apresentam uma escolha individual baseada nos seus próprios interesses e preferências pessoais.

Claro que, mais uma vez, as respostas das crianças sofrem influência da realidade pessoal com que contactam, nomeadamente no que se refere à profissão dos seus pais. Isto é completamente normal, já que estes, como defende Freud, são modelos segundo os quais as crianças aprendem, não só os papéis de género, mas o funcionamento do comportamento humano em geral. Sabemos que, como já foi dito, a criança tende a identificar-se com o progenitor do mesmo sexo, acabando por adotar os seus comportamentos, atitudes e valores (Vieira, 2006a), que, neste caso, resulta no desejo de escolher a mesma profissão que o progenitor do mesmo sexo.

As duas meninas que escolheram profissões ligadas à área da saúde e bem-estar seguem precisamente esta perspetiva, uma vez que uma afirma querer ser “enfermeira como a minha mãe” (I.EPE) e a outra informa que “queria ser psicóloga como a minha mãe” (C.EPE), embora esta também refira que ainda não decidiu ao certo, pois também gostava de ser bailarina. Ainda dentro da área das artes, um menino confessa que quer ser pintor e uma menina assume querer ser artista de circo, “porque eu gosto de atirar as bolas” (J.EPE). Estas duas profissões não são muito comuns, o que comprova que derivam dos seus próprios gostos e características, baseando-se na sua individualidade.

No que diz respeito à área da educação, uma menina afirmou que quer ser professora, argumentando que “a minha mãe também foi e eu também quero ser” (F.EPE), contrastando com o menino que deseja ser professor de matemática, “porque eu adoro matemática, mas é a coisa mais fácil do mundo” (A.EPE).

Fora destas áreas, surgiu um menino que deseja ser motoqueiro e um outro que sonha ser futebolista, domínios justamente mais associadas aos homens. Quanto às demais meninas, uma quer cabeleireira porque gosta de fazer penteados, e outra quer ser gestora hoteleira, tal como a sua mãe.

Antes de assumir querer ter a mesma profissão que a sua mãe, aconteceu uma outra interação peculiar novamente com a Lu., a qual, quando questionada acerca da

profissão que aspira seguir no futuro, respondeu que gostaria de ser mãe.

Entrevistadora: Então e tu? Que profissão queres ter no futuro? O que é que queres ser quando fores grande?

Lu.EPE: Mãe.

Entrevistadora: Queres ser mãe? E queres trabalhar em quê?

Lu.EPE: No hotel.

O desejo de querer ser mãe é, claro, uma escolha pessoal válida. No entanto, esta resposta, mesmo que desproposita, evidencia a visão que ainda prevalece acerca do papel social da mulher: esta é, e deve ser, acima de tudo, mãe, sendo essa a qualidade que lhe é mais característica, o que pode indicar uma subvalorização por todos os outros feitos e conquistas da mulher. Ao assumir a maternidade como uma profissão, é perceptível que a criança possui uma visão, de certa forma, conservadora e estereotipada, dado que não podemos esquecer que deve existir um equilíbrio entre a vida profissional e pessoal, pois é possível conciliar diferentes papéis na sociedade.

Tabela 8:

Dimensão “Distribuição de Tarefas Domésticas por Género”

Categorias	Subcategorias	Indicadores	N.º de Respostas	
			♀	♂
Divisão das Tarefas Domésticas em Casa da Catarina e do Francisco	Cozinhar	Mãe	6	1
		Pai	1	3
		Catarina	0	0
		Francisco	0	0
	Lavar a Loiça	Mãe	1	4
		Pai	4	1
		Catarina	1	0
		Francisco	2	0
	Lavar o Carro	Mãe	1	1
		Pai	6	4
		Catarina	0	0
		Francisco	1	0
	Arrumar a Roupa	Mãe	4	3
		Pai	0	0

		Catarina	1	0
		Francisco	1	0
		Todos	1	1
	Passar a Ferro	Mãe	6	3
		Pai	1	0
		Catarina	0	1
		Francisco	0	0
	Aspirar	Mãe	3	2
		Pai	3	2
		Catarina	1	0
		Francisco	1	1
	Fazer as Compras	Mãe	3	2
		Pai	2	3
		Catarina	1	0
		Francisco	0	0
		Todos	2	0
	Outras:		1	1
	Lavar a piscina	Pai	0	1
	Arrumar quartos e sala	Filhos	0	1
	Lavar a casa de banho	Filhos	0	1
	Lavar o exterior	Todos	0	1
	Arrumar os brinquedos	Filhos	1	0
Divisão das Tarefas Domésticas em Casa do Entrevistado	Cozinhar	Mãe	5	2
		Pai	2	3
	Lavar a Loiça	Mãe	4	4
		Pai	3	3
		Outro	1	0
		A criança	1	0
	Lavar o Carro	Mãe	0	2
		Pai	4	3
		Outro	3	1
		Irmã mais velha	0	1
		A criança ajuda	2	0
		Vão a um sítio próprio	1	0

Arrumar a Roupa	Mãe	3	3
	Pai	1	0
	Outro	3	1
	Irmã mais velha	0	1
	A criança	2	0
	Todos	1	0
Passar a Ferro	Mãe	5	4
	Pai	0	1
	Outro	1	0
	Resposta Imprecisa	1	0
Aspirar	Mãe	3	4
	Pai	3	1
	Outro	2	0
	A criança	1	0
	Alguém contratado	1	0
Fazer as Compras	Mãe	3	4
	Pai	1	2
	Outro	2	1
	A criança acompanha	0	1
	Todos	2	0

As questões relacionadas com presente dimensão consistem num exercício de atribuição e *divisão de determinadas tarefas domésticas pelos membros da família da Catarina e do Francisco*, através do qual se pretende observar as percepções e atitudes das crianças em relação aos papéis de género tradicionais e entender como estas encaram a divisão de responsabilidades no ambiente familiar. Deste modo, desejamos perceber se as crianças apresentam concepções estereotipadas sobre que tarefas são mais apropriadas para o género masculino e para o género feminino, ou se as atribuem de forma equitativa, independentemente do género.

Em relação à tarefa de **cozinhar**, sete crianças, das quais apenas um menino, mencionou que seria a mãe a fazê-la, enquanto só 4 crianças, entre as quais apenas uma menina, referiram que quem pode cozinhar é o pai. O facto de a maioria atribuir esta tarefa à mãe pode sugerir que os participantes possuem, inicialmente, uma compreensão de papéis de género tradicionais, onde a as mulheres são frequentemente associadas à cozinha e às tarefas alusivas à culinária.

Quanto à tarefa de **lavar a loiça**, tanto a mãe como o pai foram mencionados por metade das crianças, sendo que a mãe teve quatro votos provenientes de meninos e um voto de uma menina, e o pai exatamente ao contrário, quatro votos vindos de meninas e um voto de um menino. Uma menina referiu ainda que quem deve lavar a loiça é “o mano e a mana” (Lu.EPE), e outra menina atribuiu essa tarefa ao Francisco.

De referir que, no que respeita a estas duas primeiras tarefas domésticas, metade das crianças apresentou uma lógica de equidade de responsabilidades, pois três meninas disseram que era a mãe a cozinhar, mas o pai a lavar a loiça, e dois meninos apresentaram o mesmo raciocínio, atribuindo a tarefa de cozinhar ao pai, mas a de lavar a loiça à mãe. Apenas uma criança do sexo masculino atribuiu as duas tarefas à mãe e outra criança do mesmo sexo, apesar de ter dito que quem podia cozinhar era só o pai, referiu que seria o pai e a mãe a lavar a loiça. Além disso, uma menina referiu que ambos poderiam realizar estas duas tarefas.

A distribuição de votos mais equitativa na tarefa de lavar a loiça pode indicar que as perceções das crianças são diferentes quando se trata de tarefas diferentes. Ao contrário da tarefa de cozinhar, que foi predominantemente associada à mãe, a tarefa de lavar a loiça parece ser vista como uma responsabilidade compartilhada entre os vários participantes da família, onde também já se incluem os filhos. A alusão à Catarina e ao Francisco dá a entender que as crianças percebem que se trata de uma tarefa para a qual estas personagens mais novas podem contribuir, ao contrário de cozinhar, que surge como uma tarefa mais perigosa para as crianças.

Por sua vez, a tarefa de **lavar o carro** é, sem sombra de dúvida, aquela que mais se associa ao pai e, de uma forma geral, aos homens, uma vez que este foi mencionado nas respostas de todas as crianças entrevistadas. Para além das sete crianças que responderam apenas o progenitor, um menino e uma menina referiram igualmente a mãe, já que, segundo uma delas, “lavar o carro tem de ser a mãe ou o pai, os filhos não podem” porque “não sabem lavar” (C.EPE), o que talvez também explique a fraca atribuição desta tarefa à Catarina e ao Francisco, sendo que apenas este último foi mencionado, a par com o seu pai, somente por um menino, o que, por si só, significa também uma maior conexão entre esta tarefa e o género masculino.

O facto de o pai ser indicado por todos revela a presença de estereótipos de género relacionados a certas atividades, como cuidar do carro, que é percebida como, tradicionalmente, mais masculina, afastando-se da responsabilidade feminina.

Por outro lado, a tarefa de **arrumar a roupa** é essencialmente associada às

mulheres, já que seis crianças, três de cada sexo, mencionaram exclusivamente a mãe, e uma menina, para além da mãe, mencionou também a filha Catarina. Noutro sentido, uma menina atribuiu esta tarefa unicamente ao Francisco. Além disto, observamos uma perspectiva de equidade e inclusão por parte de duas crianças, uma de cada sexo, já que um afirma que cada um arruma a sua própria roupa, e a outra refere que todos podem ajudar nesta tarefa, sendo que “os meninos também podem” (C.EPE), constituindo, assim, uma tarefa partilhada por todos.

A ausência de votos no pai, uma vez que este só se encontra incluído nestas últimas duas respostas, demonstra que as crianças não associam naturalmente o pai, e os homens no geral, à responsabilidade de arrumar a roupa.

De todas as tarefas discutidas com as crianças, **passar a ferro** é aquela que é mais fortemente associada, pelas crianças da EPE, às mulheres, dado que a mãe foi mencionada por nove crianças, sendo que o único menino que não contribuiu para a totalidade de votos referiu que quem passaria a ferro era a Catarina, atribuindo, de igual forma, esta tarefa ao género feminino. Importa salientar que o pai foi referido apenas por uma criança, a qual afirmou que “passar a o ferro tem de ser a mãe e o pai, os meninos podem-se queimar” (C.EPE).

No que se refere a **aspirar**, três crianças, das quais um menino e uma menina, referem tanto a mãe como o pai, sendo que uma criança de cada sexo menciona exclusivamente o pai, sendo que o mesmo acontece também com a mãe. Assiste-se, assim, à alusão de uma participação equitativa entre os progenitores, o que nos leva a crer que as crianças percebem que ambas as figuras parentais são igualmente capazes de realizar esta atividade doméstica. No seu entender, esta é uma tarefa que pode ser realizada indistintamente por ambos os sexos, indicando uma visão mais igualitária.

Além disso, uma menina alude apenas à Catarina, e uma criança de cada sexo refere apenas o Francisco, o que sugere que esta personagem masculina também é capaz de realizar esta tarefa sozinho.

Fazer as compras surge, igualmente, como uma tarefa cuja realização passa um pouco por todos os membros da família, revelando uma perceção flexível e igualitária das responsabilidades domésticas associadas a esta atividade específica. A mãe foi mencionada por um menino e duas meninas, sendo que uma delas incluiu também a Catarina, enquanto o pai foi mencionado por dois meninos e uma menina. Duas crianças, uma de cada sexo, atribuíram esta função a ambos e, na mesma lógica, duas meninas incluíram ainda o Francisco e a Catarina, o que revela que esta pode ser

uma atividade feita em família, com a participação de todos em simultâneo.

Importa referir que duas crianças, de livre e espontânea vontade, mencionaram outras tarefas que não constavam no guião da entrevista. Assim sendo, um menino referiu que o pai lavava a piscina, os filhos arrumavam o quarto e a sala e lavavam a casa de banho, sendo que todos ajudavam a lavar o exterior. Por seu lado, uma menina acrescentou apenas que poderiam ser os irmãos a arrumar os seus próprios brinquedos.

De um modo geral, percebeu-se que as crianças não incluíram muito a Catarina e o Francisco nas responsabilidades domésticas, o que pode revelar uma possível reflexão das próprias dinâmicas familiares. Se não é usual as crianças ajudarem e participarem ativamente nas tarefas domésticas, é compreensível que possam não associar naturalmente os irmãos às várias responsabilidades citadas pela entrevistadora. Entende-se, claro, que há tarefas que as crianças em idade pré-escolar não conseguem realizar sozinhas, mas há certas coisas nas quais já podem ir ajudando, pelo que é importante que os familiares incentivem a sua participação nas tarefas domésticas desde cedo, uma vez que, além de promoverem habilidades práticas essenciais, ajudam a moldar as perceções das crianças sobre a distribuição equitativa de responsabilidades domésticas, independentemente do seu género.

Neste sentido, é pertinente frisar que uma menina, a C., em todas as tarefas citadas pela entrevistadora, respondeu que tanto a mãe como o pai poderiam realizar essas atividades domésticas, muitas vezes explicando que só não poderiam ser os filhos porque ainda não sabiam, ou porque se poderiam magoar, demonstrando que qualquer adulto pode desempenhar essas funções, independentemente do género. As suas respostas dão a entender que esta criança não se deixa influenciar pelos estereótipos tradicionais e, pelo contrário, reconhece que ambos são capazes e podem contribuir, igualmente, nas dinâmicas familiares.

Passando para a categoria da *divisão das tarefas domésticas em casa do entrevistado(a)*, esta surgiu com o intuito de perceber se as respostas anteriores refletem as dinâmicas que as crianças observam e experienciam em casa, o que, no mesmo sentido, permite verificar se essas dinâmicas são mais tradicionais ou mais equitativas.

Relativamente à tarefa de **cozinhar**, cinco crianças referiram especificamente que é a sua mãe a cozinhar lá em casa, enquanto três crianças mencionaram exclusivamente o pai. Uma criança de cada sexo afirmou que tanto a sua mãe como o seu pai cozinham em casa, sendo os únicos a demonstrarem a partilha desta tarefa.

Ainda que não se trate de uma diferença muito acentuada, percebe-se que esta tarefa é desempenhada, maioritariamente, pelas mães dos participantes, pelo que estas respostas vão ao encontro das respostas dadas relativamente à família da Catarina e do Francisco, em que as crianças associaram a tarefa de cozinhar mais à mãe.

Quanto a **lavar a loiça**, quatro crianças mencionaram exclusivamente a mãe e apenas uma menciona unicamente o pai. Três meninos e uma menina afirmaram ser os dois progenitores a lavar a loiça, e uma outra menina referiu que é o pai e a própria, por vezes, também a ajudar nessa tarefa. Com a sua resposta, a F. dá a entender que vive num ambiente familiar onde ela própria é incentivada a participar nas tarefas domésticas adequadas à sua idade, o que permite promover a sua autonomia desde cedo.

O facto de a mãe voltar a ser mencionada como aquela que mais realiza a tarefa doméstica em questão sugere que, possivelmente, a maioria das famílias dos participantes adotam uma divisão tradicional de tarefas, onde as responsabilidades domésticas são mais frequentemente atribuídas às mães. Ainda assim, embora em menor número, metade das crianças reconhecem que o pai também participa nesta tarefa específica, o que se traduz num indicador positivo.

Lavar o carro, tal como as crianças responderam na situação anterior, é uma tarefa que, nas suas realidades, também é mais realizada pelos homens. O pai é referido por sete crianças como o autor desta tarefa, sendo que um menino desse grupo referiu que esta é realizada pela “irmã... a mãe e o pai” (An.EPE), mostrando uma divisão flexível da tarefa, e a F., também incluída nesse grupo, aludiu que quem lava o carro é ela e o seu pai, mostrando, mais uma vez, que está habituada a ajudar os pais.

Assim sendo, apenas um menino referiu apenas a sua mãe e uma menina afirmou que “ninguém lava o carro. Só vão a um sítio de lavar o carro” (La.EPE). Além destas respostas, contamos com uma menina, a I., que afirmou ser a própria a lavar o carro, o que, embora dê a entender que deve ajudar nesta tarefa, acaba por ser uma resposta imprecisa, pois é evidente que, mesmo assim, esta não a realiza sozinha, ficando por esclarecer quem é que lhe faz mais companhia na execução dessa tarefa.

Arrumar a roupa é uma tarefa que, nas famílias das crianças, é maioritariamente realizada pela mãe, a qual é referida por seis crianças, três meninos e três meninas, sendo que, novamente, estas respostas vão ao encontro das respostas obtidas no exercício de imaginação quanto à família das personagens. Esta tarefa só é realizada pelo pai em casa da F., que admitiu também o ajudar, e pela J., a qual esclareceu que “arrumar a minha roupa é eu e o pai, arrumar a roupa do meu pai é o

pai e arrumar a roupa da minha mãe é a mãe” (J.EPE), revelando que todos, incluindo a própria, ajudam.

Mais uma vez, a I. afirmou que é ela própria quem arruma a roupa no armário, deixando no ar quem a poderá ajudar a realizar essa tarefa, uma vez que não acreditamos que, nesta idade, e conhecendo relativamente bem os participantes, as crianças estejam habituadas a realizar este tipo de tarefas sozinhas. Por sua vez, um menino apontou ainda a sua irmã mais velha, de dezassete anos, como a responsável pela tarefa doméstica em questão.

Tal como se esperava, atendendo aos resultados obtidos no caso da família da Catarina e do Francisco, **passar a ferro** é encarada como uma tarefa reservada às mulheres, já que nove das dez crianças entrevistadas admitiram ser a sua mãe quem realiza essa mesma tarefa. Apenas uma dessas crianças, um menino, referiu que, a par da sua mãe, o pai também passa a ferro.

A I. voltou a focar-se muito em si e na sua participação, pelo que referiu que anda “a treinar isso lá em baixo, na garagem”, “porque eu tenho uma coisa dessas” (I.EPE), referindo-se ao ferro de engomar, tornando-se, portanto, uma resposta ainda mais imprecisa do que as anteriores, pois passar a ferro é talvez, das tarefas citadas, a mais perigosa, sendo que as crianças devem até manter-se afastadas do ferro.

No que diz respeito a **aspirar**, cinco crianças assumiram ser, exclusivamente, a mãe a realizar esta tarefa, contrastando com a única criança que referiu ser o pai a realizar esta tarefa. Além destas, um menino e uma menina afirmaram ser os dois progenitores a dividir esta tarefa, e a F. voltou a referir o seu pai, dizendo que a própria também o ajuda a aspirar. Nesta questão, a I. já deu uma resposta concreta, confessando que é uma senhora contratada que vai lá a sua casa aspirar.

Dentro deste leque de respostas, realça-se a da C., a qual refere que quem aspira é “a minha mãe, porque o meu pai não quer, só que eu às vezes convenço e depois ele vai” (C.EPE), o que demonstra que, muitas vezes, os homens não executam determinadas tarefas domésticas simplesmente por falta de vontade, e não por falta de tempo ou de capacidade, sendo que, nas raras vezes que realizam certas funções domésticas, fazem-nas contrariados, e/ou por obrigação.

Quanto à última tarefa doméstica, a de **fazer as compras** para casa, a realidade do ambiente familiar das crianças não é tão equitativa como aquilo que imaginaram anteriormente para a família da Catarina e do Francisco. Metade das crianças referiu

que é só a mãe quem efetua as compras para sua casa, sendo que apenas um dos meninos incluídos neste grupo referiu que a acompanha. Neste sentido, só uma menina faz corresponder esta tarefa ao seu pai, e dois meninos afirmaram tratar-se de uma tarefa executada por ambos os progenitores. Ainda, duas meninas revelaram que esta é uma tarefa realizada em família, sendo que todos os membros da sua família, incluindo as próprias e, num dos casos, o irmão, vão juntos às compras.

De um modo geral, pode concluir-se que aquilo que as crianças imaginaram e descreveram acerca da família da Catarina e do Francisco apoia-se muito na sua própria dinâmica familiar. Em ambos os casos, é mais comum atribuir-se à mulher a função de cozinhar, arrumar a roupa e, claramente, passar a ferro, sendo que o homem é o maior responsável por lavar o carro. Lavar a loiça e aspirar são as tarefas que apresentam uma relativa equidade e igualdade em termo de género e, por sua vez, a tarefa que apresentou resultados mais díspares foi precisamente a última, fazer as compras, pois no caso da família da Catarina e do Francisco as crianças revelaram uma visão mais igualitária, em que as respostas não se aproximaram muito mais de um género do que do outro, mas na realidade, quando nos referimos à sua própria realidade familiar, percebe-se que é mais a mulher que trata, mais uma vez, desta função.

Atendendo àquilo foi dito previamente em relação à C., que em todas as tarefas respondeu que tanto a mãe como o pai da Catarina e do Francisco poderiam realizar todas as atividades domésticas, as respostas quanto à sua própria realidade, foram, de certa forma, bastante interessantes. Segundo a mesma, é a sua mãe quem realiza basicamente todas as tarefas, referindo que é a mãe que cozinha porque “o meu pai está sempre a trabalhar”, é a mãe que lava a loiça porque “o meu pai está sempre a ver televisão”, é a mãe que arruma a roupa “porque o meu pai está sempre *stressado*”, é a mãe que passa a ferro “porque o meu pai é sempre chato”, e, por fim, é a mãe quem faz as compras “porque o meu pai é preguiçoso” (C. EPE), sendo que a única tarefa da responsabilidade do seu pai é justamente lavar o carro.

O que se conclui é que, provavelmente, a criança assiste a esta desigualdade de divisão de tarefas na sua própria casa e apercebe-se da própria discriminação de género a que está exposta, onde a sua mãe aparece sobrecarregada de tarefas e o seu pai apenas é responsável pela limpeza do carro, o que sugere a presença de papéis de género estereotipados. Isto mostra que, embora a sua realidade familiar seja marcada por normas de género mais tradicionais, a criança revela uma compreensão mais igualitária das responsabilidades domésticas para outras famílias, levando-nos a crer

que está pronta para desafiar os estereótipos de género com que se continuará a deparar, em vez de se limitar e se deixar influenciar por eles.

Tabela 9:

Dimensão “Perceção de Género em Contextos Lúdicos”

Categorias	Indicadores	N.º de Respostas		
		♀	♂	
Brinquedos Preferidos	Bonecos/Bonecas	5	1	
	Veículos:	4	3	
	Carros	1	3	
	Pista de carros	0	1	
	Carros telecomandados	1	0	
	Motas	1	0	
	Minibicicletas	1	0	
	Atividades	1	1	
	Pintar e desenhar	1	1	
	Plasticina	1	0	
	Jogar às apanhadas e escondidas	1	0	
	Legos	1	1	
	Peluches	1	1	
	Dispositivos Eletrónicos:	2	0	
	<i>Tablet</i>	1	0	
	Telemóvel	1	0	
	Bolas	1	0	
	Cartas do <i>Pokémon</i>	0	2	
	Aparelhos de Brincar	1	0	
	Máquina Registadora	1	0	
	Computador	1	0	
	Companhia Preferida para Brincar	Menciona maioritariamente companhia do mesmo género	3	3
		Menciona maioritariamente companhia do género oposto	0	0

	Familiares	5	2
	Irmã	2	2
	Irmão	2	0
	Pai	1	1
	Mãe	1	0
Local Preferido para Brincar	No Exterior:	6	3
	Cozinha de Lama	3	1
	Zona dos triciclos	2	1
	Campo	0	1
	Zona exterior marcada por uma rampa	1	0
	No interior:	1	2
	Sala de Atividades	0	1
	Cozinha da sala	0	1
	Casinha das bonecas	1	0
	Sala do Prolongamento	0	1

As questões da entrevista relacionadas com a dimensão da *percepção de género em contextos lúdicos* baseiam-se em conhecer os brinquedos favoritos das crianças, assim como a companhia e o local preferido para brincar. Espera-se que as suas respostas abram caminho para o conhecimento do modo como percebem e interiorizam normas de género, já que podem revelar padrões associados a estereótipos que ainda persistem na sociedade. Relativamente à primeira categoria pretende-se averiguar se as crianças revelam preferências estereotipadas, quanto ao género, e tentam corresponder às expectativas tradicionais, ou se escolhem uma variedade de brinquedos independentemente do seu género.

Em termos de **brinquedos preferidos**, um dos brinquedos mais referido pelas crianças da EPE foram, claramente, as bonecas e os bonecos, referidos por quatro meninas e um menino. Este menino mencionou bonecos como o “*Poppy Playtime* e também *Rainbow Friends*” (M.EPE), sendo igualmente o único que indicou uma preferência por peluches, enquanto as cinco meninas apontaram as típicas bonecas mais tradicionais, como a *Barbie*, a *Nancy*, as bailarinas e os nenucos, das quais uma acrescentou igualmente os peluches.

Com mais um voto, o outro brinquedo mais indicado pelas crianças refere-se aos veículos de brincar, os quais foram escolhidos por quatro meninas e três meninos,

fugindo aos tradicionais estereótipos de género. Os três meninos indicaram os típicos carrinhos, pelo que as meninas diferem. Uma afirmou que “também gosto de carrinhos” (C.EPE), outra assumiu uma preferência por “carros telecomandados” (J.EPE), outra referiu as motas, aludindo às “bonecas com motas” (Lu.EPE) e uma última fez alusão a “bicicletas mini com um senhorito” (La.EPE).

A maior preferência por bonecas, por parte das meninas, sugere inicialmente uma reprodução dos estereótipos de género tradicionais, contudo, percebemos que as mesmas também demonstram uma grande propensão para brincar espontaneamente com brinquedos mais associados ao género oposto, não fortalecendo essa ideia. Ao analisarmos só estes dois grupos de brinquedos, percebemos que as meninas se sentem à vontade para brincar com carrinhos e brinquedos que, geralmente, são mais associados aos meninos, mas os meninos não demonstram tanta vontade e preferência em brincar com bonecas, tradicionalmente associadas a meninas.

Assim sendo, assistimos a uma certa flexibilidade nas escolhas das meninas, o que significa que estas se sentem confortáveis para explorar uma grande variedade de brinquedos, incluindo aqueles que são socialmente atribuídos ao sexo oposto. Pelo contrário, o facto de apenas um menino admitir preferir bonecas pode significar que, de certa forma, existem mais restrições neste sentido, pelo que os meninos se inibem de escolher brinquedos tradicionalmente associados a meninas. Isto demonstra a existência de normas sociais mais rígidas em relação aos interesses e brincadeiras dos meninos, comprovando que os desvios aos modelos dominantes de feminilidade são mais aceites do que os desvios aos padrões de masculinidade, indo ao encontro da ideia apresentada por Cardona et al. (2015a), a qual expõe que “uma rapariga que é considerada maria-rapaz costuma ser melhor aceite pela família e pelas outras pessoas (...) do que um rapaz que exhibe comportamentos ditos femininos” (p. 27).

Voltando a brinquedos igualmente escolhidos por crianças dos dois sexos, encontramos os legos, mencionados pelo A. e pela La., e também outro tipo de atividades, como pintar e desenhar, citadas pelo A. e pela Lu., a qual acrescentou que gosta de brincar com plasticina e jogar às apanhadas e às escondidas.

No que diz respeito aos dispositivos eletrónicos, estes são referidos apenas por duas meninas, sendo que uma destacou o *tablet* e outra indicou o telemóvel. Algo que também desafia os estereótipos de género é o facto de as bolas surgirem mencionadas somente por uma menina, sendo postas de lado por todos os rapazes, que demonstraram ter outro tipo de preferência, como as cartas, mais especificamente do

Pokémon, referidas por dois meninos que fazem coleção das mesmas. Por fim, uma menina mencionou, ainda, aparelhos de brincar bastante interessantes, como uma máquina registadora e um computador que “dá para muitas coisas, mas não é um computador a sério, é de madeira e tem assim umas coisas que colam na parte de cima, e depois nós podemos escrever com um giz e depois apagar” (F.EPE).

Analisando a restante lista de brinquedos referidos pelas crianças, observamos uma maior diversidade nas escolhas das meninas, o que confirma a flexibilidade mencionada previamente, o que poderá igualmente indicar uma maior capacidade de explorar o seu interesse por diversas opções e de, assim, desafiar as normas de género, tendo em conta que, tal como alega Vieira (2006b), as preferências de género “trocadas” expressas pelas raparigas tendem a ser mais bem aceites e toleradas.

A menor diversidade de escolhas dos meninos e a sua maior preferência por veículos e brinquedos associados ao seu género valida as conclusões anteriores de que estes, possivelmente, sofrem uma maior pressão social para aderir a estereótipos de género, como pudemos ver nas secções anterior, sendo que estes costumam ser mais punidos pelos pares e pela sociedade adulta em geral ao apresentarem os chamados comportamentos ou interesses de género “trocados” (Vieira, 2006b).

Ainda assim, de um modo geral, os resultados obtidos revelam uma combinação de conformidade com os estereótipos de género, mas também uma certa flexibilidade nas escolhas das crianças, mais visível nas participantes do sexo feminino.

Relativamente à segunda categoria, **companhia preferida para brincar**, pretende-se obter informações sobre as interações sociais das crianças, de modo a averiguar se as suas preferências são limitadas pela presença de normas sociais de género, ou se demonstram uma igual variedade de amizades, independente do género.

Em primeiro lugar, importa referir que grande parte das crianças escolheu familiares, nomeadamente cinco meninas e dois meninos. Esta preferência por brincar com familiares é bastante comum nestas idades, sendo que este fator também indica que o ambiente familiar destas crianças é positivo e acolhedor, o que se revela importante para o desenvolvimento saudável das mesmas.

Nos casos em que os entrevistados se referem imediatamente aos seus pares, e naqueles em que a entrevistadora direciona o seu olhar para colegas da mesma faixa etária, todos mencionaram maioritariamente companhia do mesmo género. Das seis crianças, metade de cada sexo, que responderam diretamente a esta questão, um

menino mencionou três meninos e uma menina, afirmando que “brinco com mais meninos” (M.EPE), outro referiu quatro meninos e somente uma menina e outro citou apenas nomes de colegas do mesmo sexo. Quanto às meninas, uma mencionou duas meninas, uma apenas fez alusão a uma colega e outra referiu o nome de quatro meninos e apenas de um menino, sobre o qual disse “que parece ser mais-ou-menos” (C.EPE).

Esta tendência por preferir brincar com colegas do mesmo sexo pode estar relacionada com os estereótipos de género que admitem que as meninas e os meninos têm interesses distintos. Logo, ao absorver essas ideias estereotipadas, as crianças tendem a escolher brincar com aqueles que, supostamente, compartilham interesses e gostos semelhantes. Esta predisposição das crianças reflete a perspectiva defendida por Gomes (2012), que refere que as crianças, além de terem “preferência por brinquedos estereotipados para o seu próprio género” (p. 31), tendem a brincar com pares do mesmo sexo, pois à partida são quem estará mais interessado no mesmo tipo de brinquedos e/ou atividades. Bento (2011) reforça que, “apesar de existir uma certa tendência para as crianças se juntarem com outras do mesmo género, não apresentam geralmente nenhuma objecção em juntar-se a elementos de género oposto” (p. 38)

Ainda, não podemos esquecer que a preferência por brincar com crianças do mesmo género pode relacionar-se com o desenvolvimento da identidade de género. É sabido, como já tivemos a oportunidade de referir, que as crianças tendem a imitar os modelos do mesmo sexo que o seu, “já que esses mesmos desempenhos são considerados os mais adequados (...) e estão em consonância com o seu autoconceito, enquanto rapaz ou rapariga, e com a sua identidade de género em formação” (Cardona et al., 2015a, p. 25), daí também preferirem juntar-se a pares do mesmo género, uma vez que procuram identificar-se com o seu próprio género.

Na última categoria, a do **local preferido para brincar**, pretende-se verificar se as crianças associam certos espaços apenas ao género masculino e outros apenas ao género feminino, ou se a escolha das crianças não tem qualquer implicação relacionada com os estereótipos de género.

De um modo geral, é notório que as crianças sentem mais prazer em brincar no espaço exterior. Nesse espaço, o local escolhido por duas meninas e um menino é precisamente a Cozinha de Lama, na qual foi possível constatar a constante presença masculina, ao longo do estágio, o que poderá contribuir para uma desconstrução natural de estereótipos de género, quebrando barreiras no que respeita à associação redutora da mulher à cozinha, um sítio tradicionalmente marcado pela ausência masculina.

A zona dos triciclos foi referida por duas meninas e um menino, enquanto o campo foi mencionado apenas por um menino, sendo que a zona exterior comum, marcada por uma rampa, foi referida apenas por uma menina.

Neste sentido, apenas três meninos mencionaram o espaço interior, sendo que a única menina deste grupo destacou a casinha das bonecas, um menino fez alusão à cozinha de brincar presente na sala de atividades, e um outro menino generalizou a sua resposta à sala de atividades e à sala do prolongamento, pois são os espaços que contêm os seus jogos de tabuleiro preferidos.

De forma genérica, o facto de um número significativo de crianças preferirem brincar no exterior revela uma preferência por atividades físicas e, acima de tudo, exploratórias, desconstruindo ideias antigas de que os espaços ao ar livre são mais adequados para um género específico, neste caso, para os meninos. Quanto ao espaço interior, mesmo com poucos votos, as crianças conseguiram apontar locais distintos, o que mostra que, tanto meninos como meninas, possuem interesses variados e participam, diariamente, em muitas atividades, as quais têm lugar em diversos espaços.

Destaca-se só a escolha de três crianças, das quais um menino, pela Cozinha de Lama, a preferência de um menino pela cozinha da sala de atividades, e a preferência de duas meninas pela zona dos triciclos, pois considera-se que são as escolhas que, talvez, não fossem tão esperadas, atendendo ao género desses mesmos participantes.

Tabela 10:

Dimensão “Perspetiva sobre Estereótipos e Igualdade de Género”

Categorias	Indicadores	N.º de Respostas	
		♀	♂
Existência de Brinquedos de Meninas e de Meninos	Sim	3	4
	Não	3	0
Estereotípias da Vida Pessoal	Já foi vítima de comentários estereotipados	3	0
	Nunca foi vítima de comentários estereotipados	3	3
Igualdade entre Homens e Mulheres	Acredita na igualdade de género	4	3
	Não acredita na igualdade de género	2	1

Com as últimas perguntas das entrevistas às crianças da EPE, pretende-se perceber melhor as suas atitudes e as suas perceções em relação a estereótipos e discriminação de género, tentando perceber de que forma perspetivam a igualdade de género nestas idades. Na primeira categoria, ao questioná-los sobre a existência de brinquedos de meninas e brinquedos de meninos, pretendemos verificar se as crianças acreditam em estereótipos de género associados a brinquedos e se revelam uma interiorização precoce de normas de género, ou se demonstram uma visão inclusiva e igualitária quanto ao uso dos mais diversos brinquedos.

Ao observarmos a Tabela 10, constatamos que a grande maioria dos entrevistados acredita na **existência de brinquedos específicos para cada género**, algo que se foi tornando bem visível ao longo dos seus discursos. Percebe-se, assim, que os quatro meninos e metade das meninas se deixam influenciar por ideias estereotipadas e, de certa forma, internalizam estes estereótipos de género. Ainda assim, verificamos que três meninas revelam apoiar-se na ideia de que existem brinquedos para todos, independentemente do género, o que demonstra uma perspetiva mais igualitária e menos estereotipada.

Interessa, antes de mais, apurar quais os brinquedos que as crianças identificaram como sendo mais apropriados para cada género. Sendo assim, nota-se que “as bonecas” (M.EPE e C.EPE), “o unicórnio” (H.EPE), a “maquilhagem, bonecas, bebés” (A.EPE), os bebés e os carrinhos de bebé (An.EPE), a “Mulher Maravilha... a mamã maravilha... as princesas” (J.EPE) e as “bailarinas, legos, barbies” (La.EPE) são aqueles que continuam a associar-se, claramente, às meninas. Em contrapartida, os “matraquilhos” e “as cartas” (An.EPE), as “bolas, pistolas, carrinhos” (La.EPE) e os “carros *Hot Wheels*, legos” e carros em geral (A.EPE) são, indiscutivelmente, associados aos meninos.

De notar que uma menina refere os legos como um brinquedo de menina e um menino refere esse mesmo brinquedo como masculino, “mas as meninas também gostam de legos” (A.EPE). Logo, além destas escolhas demonstrarem a interiorização de estereótipos de género associados a certos tipos de brinquedos, nota-se que também se apoiam, pelo menos neste caso específico, nas suas preferências pessoais. Uma vez que se reconhece que os legos são um brinquedo bastante usado por crianças de ambos os sexos, a La. tende a associá-lo a meninas porque, provavelmente, brinca muito com eles e o A. tende a associá-lo a meninos exatamente pelo mesmo motivo, ainda que observe muitas colegas do sexo oposto a usufruir igualmente dos legos.

Isto foi algo que aconteceu em grande parte das entrevistas, pois a maioria das crianças que demonstraram acreditar na distinção de brinquedos quanto ao sexo, acabavam por afirmar que, independentemente disso, se quisessem e gostassem, todos podiam brincar com tudo. Por este motivo é que a análise desta categoria se mostra tão complexa, pois há crianças que afirmam diretamente que qualquer um pode brincar com o que quiser, mas utilizam frequentemente as expressões “brinquedos de menina” e “brinquedos de menino”. Assim sendo, tentou considerar-se todo o discurso das crianças, e não apenas as suas respostas diretas a esta questão, já que isto pode significar que acreditam ingenuamente na divisão de brinquedos consoante o género e que essas expressões fazem parte da sua linguagem quotidiana, mas que, ainda assim, pensam na ótica da partilha, independentemente do tipo de brinquedo e do género.

Focando-nos, primeiramente, nos participantes do sexo masculino, uma vez que todos revelaram acreditar na divisão de brinquedos consoante o género, dois deles mostraram-se bastante seguros daquilo que disseram, não alterando o seu discurso, mesmo após as várias intervenções da entrevistadora. Um deles, o H., mostrou-se indignado por ter um brinquedo de menina no seu quarto, focando-se apenas nesse aspeto, e não dando muita continuidade ao tema central da conversa.

H.EPE: Eu tenho brinquedos no meu quarto que são de menina, mas eu queria que os brinquedos de menina fossem no quarto da minha mana e os de meninos fossem no meu quarto!

Entrevistadora: Então quais são os brinquedos de menina que tu tens no teu quarto?

H.EPE: Só um unicórnio, mais nada.

Entrevistadora: E é um brinquedo de menina? Porquê? Não gostas? Achas que os meninos não podem brincar com unicórnios?

H.EPE: Sim, mas eu não quero. Eu estou a tentar fazer um plano para tirar o unicórnio do meu quarto para pôr no quarto da minha mana.

Esta criança, além de demonstrar acreditar na existência de brinquedos de menina e de menino, mostra ainda uma certa aversão aos brinquedos considerados de menina, sendo que lhe faz confusão ter um unicórnio no seu quarto.

Assemelhando-se a esta perspetiva, depois de referir que “há brinquedos de meninos e de meninas, e para adultos” (A.EPE), o A. revelou dispor de dois bebés que pode oferecer a alguma menina. Ainda que se valorize esta ação de partilha e bondade, por parte de criança, ele revela que os bebés têm de ser entregues especificamente a uma menina, afastando esse tipo de brinquedos das mãos de meninos.

Entrevistadora: Os meninos não podem brincar com os bebés e com as bonecas?

A.EPE: Só que eu tenho dois bebês e posso dar para alguma menina.

Entrevistadora: Mas porquê a uma menina? Os meninos não podem brincar com isso?

A.EPE: Porque eu tenho mesmo duas bonecas lá em casa.

Entrevistadora: Então podias dar a um menino também, ou tinha de ser a uma menina?

A.EPE: A uma menina.

Entrevistadora: Porquê?

A.EPE: Porque os meninos não gostam.

Posteriormente, tentou averiguar-se qual a sua posição quanto à possibilidade de as meninas brincarem com carros, ao que ele responde positivamente, mas, mesmo assim, revelando que são brinquedos de menino e não dos dois “porque... as meninas não fazem manobras muito fixes” (A.EPE), continuando a mostrar uma postura pouco inclusiva e igualitária, no que respeita a esta questão.

Um outro menino, depois de afirmar que “há brinquedos de menino e brinquedos de menina” (An.EPE), assume que, por exemplo, os matraquilhos são brinquedos de menino “porque... as meninas não gostam tanto” (An.EPE), revelando uma postura mais aberta no que respeita à utilização de matraquilhos por parte de meninas, e à utilização de bebês e carrinhos de bebês por parte dos meninos. Neste sentido, o An. apoia-se muito nas vontades e preferências individuais, já que alerta a entrevistadora para o facto de “se elas não quiserem, não brincam, certo?” (An.EPE).

Após esta interação, a criança acabou por alterar a sua resposta, dizendo que os brinquedos mencionados anteriormente são tanto de menina como de menino, acrescentado “os matraquilhos dos dois. E as mesas, claro, dos dois. E os jogos, claro, dos dois” (An.EPE). Contudo, logo de seguida, volta a referir brinquedos de menino, nomeadamente as cartas. Isto confirma que é fácil persuadir as crianças no momento, e que elas mudam facilmente o seu discurso face às intervenções da entrevistadora, contudo, isto não é o suficiente para alterar o seu próprio pensamento, daí ser bastante importante procurar promover-se uma mentalidade mais aberta e igualitária desde cedo, encorajando as crianças a explorar uma variedade de brinquedos e atividades em geral, manifestando que estas não têm género.

O último rapaz entrevistado, de todos, é aquele que revela mais aceitação e abertura quanto à divisão dos brinquedos por género, uma vez que o próprio gosta de brincar com brinquedos mais associados às meninas. Porém, o seu discurso sugere uma divisão bem marcada quanto aos brinquedos de menina e de menino.

Entrevistadora: Então tu achas que existem, na tua opinião, brinquedos de menina e

brinquedos de menino? Ou toda a gente pode brincar com tudo?

M.EPE: As duas coisas.

Entrevistadora: As duas coisas? Então, explica-me lá.

M.EPE: Nós temos que partilhar os brinquedos. E os brinquedos são de menino nós também partilhamos com as meninas, se caso que elas gostem, e o mesmo ao menino, se o menino gostar da boneca é o mesmo caso. Eu também tenho uma boneca, que é a *Mommy Long Legs!*

Entrevistadora: Então, por isso se calhar não há brinquedos de menina. Tu disseste que as bonecas são brinquedos de menina, mas se tu brincas com as bonecas... Será que são brinquedos de meninas ou são brinquedos para todos?

M.EPE: São brinquedos para todos.

Voltando-nos, agora, para as participantes do sexo feminino que adotaram o mesmo posicionamento dos entrevistados anteriores, uma delas já tinha deixado claro o seu entendimento quanto a esta questão, dado que, nas primeiras perguntas, respondeu que a Catarina deveria ter “brinquedos de menina” (J.EPE). Quando questionada diretamente sobre a questão em análise, a criança respondeu positivamente, sem hesitar, ainda que, posteriormente, se mostrasse mais insegura das suas respostas e não apresentasse uma justificação razoável.

Entrevistadora: Então e diz-me uma coisa, na tua opinião, achas que existem brinquedos de menina e brinquedos de menino?

J.EPE: Sim!

Entrevistadora: Quais é que são os brinquedos de menina?

J.EPE: (*encolhe os ombros*)

Entrevistadora: Então, estás a dizer que existem.

J.EPE: Existem, tipo a mulher maravilha.

(...)

Entrevistadora: Os meninos não podem brincar com a mulher maravilha?

J.EPE: Podem, mas não gostam.

Entrevistadora: Então, porque é que é um brinquedo de menina?

J.EPE: Porque a mulher maravilha é uma menina.

Quanto às outras duas meninas, uma delas também introduziu logo esta conversa enquanto nos debruçávamos sobre o quarto da Catarina e do Francisco, pois foi uma das que disse que os irmãos não podem brincar com os brinquedos um do outro porque “os meninos não gostam de brinquedos de meninas” (C.EPE), ainda que, em seguida, tenha referido que os meninos podem brincar com bonecas, os brinquedos indicados por si como de menina, “se eles quiserem” (C.EPE). Assim sendo, após

confidenciar que costuma brincar com carrinhos e que, por isso, estes podem ser considerados brinquedos dos dois, ao invés de apenas de menino, esta criança também alterou a sua resposta, concluindo que “todos podem brincar com tudo” (C.EPE).

A última menina pertencente a este grupo, após enumerar os brinquedos que considera de menina e aqueles que considera de menino, adotou uma postura de flexibilidade e aceitação, ao referir que os meninos podem brincar com os brinquedos de menina e vice-versa, sendo que a própria admite brincar com as bolas, as quais tinham sido associadas a meninos. Ainda assim, a La. terminou esta interação com uma observação bastante pertinente:

Entrevistadora: Então porque é que se diz que são brinquedos de menina e brinquedos de menino, se todos podem brincar com tudo? Não devia ser só brinquedos para todos?

La.EPE: Sim. Mas há nas lojas brinquedos de meninos e brinquedos de meninas, e depois eles dividem isso.

Entrevistadora: Mas tu concordas com isso?

La.EPE: *(acena positivamente com a cabeça)*

Este pormenor apontado pela La. comprova que a interiorização dos estereótipos de género enraizados na sociedade começa verdadeiramente desde muito cedo, pois as crianças lidam muito precocemente com a realidade de género, aprendendo características culturais específicas que a sociedade em que estão inseridas lhes vai transmitindo, no que diz respeito ao papel feminino e ao papel masculino, algo que começa na própria divisão dos brinquedos. O facto de, nas lojas, existirem brinquedos rotulados como “de meninos” e “de meninas” demonstra a influência da indústria de brinquedos e da comercialização na perpetuação de estereótipos de género, algo que os consumidores, neste caso as crianças, vão interiorizando e tomando como verdadeiro.

Relativamente às três meninas que demonstraram não concordar com a existência de brinquedos de meninos e de meninas, duas delas dão respostas curtas e diretas, como “toda a gente pode brincar com tudo” (I.EPE) e “todos podem brincar com as mesmas coisas” (Lu.EPE), revelando um pensamento mais inclusivo e igualitário, comparativamente com todas as outras crianças.

Apesar de uma dessas crianças se ter mostrado sempre muito recetiva e muito aberta quanto a esta questão, referindo, sem qualquer hesitação, que todos podem brincar com tudo e que a própria possui brinquedos mais associados a meninos, esta acaba por, no seu discurso, fazer referência a brinquedos de menina, que são a “*Hello*

Kitty, o Nenuco e também um carro de bebês”, e a brinquedos de menino, indicando “o carro de bombeiro, o carro de polícia e um carro que trabalha nas obras” (I.EPE). Este é um dos exemplos que faz com que a análise desta categoria, em particular, seja tão complexa, tal como referido anteriormente.

A terceira criança, por seu turno, apresenta respostas mais complexas, e até com um certo nível de confusão. Quando lhe foi questionado se existem brinquedos de menina e de menino, ela referiu que “existe, porque eu tenho alguns *minions* que parece para meninos, mas não é. E também tenho carros” (F.EPE). Quando se pergunta, logo de seguida, se os carros são brinquedos de menino, ela afirma que não, passando a explicar que tem um carro com uns autocolantes “que são monstros assim mais para menino, mas também são para menina” (F.EPE).

Entrevistadora: Pois, então porque é que dizes que são mais para menino?

F.EPE: Mas eu não estou a dizer que sou eu que digo, são outros meninos quando eu às vezes trago para a escola, que diziam que aquilo é para menino e acham estranho porque é que eu tenho aquilo.

Entrevistadora: E tu concordas com eles? Porque é que achas que eles dizem isso?

F.EPE: Eu não sei.

Entrevistadora: Mas achas que as meninas e os meninos podem brincar com as mesmas coisas? (...) As meninas podem brincar com carrinhos?

F.EPE: Sim!

Esta interação, a par das respostas meias confusas que deu anteriormente, revela que a criança possui uma mentalidade aberta e inclusiva, e que são os seus colegas que usam esse tipo de expressões que pressupõem a divisão de brinquedos por género. Isto reforça a ideia de que, muitas vezes, as crianças internalizam e reproduzem estereótipos de género devido à influência dos seus pares, já que as normas de género são perpetuadas e transmitidas entre as crianças, pelo grupo, por meio das interações sociais. Contudo, apesar da associação feita por outros meninos, a F. expressa uma atitude mais aberta ao salvaguardar que os autocolantes de monstro “também são para menina” (F.EPE), a par de outras anotações que teremos a oportunidade de analisar mais à frente.

Quanto à segunda categoria da atual dimensão, referente às **estereotipias da vida pessoal**, esta tem como função ajudar a perceber se as crianças já foram alvo de comentários ou restrições estereotipadas, e até discriminatórias, com base no seu género, ou se o ambiente em que estão inseridas não se pauta pelas normas de género tradicionais e estereotipadas.

Neste sentido, atendendo às entrevistas aplicadas, percebe-se que a maioria, constituída por seis crianças, três de cada sexo, não experienciou explicitamente nenhum ato ou comentário de desencorajamento ou proibição com base no sexo, o que se torna bastante positivo. Não obstante, três crianças, todas do sexo feminino, responderam positivamente. Convém referir que só contamos nove respostas, pois a entrevistadora esqueceu-se de questionar o A. sobre esse assunto.

Antes de mais, importa destacar a resposta de um menino, que referiu que nunca ninguém lhe disse que ele não podia fazer alguma coisa porque era menino, precisamente “porque eu nunca brinco com brinquedos de meninas”, “só nas casas das amigas” (An.EPE). Esta afirmação confirma o que foi dito anteriormente, de que é fácil persuadir as crianças no momento, já que esta criança alterou a sua resposta à questão colocada anteriormente, quanto à existência de brinquedos de menina e de menino, mas isso não é suficiente para alterar o seu próprio pensamento, pois, as ideias que estão enraizadas são mais complexas de transformar.

Também uma menina, quando questionada se alguma vez lhe disseram que devia fazer alguma coisa específica por ser menina, respondeu que “nunca ninguém. Nem o meu pai. Só quando ele está próximo e eu brinco com as bonecas e ele diz «Vai brincar com coisas menino»” (C.EPE). Ainda que a criança tenha referido que não entende o porquê, este tipo de comentários, se realmente acontecem e surgem descontextualizados, podem associar-se à desvalorização social da feminilidade.

No que diz respeito às crianças que já foram vítimas de comentários estereotipados, uma delas é a F., que revelou ser alvo de estranheza, por parte dos colegas, quando leva um carro com autocolantes de monstro para a escola, pois “diziam que aquilo é para menino e acham estranho porque é que eu tenho aquilo” (F.EPE). Isto revela que os comentários estereotipados não vêm só de figuras de autoridade, como pais e professores, por exemplo, mas também dos próprios pares.

Na mesma lógica, a I. revelou que já lhe disseram para não fazer uma certa coisa porque isso era de menino, quando estava em casa de uma tia “a brincar com os brinquedos do meu primo” (I.EPE). Talvez por culpa da entrevistadora, que não conseguiu ir ao cerne da questão e acabou por tentar esmiuçar melhor o posicionamento da criança acerca da existência de brinquedos de menina e de menino, não se conseguiu fazer com esta desenvolvesse o seu raciocínio. Assim sendo, percebe-se que disseram à I. que ela não deveria brincar com os brinquedos do primo, porque eram de menino, contudo, não se conseguiu averiguar de quem partiu esse comentário,

ficando a incógnita se o autor dessa apreciação foi o primo, a tia ou algum outro familiar.

Uma das conversas mais intrigantes de todas as entrevistas realizadas às crianças da EPE prende-se precisamente com esta questão. Depois da conversa sobre brinquedos de meninas e meninos, uma menina afirmou ser um menino.

J.EPE: Eu sou um menino.

Entrevistadora: Tu és um menino? Porquê?

J.EPE: Porque sim.

Entrevistadora: Porque é que és um menino? (...) Eu pensei que eras uma menina.

J.EPE: Não, sou um menino.

Entrevistadora: Porque é que és um menino?

J.EPE: Porque eu gosto!

Entrevistadora: Gostas de quê?

J.EPE: De ser um menino.

Ao deparar-se com tal afirmação, a entrevistadora questionou se isso se devia ao facto de já lhe terem dito que não devia fazer alguma coisa por ser menina.

Entrevistadora: Mas porquê? Já te disseram para não fazeres alguma coisa por seres menina?

J.EPE: Não, sou eu que não quero, porque eu não gosto de saias, não gosto de vestidos...

Entrevistadora: Não gostas de saias e não gostas de vestidos?

J.EPE: Não, e não gosto de colãs. Eu vou ter a primeira comunhão do meu irmão e tenho de vestir um vestido e uns colãs.

Entrevistadora: E não gostas de saias nem de vestidos?

J.EPE: Nem colãs.

Entrevistadora: E as meninas só usam saias e vestidos?

J.EPE: Sim, às vezes.

Assim, ainda que tenha respondido negativamente à pergunta relacionada com a categoria em análise, percebe-se que já lhe disseram que ela tem de fazer uma determinada coisa, sendo que até é mesmo pressionada a vestir um vestido e colãs, algo que a criança não veste regularmente nem se sente confortável a usar. Isto leva-a a associar esse tipo de roupas a meninas e a pensar que, se não usa a roupa típica do sexo feminino, é porque é um menino, revelando uma perspetiva de que é a roupa e a aparência que definem o género de alguém. Deste modo, a criança expressa uma consciencialização acerca das expectativas associadas às roupas de menina, mostrando uma resistência aos estereótipos de género relacionados com o vestuário.

Assim, ao ver que os meninos não são obrigados a vestir vestidos, nem quando vão a comunhões, acaba por ser compreensível que a criança expresse a ideia de que é um menino, porque efetivamente ela, nesse aspeto, gostava de ser um menino. Aliás, o que ela gostava realmente, era que as suas escolhas e as suas preferências fossem tidas em conta, independentemente do seu género.

Entende-se que a primeira comunhão do irmão seja uma ocasião em que se espera que os convidados compareçam com uma aparência mais cerimoniosa, ao contrário daquilo que é mais comum no quotidiano. Porém, percebe-se que não se trata de uma questão de vestir uma roupa mais formal, porque há calças formais definidas como femininas, mas sim da própria imposição de usar um vestido e uns colãs. À primeira vista, isto demonstra uma certa inflexibilidade, por parte dos pais da criança, pois estão a forçá-la a vestir algo que não gosta e não a deixa confortável, ao invés de tentarem conversar com ela e chegar a um meio-termo que seja favorável para ambas as partes, já que o bem-estar de uma criança de seis anos não deve ser posto em casa em prol das boas aparências que se pretendem mostrar.

Numa fase em que a criança se encontra a construir a sua identidade de género, tentou-se mostrar-lhe que não é por se identificar mais com as coisas típicas de menino que se deve assumir como um, porque as suas escolhas dependem dos seus gostos e não se limitam ao seu género. Recuperando a ideia de Vieira (2006a), um rapaz ou uma rapariga podem não corresponder e não se identificar com os papéis de género que lhe são socialmente prescritos, não significando necessariamente que eles estejam inseguros quanto à sua identidade de género, daí dever ter-se muita atenção a este caso, pois podem estar a provocar exatamente o contrário, a insegurança quanto ao seu género. Atendendo à perspetiva da aprendizagem social, que assume que a criança aprende através da observação dos outros e da interação com o seu meio (Silva et al., 2005, citado por Duarte, 2013), percebe-se que, neste caso, o papel da punição na adoção dos comportamentos não apropriados ao género poderá estar a afetar a formação da identidade de género e a aceitação do seu próprio sexo biológico.

Não podemos negligenciar o facto de, ao identificar-se como um menino, a J. estar precisamente a expressar a sua identidade de género, revelando encontrar-se numa fase de exploração e autodescoberta. Esta é uma etapa bastante comum nestas idades, uma vez que, como já foi dito, é entre os dois e os sete anos de idade que as crianças “vão consolidando a estabilidade do género”, identificando-se como sendo do sexo masculino ou do sexo feminino, “as crianças sentem-se motivadas a procurar

informação sobre os comportamentos considerados adequados ao seu sexo, pela observação dos outros na família, na escola, na comunicação social, que funcionam como modelos” (Cardona et al., 2015a, p. 25).

Como também sabemos, segundo Angers (2003), o acolhimento diferenciado face a meninas ou meninos “tem um poderoso efeito (...), pois é por meio dele que ela percebe tudo o que deve fazer para se conformar com o género masculino ou feminino” (p. 83), pelo que, ao perceber que as suas preferências se aproximam mais daquilo que é esperado de um menino, e percebendo que não é plenamente apoiada pela família e pela sociedade, em geral, esta criança considera que deve afirmar-se, então, como um menino, na procura de uma melhor aceitação.

Voltando à análise geral das respostas, no que se refere à terceira categoria, alusiva à **igualdade entre homens e mulheres**, pretende-se verificar se as crianças acreditam em atividades ou papéis de género exclusivos, concordando que existem tarefas ou características específicas para cada género, ou se, pelo contrário, entendem que não deve haver restrições desse tipo e, portanto, acreditam na igualdade de género.

A Tabela 10 apresentada mostra-nos que sete crianças, quatro do sexo masculino, e três do sexo feminino, acreditam na igualdade, enquanto duas meninas e um menino dão a entender que associam o homem e a mulher a características e/ou atividades distintos, contribuindo para a descrença na igualdade de género.

Quanto àqueles que demonstraram acreditar e apoiar a igualdade de género, a maioria deu respostas curtas e diretas, referindo que “todos podem fazer as mesmas coisas” (M.EPE) e “homens e mulheres podem fazer as mesmas coisas” (Lu.EPE), que “os homens podem fazer tudo o que as mulheres fazem” (I.EPE), tal como as mulheres podem fazer tudo o que os homens fazem, incluindo “lavar o carro, tratar das rodas (I.EPE) e que “todos podem fazer as mesmas coisas”, mesmo admitindo que “o meu pai não quer fazer o mesmo do que a minha mãe” (C.EPE), por ser preguiçoso. Contamos com respostas ainda mais curtas como “não” (H.EPE) ao questionamento da existência de coisas que só os homens podem fazer e coisas que só as mulheres podem fazer e “sim” (H.EPE) à afirmação de que homens e mulheres podem fazer as mesmas coisas.

Dentro deste grupo, destacamos a resposta da J., que defende não haver coisas que só os homens podem fazer e outras que só as mulheres podem fazer, mas finalizando com a informação de que tem conhecimento de “uma profissão que as mulheres não podem fazer e sei outra profissão que os homens não podem fazer”, referindo que “as mulheres não podem ser padres e os homens não podem ser freiras”

(J.EPE). Realmente essa diferença de gênero em profissões religiosas reflete as normas e as regras específicas existentes em algumas instituições que, tradicionalmente, reservam certos papéis para homens e outros para as mulheres.

Já a última criança deste grupo, primeiramente mencionou que “há coisas que acho que as crianças não podem. Ligar à tomada que assim tomam um choque” (A.EPE), sendo que, quando o seu olhar é direcionado para a idade adulta, referiu que “os adultos podem fazer as mesmas coisas” (A.EPE). Contudo, devido a uma imperfeita formulação da pergunta, por parte da entrevistadora, o menino acabou por enunciar alguns aspetos em que as pessoas tendem a divergir, consoante o gênero.

Entrevistadora: Então, na tua vida, as pessoas que tu conheces, os homens e as mulheres fazem todos as mesmas coisas, não há diferenças? (...) Ou, achas que há coisas diferentes entre os homens e as mulheres?

A.EPE: Acho... Há coisas diferentes.

Entrevistadora: O quê?

A.EPE: Tipo, as minhas irmãs gostam mais de maquilhagem. (...)

Entrevistadora: Mas olha, há meninos também gostam de se maquilhar. Eu conheço meninos que também gostam de pintar os olhos.

A.EPE: Ahm... Mas eu não gosto muito de pintar as minhas unhas.

Entrevistadora: Tu não gostas de pintar, mas outros meninos, aqueles que gostam, podem pintar as unhas?

A.EPE: Sim, os roqueiros. Os roqueiros podem pintar as unhas de preto.

Entrevistadora: Ok, e quem não é roqueiro? Aqueles meninos que não são roqueiros, mas gostam de pintar as unhas? (...) Também podem.

A.EPE: Gostam. Mas eu não gosto de pintar.

Quando questionado acerca da possibilidade de homens e mulheres fazerem as mesmas coisas, o A. respondeu positivamente, revelando uma postura de equidade e igualdade, em que nenhuma atividade fica restringida apenas a um gênero. Contudo, quando lhe é perguntado se os homens e as mulheres que conhece fazem as mesmas coisas, ou coisas diferentes, a sua resposta muda, apontando a questão da maquilhagem, já que só vê as suas irmãs a maquilar-se, ainda que volte a ser bastante inclusivo, ao referir que os meninos, mais especificamente os roqueiros, podem pintar as unhas, assim como todos os outros meninos que gostarem disso.

Focando-nos agora nas crianças que associam determinadas características e/ou atividades específicas somente ao homem ou à mulher, demonstrando acreditar em atividades ou papéis de gênero exclusivos, começamos por esclarecer que o único

menino incluído neste grupo não deu uma resposta muito plausível nem apropriada. Este respondeu que “as mulheres não podem pintar com preto”, “porque elas odeiam morcegos”, enquanto “os homens caçam morcegos”, porque “tem piada para eles, porque eles levam o morcego morto” (An.EPE).

Ao longo desta questão, esta criança dispersou muito do tema central da conversa, mostrando-se desinteressado e aborrecido. Tratando-se da criança mais nova deste grupo de participantes, que já estava há uns minutos a conversar com a entrevistadora e a revelar-se bastante irrequieto, e atendendo a que era a última questão, deu-se por terminada a entrevista, sem se tentar perceber o ponto de vista do mesmo, pois era visível que não se ia conseguir chegar a nenhuma conclusão.

Quanto às meninas, uma delas manifestou concordância com o facto de haver coisas que só os homens podem fazer e outras que só as mulheres fazem, sendo que, quando se pede exemplos, ela referiu que “o pai lava a loiça, a mãe estende a roupa, o pai põe a mesa” (La.EPE), percebendo-se que se baseia no que assiste em casa. No decorrer da conversa, a criança afirmou que a mãe também pode pôr a mesa e lavar a loiça, mas que o pai não pode cozinhar, “só quando a mãe chega tarde” (La.EPE). A entrevistadora tenta fazer ver à criança que, então, o pai pode cozinhar, só não o faz porque não quer, ao que a criança confessa que “ele só fica no sofá, deitado a ver o telefone” (La.EPE).

Deste modo, percebemos, mais uma vez, que o ambiente familiar em que estão inseridas molda crucialmente as percepções das crianças quanto aos papéis de género e à própria igualdade de género. É evidente que estas absorvem as normas de género que experienciam no ambiente familiar, pelo que, ainda que a La. mostre alguma flexibilidade nas suas percepções, afirmando que a mãe também pode desempenhar as tarefas inicialmente atribuídas ao pai, nota-se uma persistência relativa a certos estereótipos de género, particularmente associados ao papel do pai na cozinha.

Neste sentido, revela-se urgente promover modelos igualitários de género no ambiente familiar, de modo que os pais possam contribuir para a construção de uma compreensão mais equitativa da igualdade de género, por parte dos seus filhos.

Quanto à resposta da outra menina pertencente ao grupo dos que não acreditam na igualdade de género, esta começa por dizer que existem coisas que só os homens podem fazer e outras coisas que só as mulheres podem fazer, “porque os homens podem ser, podem ser assim, cortam assim estas ervas (*aponta para a uma mata visível da janela*), podem ter essa profissão de cortar assim as ervas e as mulheres podem só

cortar a relva, não estas ervas” (F.EPE), concluindo que as mulheres podem cortar as ervas, “mas é uma profissão estranha para as mulheres”, “porque eu nunca vi uma mulher fazer essa profissão” (F.EPE)

A entrevistadora tentou perceber se este era um exemplo isolado, ou se existem outras profissões que a criança considera só de um género, ao que a mesma responde que “normalmente costumo ver só as mulheres a fazer oftalmologista e eu não vejo homens a fazer oftalmologista. Só vejo a vender óculos” (F.EPE), acrescentando que os homens podem ser oftalmologistas, ela é que nunca viu nenhum. Quando questionada sobre a existência de bailarinos, a F. assumiu que nunca viu nenhum bailarino homem e acha que esses não podem ser bailarinos “porque fica feio” (F.EPE).

Esta crença de que existem profissões específicas mais apropriadas para cada género revela a influência de estereótipos de género na perceção das atividades profissionais, sendo que, na sua perspetiva, cortar ervas é uma profissão adequada aos homens, talvez por se tratar de uma tarefa realizada no exterior e fisicamente exigente, refletindo estereótipos relacionados à força física, enquanto as mulheres são associadas a profissões mais leves, geralmente desempenhadas no interior. Além disso, a justificação de nunca ter visto pessoas do sexo oposto nas profissões mencionadas pode ser devida a experiências muito limitadas ou à própria representação estereotipada de profissões, no ambiente em que se insere.

Posto isto, embora demonstre não acreditar na igualdade, esta criança acaba por nos presentear, posteriormente, com um discurso inclusivo, no qual refere que muitas coisas típicas de meninas também podem ser usadas por meninos, e vice-versa. Ao longo dessa conversa, referiu que tanto mulheres como homens podem ter tatuagens, ainda que tenham desenhos diferentes, que os homens também podem usar brincos, ter cabelo pelos ombros e também podem usar colares, mas, geralmente, com pendentes diferentes dos escolhidos pelas mulheres.

Entrevistadora: Então o que eu estou a perceber, do que tu me estás a dizer, é que meninos e meninas podem usar as mesmas coisas, mas às vezes são um bocadinho diferentes.

F.EPE: Sim!

Entrevistadora: Ok. Também depende dos gostos de cada um, não é? Se um menino gostar de flores, se calhar pode usar um colar com flores.

F.EPE: Sim! E também tatuagens de flores...

Assim, a criança deu a entender que defende que qualquer pessoa pode usar

aquilo que quiser, mesmo que se trate de algo mais associado ao sexo oposto, embora acabem por ser coisas um pouco diferentes, pois dependem, não só do sexo, mas também dos gostos de cada um.

6.2. Entrevistas aos Alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico

As dimensões abordadas nas entrevistas aos alunos do 1.º CEB são precisamente as mesmas que as dimensões abordadas com as crianças da EPE. Atendendo a estas mesmas dimensões, os dados que dizem respeito a cada uma delas são apresentados em tabelas com as respetivas categorias, subcategorias, indicadores e o número de respostas de cada indicador, a qual irá sustentar a posterior descrição pormenorizada e breve análise do conteúdo das entrevistas.

Tabela 11:

Dimensão “Estereótipos Associados a Questões de Género”

Categorias	Subcategorias	Indicadores	N.º de Resposta		
			♀	♂	
Quarto da Catarina	Decoração	Cama	4	4	
		Com peluches	1	0	
		Grande	2	1	
		De madeira clara	0	1	
		Às bolinhas vermelhas	0	1	
		Flores cor-de-rosa	1	0	
		Mobiliário	2	1	
		Prateleiras c/ material escolar	2	0	
		Prateleira c/ jogos e brinquedos	2	0	
		Escritivaninha	2	0	
		Móveis brancos	0	1	
		Persianas brancas	0	1	
		Televisão	0	2	
		Com flores	0	1	
		Estrelas brancas	1	0	
		Almofadas de flores e corações	1	0	
		Quadros	1	0	
		Cor das Paredes	Cor-de-Rosa	4	0

		Branças	1	4
		Azul Escuro	0	1
	Brinquedos	Bonecas	4	3
		Peluches	3	2
		Animais	3	1
		Jogos	2	0
		Puzzles	1	0
		Bolas	0	2
	Guarda-Roupa	Vestidos	5	1
		Calções	3	3
		Saias	3	2
		Calças	2	1
		Camisolas	5	3
		Casacos	1	1
		Macacões	1	1
		Acessórios:	1	0
		Laços	1	0
		Pormenores:	2	2
		Com unicórnios	1	0
		Cor branca	1	0
		Cor-de-rosa	1	2
		Cor azul	0	1
Quarto do Francisco	Decoração	Cama	4	3
		Espaçosa	1	0
		Azul	1	0
		Branca	0	1
		Verde	0	1
		Com carros	2	0
		Mobiliário	2	1
		Prateleiras c/ material escolar	2	0
		Estante/prateleira c/ brinquedos	2	0
		Escrivaninha	2	0
		Persianas e cortinas brancas	0	1
		Presença de carros	3	1

	Quadros	1	0
	Luz de presença	1	0
	Almofadas verdes e azuis	1	0
	Com coisas de futebol	1	0
	Televisão	1	0
	Tapete azul	0	1
Cor das Paredes	Branças	3	2
	Azuis	1	1
	Verde	0	1
	Cor mais escura	1	0
Brinquedos	Bonecos	1	1
	Veículos:	4	4
	Carros	4	4
	Motas	1	0
	Bolas	0	4
	<i>Nerf</i>	0	1
	Peluches	3	0
	Jogos	1	0
	Cavalos	1	0
	Dispositivos Eletrónicos	1	0
Guarda-Roupa	Camisolas	4	4
	Calções	4	4
	Calças	3	2
	Macacões	1	0
	Fatos de Treino	1	1
	Casacos	0	1
	Pormenores:	0	2
	Cor preta	0	1
	Cor azul	0	2

À semelhança das entrevistas aplicadas às crianças da EPE, as primeiras questões das entrevistas aos alunos do 1.º CEB constituem igualmente um exercício de imaginação e descrição do quarto de um menino e do quarto de uma menina, incluindo os seus brinquedos e as suas roupas. À primeira vista, percebemos que estes foram mais pormenorizados, no que diz respeito à decoração do quarto dos irmãos, pois

apresentaram mais indicadores, os quais contêm um maior número de respostas.

Quando questionados acerca da **decoreção do quarto** da Catarina, a grande maioria, quatro crianças de cada sexo, mencionaram a cama. Destes, duas meninas e um menino referiram que seria uma cama grande, um outro menino referiu que seria de madeira clara e outro supôs que seria às bolinhas brancas, sendo que houve apenas um menino que mencionou a cama, mas não acrescentou pormenores. As outras duas meninas consideraram que a cama teria peluches e flores cor-de-rosa, respetivamente.

Um aspeto também lembrado pelos alunos foram detalhes de mobiliário, já que duas meninas mencionaram prateleiras com livros e material escolar, prateleiras com jogos e brinquedos, não esquecendo também a escrivaninha. Por outro lado, um menino considerou que o quarto da Catarina teria móveis e persianas brancas.

O que foi dito até ao momento leva-nos a crer que, nestas idades, as crianças já são mais descritivas e têm noção dos elementos característicos de cada divisão da casa, em particular, do quarto. O facto de alguns, ainda que seja uma minoria, se lembrarem de mencionar aspetos de mobiliário, como prateleiras com material escolar e escrivaninhas, poderá advir precisamente das suas vivências pessoais, numa idade em que frequentam o 1.º CEB e já possuem outras responsabilidades académicas.

Relativamente a outros pormenores presentes no quarto, dois meninos mencionaram a presença da televisão e outro referiu que a decoreção seria à base de flores. Por seu lado, uma menina mencionou estrelas brancas, outra faz referência a almofadas de flores e corações, e uma última incluiu quadros.

Voltando-nos para a decoreção do quarto de Francisco, também quatro meninas e três meninos indicaram a cama, sendo que, desses três meninos, um não entrou em detalhes da cama, e os outros dois referiram que seria branca e verde, respetivamente. Quanto às meninas, uma mencionou uma cama espaçosa e outras duas descreveram uma cama com pormenores automóveis, mais especificamente, uma cama em forma de carro e uma cama com uma colcha de carros.

No que concerne à questão do mobiliário, obtiveram-se basicamente as mesmas respostas por parte dos mesmos alunos. Um menino mencionou novamente persianas e cortinas brancas, enquanto as duas meninas fizeram alusão às prateleiras com livros e material escolar, às estantes e prateleiras com brinquedos e às escrivaninhas. Numa destas respostas, os brinquedos presentes nas prateleiras eram essencialmente carros.

Por tudo isto que já foi dito, surge o indicador “presença de carros”, presente no

discurso de três meninas e um menino, pois, ainda nem nos debruçamos sobre os brinquedos do Francisco e já percebemos que o seu quarto é marcado pela existência de carros, seja na cama, nas prateleiras ou na própria decoração.

Além do que já foi destacado, as meninas foram relativamente mais precisas, pois mencionaram quadros, luz de presença, almofadas verdes e azuis, coisas de futebol e a televisão, indicadores estes que obtiveram uma resposta cada um. Em contrapartida, apenas um menino fez referência a um tapete azul.

No que se refere à **cor das paredes** do quarto da Catarina, as meninas revelaram escolhas, de certa forma, mais estereotipadas do que os meninos, pois quatro escolheram o cor-de-rosa e apenas uma optou por paredes brancas. Os meninos optaram, na sua maioria, por uma cor neutra, já que quatro escolheram igualmente a cor branca e só um quis fugir às respostas previsíveis, mencionando o azul escuro.

Relativamente ao quarto do irmão, metade dos inquiridos optou precisamente pelas paredes brancas, referidas por três meninas e dois meninos. A cor azul foi escolhida por um aluno de cada sexo e um rapaz referiu o verde. Conforme consta na Tabela 11, uma menina indicou que as paredes do quarto do Francisco deveriam ser de uma cor mais escura, não demonstrando preferência ao nível da própria cor.

MI.1CEB: Podem ser... Algumas coisas mais escuras.

Entrevistadora: Que cor?

MI.1CEB: Verde, azul...

Entrevistadora: Poderia ser um cor-de-rosa escuro?

MI.1CEB: Sim.

Acreditamos que, de alguma forma, esta escolha pode veicular um pensamento estereotipado, já que as cores claras podem ser associadas ao género feminino por serem mais suaves e delicadas, e as cores escuras podem associar-se ao género masculino, por induzirem à força e ao vigor.

Perante as respostas à mesma questão, é pertinente assinalar que a Ma. assumiu que o cor-de-rosa era a cor favorita da Catarina, daí as paredes do seu quarto serem dessa cor. Porém, no caso do Francisco admitiu que a sua cor preferida seria o azul-bebé, mas as paredes do seu quarto seriam brancas.

De notar que contamos apenas com nove respostas a esta questão, pois um menino, o Ga., demonstrou uma postura de extrema aceitação e abertura, em todas as questões, revelando uma aversão aos estereótipos ainda persistentes, tentando

mostrar, ao longo do seu discurso, que não concordava com tais distinções. Assim sendo, este acabou por não oferecer respostas muito concretas, pois baseavam-se em “pode ser como ela quiser” e “ele é que escolhe” (Ga.1CEB).

A MF. foi umas das alunas que deu respostas mais pormenorizadas e diferenciadas em relação à decoração do quarto dos irmãos, pelo que lhe foi questionado se os quartos poderiam ser trocados, isto é, se a Catarina poderia ter carros desenhados nas paredes do quarto e uma cama em forma de carro e se o Francisco poderia ter um quarto cor-de-rosa com estrelas brancas, ao que respondeu positivamente, sem qualquer hesitação.

Ao S. também se fez o mesmo tipo de pergunta, segundo as características que o mesmo apontou para os dois quartos, pelo que se perguntou se o quarto da Catarina poderia ser azul com carros e se o quarto do Francisco poderia ser branco com flores, ao que o aluno respondeu que não, que “não combinava muito (...) porque as meninas não costumam brincar com carros” (S.1CEB). Esta resposta foi, neste caso, inesperada, pois imediatamente antes tinha-se questionado se a Catarina poderia brincar com os carros do irmão e se o Francisco poderia brincar com os peluches da irmã, ao que o aluno tinha respondido positivamente. Percebe-se, então, que este afirma que eles podem brincar com os brinquedos um do outro por estar a pensar na ótica da partilha e não a focar-se no tipo de brinquedos em si, pois mesmo considerando que existem brinquedos de menina e brinquedos de menino, como iremos ter a oportunidade de explorar mais à frente, ele admitiu que as meninas podem brincar com carrinhos, mas que “o carro adequa-se mais só para os meninos” (S.1CEB), pelo que, a seu ver, não faz sentido que o quarto de uma menina tenha essa decoração.

Passando agora precisamente para a questão dos **brinquedos** atribuídos à Catarina, os alunos entrevistados foram deveras sucintos, comparativamente às crianças da EPE. A maioria, composta por quatro raparigas e três rapazes, mencionou, claramente, as típicas bonecas.

De seguida, com sete respostas, de três meninas e dois meninos, surge o indicador dos peluches, seguido do indicador dos animais, referido por três meninas e dois meninos. Dentro dos animais, uma criança de cada sexo referiu os unicórnios, uma menina destacou os gatos e outra falou em pandas. Relativamente aos jogos, estes foram mencionados somente por duas raparigas, das quais uma delas especificou os *puzzles*. Por sua vez, dois rapazes mencionaram as bolas.

No que concerne aos brinquedos do Francisco, apenas uma menina referiu algo

relacionado com bonecos, mais especificamente príncipes, e o Ga. mencionou bonecas e bonecos, pois, como dissemos anteriormente, este adotou uma postura de que tudo “depende dos gostos” (Ga.1CEB) e, portanto, se quiser, “o Francisco pode também brincar com bonecas, com bonecos” (Ga.1CEB).

Os carrinhos foram, nitidamente, os brinquedos mais atribuídos ao Francisco, mencionados por quatro meninos e quatro meninas, das quais uma incluiu também as motas. As bolas constituem também um dos brinquedos mais referidos pelos meninos, pois apenas um não seguiu a tendência. Um menino assumiu ainda que o Francisco brincaria com *Nerfs*, lançadores de brincar que envolvem o uso de dardos de espuma.

As meninas não seguiram esta tendência, pois nenhuma delas referiu esses brinquedos. Na sua vez, três mencionaram peluches, algo também muito associado à Catarina, pelo que uma delas decidiu esclarecer que se tratava de “peluches, só que de outras personagens de meninos” (MI.1CEB), o que dá a entender que, embora mencionem os peluches para ambos, provavelmente estes assumem características visuais bastante distintas. Além dos peluches, uma menina mencionou jogos, sem especificar quais, uma referiu cavalos de brincar, e uma outra menina mencionou dispositivos eletrónicos, como a *PlayStation*, a *Nintendo*, o *Tablet* e o telemóvel.

Tal como já tínhamos visto nas respostas das crianças da EPE, também os animais referidos pelos alunos e alunas do 1.º CEB são muito diferentes, já que para a Catarina escolheram unicórnios, pandas e gatos, animais percecionados como fofinhos e coloridos, e para o Francisco identificaram o cavalo, que, por sua vez, é encarado com um animal forte e veloz.

Ainda no que concerne aos brinquedos, perguntou-se a duas meninas, à MF e à MI, e a três meninos, ao Ga., ao Go. e ao S., se os irmãos poderiam brincar com os brinquedos um do outro, evidenciando, em alguns dos casos, as bonecas e os carros, ao que todos, sem exceção, responderam que sim.

Relativamente ao **guarda-roupa** da Catarina, a peça indicada pela grande maioria das crianças, melhor dizendo, por todas as meninas e por três meninos, foram as camisolas, nas quais se incluem as *t-shirts*, as camisolas de manga curta e de manga comprida, e tudo aquilo que, em termos de género, não causa muita distinção, onde realçamos apenas o caso de *sweats*, referidas pela Ma., que foi a resposta, dentro deste indicador, que mais se distanciou dos restantes tipos de camisola.

Seguidamente, as peças de vestuário mais ligadas ao guarda-roupa da Catarina

foram os vestidos, referidos por todas as meninas e por um menino, e os calções, mencionados por três alunos e três alunas. As saias foram mencionadas por três meninas e dois meninos, pelo que as calças surgiram apenas no discurso de duas meninas e de um menino.

Tanto os casacos como os macacões apenas foram referidos, cada um, por uma criança de cada sexo, ao mesmo tempo que só uma menina referiu um laço como acessório. Quanto aos pormenores, apenas uma menina assumiu que a roupa da Catarina teria desenhos de unicórnios, e outra menina atribuiu-lhe vestidos brancos e cor-de-rosa, enquanto dois meninos mencionaram peças de roupa dessa mesma cor, nomeadamente um vestido e uma saia, sendo que o menino que mencionou a saia cor-de-rosa, também fez alusão a umas calças azuis.

Voltando-nos para o guarda-roupa do Francisco, as camisolas e os calções são as peças de vestuário que mais constam no discurso das crianças, neste caso, de quatro alunos de cada sexo. No entanto, tal como aconteceu na descrição dos quartos, este grupo de participantes também foi consideravelmente mais pormenorizado na identificação das roupas, principalmente os rapazes, que referiram coisas mais específicas como “polos” (Go.1CEB), “sweat” (R.1CEB) e “camisas” (D.1CEB).

Quanto às calças, estas são referidas por três meninas e dois meninos, enquanto os macacões são referenciados apenas por uma menina. Um participante de cada sexo referiu os fatos de treino e apenas um rapaz se lembrou dos casacos. Em relação a pormenores, os alunos não foram tão pormenorizados, pois somente um menino fez alusão a calções pretos e azuis-escuros, e um outro mencionou uma camisola azul.

Voltando aos fatos de treino, é importante destacar que, no que toca à roupa do Francisco, a Ma. apenas referiu fatos de treino, e mais nenhuma peça de roupa, “porque ele gosta mais de jogar à bola, então tem mais fatos de treino” (Ma.1CEB). Esta associação está, ainda que instintivamente, relacionada com os estereótipos de género que associam atividades desportivas e roupas mais casuais aos rapazes, enquanto as meninas são mais associadas a outro tipo de atividades e a roupas consideradas mais femininas e exuberantes. As crianças deveriam ter presente que qualquer pessoa, independentemente do género, pode escolher roupas confortáveis e práticas para realizar as atividades que mais gosta, seja jogar à bola ou sentar-se a desenhar. E também que os rapazes podem escolher roupas mais cuidadas e exuberantes, dependendo das situações.

Como pudemos constatar, as camisolas e os calções são peças de roupa

bastante presentes nos armários das crianças de ambos os sexos, mas, tal como se referiu aquando da descrição e análise das respostas das crianças das EPE, torna-se notório que, na sua perceção, estas peças não são exatamente iguais para as meninas e para os meninos. A MI é uma das crianças entrevistadas que revela justamente esta perspetiva quando, ao ser questionada sobre a roupa do Francisco, respondeu que este tem “calções maiores, calças, camisolas um pouco mais largas” (MI.1CEB).

Isto mostra-nos que, apesar de os participantes sugerirem uma variedade de roupa para ambos os sexos, eles reconhecem e acabam por recorrer às normas de género associadas ao vestuário, pois as peças de roupas não são exatamente iguais, revelando a influência das normas culturais e sociais, que condicionam a sua visão daquilo que é aceitável e apropriado para raparigas e rapazes.

Como já foi manifestado anteriormente, o Ga. demonstrou sempre uma postura de aceitação e abertura, tentando demonstrar, ao longo do seu discurso, uma aversão aos estereótipos. No entanto, apesar de expressar-se bastante bem, num tom seguro e confiante, cheio de certezas daquilo que ia dizendo, percebeu-se que, ainda que referisse discordar dos estereótipos de género, e defendesse que todos podem brincar com qualquer coisa e que tudo depende dos gostos e preferências individuais, independentemente do género, o aluno acaba por usar expressões reveladoras dessas mesmas estereotípias, assumindo que há coisas mais de menino e mais de menina.

Entrevistadora: E quanto à roupa?

Ga.1CEB: Quanto à roupa já é um bocado diferente. Depende também do gosto, há estilos mais, pronto, mais menina e mais rapaz.

Entrevistadora: Qual é o estilo mais menina?

Ga.1CEB: Mais menina pode ser saia ou outro tipo de camisolas. Pronto, depois depende tudo do gosto das pessoas. Agora tipo, se o Francisco, se ele gostar mais de uma peça de roupa que é mais à menina é o gosto dele e se a... Como é que é?

Entrevistadora: A Catarina (*risos*).

Ga.1CEB: E a Catarina, se ela gostar mais, por exemplo, de umas calças mais homem, uma camisola mais à homem, uma roupa mais desportiva, fica sempre aos gostos dela.

Entrevistadora: Então, se tem a ver com os gostos, até devíamos parar de dizer roupa de menina e de menino porque é para todos.

Ga.1CEB: Sim, devíamos parar de dizer que o rosa é cor de menina. Não devia haver essa distinção de cores ou de roupas ou de brinquedos.

Isto mostra que, por mais que não se concorde com elas, as estereotípias, principalmente as de género, estão tão enraizadas que acabam por ser interiorizadas,

mesmo que involuntariamente, por quem não as reproduz na prática, influenciando, neste caso, o discurso e as expressões utilizadas.

Tabela 12:

Dimensão “Igualdade de Género nas Profissões”

Categorias	Indicadores	N.º de Respostas	
		♀	♂
Profissão da Mãe da Catarina e do Francisco	Área da Educação:	2	2
	Professora	1	2
	Educadora de Infância	1	0
	Área da Saúde e Bem-Estar:	1	1
	Médica	1	0
	Psicóloga	0	1
	Polícia	1	1
	Empregada de Limpeza	1	1
	Área do Desporto:	0	1
	Futebolista ou Voleibolista	0	1
	Trabalhos Manuais	0	1
Profissão do Pai da Catarina e do Francisco	Engenharia e Construção:	2	1
	Engenheiro	0	1
	Construtor Civil	1	0
	Mecânico	1	0
	Serviços de Emergência e Segurança:	2	0
	Bombeiro	1	0
	Polícia	1	0
	Área do Desporto:	0	2
	Futebolista	0	1
	Treinador	0	1
	Proprietário de um restaurante	1	0
	Psicólogo	0	1
	Empregos Indefinidos:	0	2
	Vendedor	0	1
Trabalhar numa empresa	0	1	
Empregado	0	1	

Profissão da Catarina	Mecânica	5	5
	Outra	0	0
Profissão do Francisco	Cabeleireiro	2	1
	Educador de Infância	3	3
	As duas	0	1
Profissão Desejada pelas Crianças	Área da Educação:	3	0
	Educadora de Infância	1	0
	Professora	1	0
	Auxiliar de Ação Educativa	1	0
	Área da Saúde/Saúde Animal:	3	0
	Médica	1	0
	Nutricionista	1	0
	Veterinária	1	0
	Atriz	2	0
	Cabeleireira	2	0
	Área do Desporto:	0	3
	Futebolista	0	1
	Jogador de Futsal	0	1
	Jogador de <i>Basket</i>	0	1
	Área da Segurança e Ordem Pública:	0	2
	Polícia	0	1
	Fuzileiro	0	1
Outro	0	1	
Ainda não sabe	0	1	

As questões das entrevistas relacionadas com a dimensão da *igualdade de género nas profissões* constituem, tal como nas entrevistas às crianças da EPE, um exercício de imaginação das profissões dos pais de dois meninos, assim como a sua opinião quanto à escolha profissional de uma menina e de um menino.

No que diz respeito à identificação da **profissão da mãe da Catarina e do Francisco**, apenas um menino se inspirou no emprego da sua mãe (psicóloga). Dentro da área da saúde e bem-estar, contamos ainda com a resposta de uma menina, que vê a mãe dos irmãos como médica.

Pela análise da Tabela 12, observamos que duas crianças de cada sexo a associam à área da educação, dado que uma menina e dois meninos a percebem

como professora e uma menina referiu que ela será educadora de infância. As profissões referidas até agora, que consistem em metade das respostas obtidas, se não contarmos com a resposta influenciada pela profissão da mãe, vão ao encontro daquilo que Deaux e Lewis (1983, citados por Vieira, 2006a) acreditam, quando referem que é mais provável que a mulher “seja enquadrada nos setores da prestação de cuidados e na educação, áreas estas que apelam a qualidades supostamente mais condizentes com os atributos e os interesses dos elementos do sexo feminino” (p. 107).

Segundos os autores supra citados, “entre as actividades familiares esperadas por parte da mulher (...) podem encontrar-se o cuidar dos afazeres domésticos” (Deaux & Lewis, 1983, citados por Vieira, 2006a, p. 107), pelo que, ao referir que a mãe dos irmãos “deve ser uma pessoa que limpa casas” (K.1CEB), o que identificámos como empregada de limpeza, esta menina poderá associar a mulher a essa mesma responsabilidade doméstica, o que a leva a achar que a sua profissão deverá ir ao encontro daquilo que ela faz em casa.

A profissão de empregada de limpeza foi mencionada por mais um menino, embora se trate do Ga., que, como já foi dito, deu respostas pouco concretas e tentou sempre frisar que tudo dependeria das vontades e preferências pessoais. Além desta profissão, ele referiu outras, como aquelas ligadas à área do desporto e aos trabalhos manuais, já que entendeu que a mãe da Catarina e do Francisco “pode jogar futebol feminino, pode jogar vólei, pode fazer desporto, (...) pode trabalhar com trabalhos manuais, pode ser empregada” e que “tudo é os gostos da mãe, que ela entender trabalhar” (Ga.1CEB). Assim, notou-se que a criança quis fugir às respostas estereotipadas, quando referiu profissões desportivas, mas também não quis afastar-se da realidade, para não transparecer uma subvalorização das profissões que, frequentemente, são mais associadas às mulheres, como o caso das profissões relacionadas com as limpezas e os trabalhos manuais.

Nesta lógica, as profissões que mais se afastam das ideias estereotipadas tradicionais, são as da MI e do S., que identificaram a mãe dos irmãos como sendo polícia, uma profissão que, como sabemos, é mais frequentemente associada aos homens. Ainda assim, notou-se que estas respostas foram genuínas e aquelas que primeiramente lhes vieram à cabeça, o que pode revelar uma visão aberta e inclusiva sobre o papel que a mulher tem e pode desempenhar na sociedade.

No que se refere à **profissão do pai do Francisco e da Catarina**, três alunos referiram profissões associadas à área da engenharia e construção, já que um rapaz

referiu que ele será engenheiro, não especificando o ramo, uma rapariga admitiu que ele será mecânico, e uma outra supôs que “o pai deve andar em obras” (K.1CEB), o que designámos por construtor civil. Quanto à área dos serviços de segurança e emergência, uma menina assumiu que o pai dos irmãos será bombeiro, e uma outra admitiu que ele será polícia. Por sua vez, a área do desporto é mencionada por dois meninos, sendo que um assumiu que ele poderá ser futebolista, e outro pensou que será treinador “de algum desporto ou algo assim” (D.1CEB), não especificando qual.

Todas estas profissões caracterizam-se por estarem associadas à força física, valentia, resistência e competitividade, características estas que mais facilmente são atribuídas a homens do que a mulheres, pelo que se percebe que, para as suas escolhas, as crianças seguiram as ideias preconcebidas que possuem acerca de cada género, nomeadamente acerca do género masculino.

Além disso, uma menina associa-o à área da restauração, afirmando que ele “pode ser dono de um restaurante” (L.1CEB), onde assistimos à colocação de um homem num cargo de chefia e poder, neste caso, de proprietário. Conforme nos confidencia Cardona et al. (2015a), considera-se que os homens têm “maiores necessidades de realização, de dominação e de autonomia do que elas” (p. 29), daí ser mais recorrente colocar os homens em posições de liderança e autoridade.

O menino que, anteriormente, se inspirou no emprego da sua mãe, referindo que a mãe dos irmãos também seria psicóloga, assumiu que também o pai terá essa mesma profissão, o que vai, mais uma vez, ao encontro da realidade com que contacta no seu meio familiar, já que ambos os seus progenitores trabalham no ramo da psicologia.

Quanto ao indicador dos empregos indefinidos, observamos, em primeiro lugar, a profissão de vendedor, sendo que o menino em questão referiu que o pai é um vendedor “de produtos... frutas, carne, peixe, essas coisas” (S.1CEB). Ainda que seja um pouco impreciso na sua resposta, a entrevistadora conhece suficientemente o seu contexto familiar para perceber que esta é precisamente a profissão desempenhada pelo pai do S., pelo que estamos perante uma criança cuja resposta foi influenciada pela realidade pessoal com que contacta, no que se refere à profissão do seu pai.

Como vimos, esta criança orientou-se pela profissão do seu pai, mas, anteriormente, no que toca à profissão da mãe dos irmãos, não se baseou na profissão da sua mãe. Isto pode ser explicado através da perspectiva psicanalítica apresentada na secção da identidade de género, que defende que a criança se identifica com o progenitor do mesmo sexo e acaba por adotar os seus comportamentos e atitudes,

defendendo que os pais constituem as principais fontes de aprendizagem e são, por isso, modelos do seu próprio comportamento (Vieira, 2006a).

As outras duas profissões indefinidas, trabalhador de uma empresa e empregado, foram mencionadas pelo mesmo menino que referiu a profissão de futebolista. Ao responder que “o pai pode trabalhar numa empresa, pode ser empregado, pode jogar futebol”, o Ga. deu novamente uma resposta aberta, com várias opções, defendendo que “não há exatamente aquela distinção de os rapazes só podem trabalhar numa certa coisa e as meninas noutra” (Ga.1CEB). De novo, à semelhança do que aconteceu no caso anterior, a criança tentou clarificar que não gosta de impor nada a ninguém e que não se rege por estereótipos de qualquer tipo.

O aluno em questão ainda completou a sua resposta, sem qualquer intervenção da entrevistadora, alegando que, na sua opinião.,

cada um, todos os trabalhos deviam ser iguais para meninas, para meninos, receber o salário, ser igual, que antigamente não era, era um bocado mais diferente, que só os homens e as mulheres tinham trabalhos diferentes, as mulheres não tinham muitos direitos. Mas eu acho que cada um devia trabalhar no que gosta, no que quer e no que pode. (Ga.1CEB)

Estes pontos trazidos à conversa pelo aluno vão justamente ao encontro do tema das entrevistas e do presente trabalho de investigação. Contudo, as suas palavras e a sua postura causaram algum espanto à entrevistadora, pois é importante relembrar que se trata de uma criança com apenas 10 anos. As entrevistas não focam diretamente as questões da desigualdade salarial e da desigualdade de direitos, pois não é algo sobre o qual se espera que uma criança do 4.º ano de escolaridade já se sinta confortável para dialogar. As questões foram adaptadas às idades das crianças e não era expectável recolher respostas como esta, constituindo uma surpresa bem positiva.

Ainda assim, é de clarificar que, na escola, poderiam já ter abordado questões deste tipo, até quando são trabalhadas as profissões no 1.º CEB, pelo que tal pode evidenciar o papel que a escola tem neste domínio.

Esta intervenção comprova aquilo que foi possível verificar-se ao longo do estágio realizado com este grupo de participantes, mais concretamente o facto de o Ga. ser uma criança extremamente perspicaz, inteligente, interessado e curioso, o que o faz gostar de aprender e envolver-se em diversos assuntos. Isto faz com que ele saiba e

compreenda muita coisa, possuindo conhecimentos de diversas áreas, daí sentir-se à vontade para argumentar sobre muitos temas, como é o caso da igualdade de gênero.

Este revela algum conhecimento histórico, ao reconhecer que no passado havia diferenças significativas entre homens e mulheres, ao nível do trabalho e dos direitos, e demonstra também consciência da injustiça da disparidade salarial de gênero, ao expressar que os salários das mulheres e dos homens devem ser iguais. Ainda assim, transparece uma ideia de evolução no que diz respeito a todas estas questões citadas, através da expressão “antigamente não era assim” (Ga.1CEB). Relativamente aos estereótipos ligados às atividades profissionais, o qual constituía o tema principal da questão, este manifesta uma abordagem inclusiva, defendendo a liberdade da escolha profissional e a igualdade de oportunidades, independentemente do gênero, pois assume que cada pessoa deve trabalhar no que gosta, no que quer e no que pode.

Voltando-nos agora para a **escolha profissional da Catarina**, a qual é apresentada como uma menina que quer ser mecânica, todos os participantes responderam que esta pode exercer essa profissão, não revelando qualquer tipo de hesitação ou impedimento. Alguns alunos responderam apenas positivamente, mas alguns tentaram complementar melhor o seu ponto de vista, tal como o R., que afirma que ela pode ser mecânica porque “ela é que sabe o que ela quer” (R.1CEB), o D., que acredita que “qualquer um pode ser, desde que goste de fazer” (D.1CEB), e a L., que referiu ser “uma profissão que pode, que normalmente são só os rapazes que têm” (L.1CEB) e, portanto, seria até interessante ver uma menina nessa função tradicionalmente desempenhada por homens.

Era de esperar que o Ga. também desenvolvesse a sua resposta, tendo em conta as respostas anteriores, pelo que o mesmo afirmou que, se ela quer ser mecânica, ele concorda, pois “se a Catarina quer trabalhar com automóveis, é uma escolha dela, uma boa escolha. Ela optou por ser uma mecânica e eu concordo sim, ela tem todo o direito de ser mecânica ou outro tipo de profissão” (Ga.1CEB).

Quanto à **escolha profissional do Francisco**, o qual surge indeciso entre ser cabeleireiro ou educador de infância, todos os participantes concordaram e escolheram entre estas duas profissões, sendo que a maioria, seis alunos, três de cada sexo, considerou que este deveria ser educador de infância.

Quando questionados sobre a justificação para tal escolha, obtivemos respostas como “acho que os dois são muito distintos, mas acho que ele deve gostar muito de crianças, então acho que pode ser educador” (L.1CEB), “porque é bom também educar

as crianças e isso” (D.1CEB), “porque conviver com as crianças mais pequenas é melhor” (Go.1CEB) e “para ele também não estar ali só naquelas coisas interessadas, para ele divertir-se mais um bocadinho, estar mais divertido, para não estar sozinho no seu trabalho, para ter mais companhia” (Ma.1CEB), considerando, na sua perspetiva, que ser educador de infância é mais divertido do que ser cabeleireiro. Além destes, também o S. e a K. referiram que o Francisco devia ser educador de infância, mas não justificaram, adequadamente, a sua escolha.

Em relação aos alunos que escolheram, para o Francisco, a profissão de cabeleireiro, a F. tinha referido que a mãe dos irmãos era educadora de infância e, por esse motivo, decidiu que o Francisco deveria ser cabeleireiro, para ser diferente da progenitora. O único menino que respondeu este indicador disse que o irmão deveria ser cabeleireiro “para ele saber pentear o cabelo” (R.1CEB).

Em todas as entrevistas, a entrevistadora começou por referir apenas o nome das profissões, sendo que, só quando os entrevistados mostravam crer tratar-se da profissão de barbeiro e não de cabeleireiro, é que esta intervinha e explicava que o Francisco gostava mesmo de cortar cabelos e fazer penteados às meninas. Esta confusão aconteceu com a MI, pois escolheu a opção de cabeleireiro a achar que se tratava de um cabeleireiro para rapaz.

Entrevistadora: O que é que tu achas que ele deve escolher?

MI.1CEB: Cabeleireiro.

Entrevistadora: Porquê?

MI.1CEB: Por causa que, acho que ele deve saber... Só que um cabeleireiro para rapaz.

Entrevistadora: Então não pode ser para meninas? Para pentear os cabelos e fazer aqueles penteados bonitos? Eu acho que ele gosta disso.

MI.1CEB: Até pode ser, só que isso é mais para meninas.

Esta interação sugere uma tendência para associar certas profissões a um género específico, sendo que parece conformar-se com as normas tradicionais e com os estereótipos de género, ao indicar que a profissão de cabeleireiro se adequaria mais a um rapaz se fosse destinado a cortes de cabelo masculinos. A criança revela desvalorizar as preferências e as aptidões pessoais do Francisco, apenas por se tratar de uma profissão mais feminina, algo que acaba por restringir as escolhas profissionais com base em estereótipos de género. Mais sucintamente, esta interação evidencia a influência dos estereótipos de género na perceção das profissões, por parte da criança.

Indiscutivelmente, o Ga. e as suas respostas continuam a destacar-se,

começando pelo facto de ser o único participante deste grupo que seleciona as duas profissões em questão, afirmando que

por mim ele pode ser o que ele quiser, mas ele pode ser educador de infância, pode ser cabeleireiro, ele tem que seguir é o caminho que ele gosta e que ele quer. Ele não vai estar a trabalhar num emprego que ele não quer, que ele está a ser contrariado e, na minha opinião, ele deve ir com o que ele gosta e com o que ele quer. Ele deve seguir o que ele, o que ele se interessa, pela profissão que ele quer ser. (Ga.1CEB)

Esta resposta vai ao encontro da resposta dada e analisada anteriormente, no que respeita à escolha profissional da carreira dos pais dos irmãos, pelo que a criança continua a demonstrar uma perspetiva positiva e madura, para a sua idade, e uma mentalidade aberta relativamente à escolha profissional das personagens apresentadas. Ao enfatizar que o Francisco não deve optar por um emprego não desejado, contra a sua vontade, a criança revela intuitivamente valorizar o bem-estar e a satisfação pessoal, algo que deve ser tido em conta, pois é perceptível que a realização profissional vai muito além das expectativas sociais externas.

As respostas dadas à última pergunta, alusiva à **profissão desejada pelas crianças**, dão-nos a perceber que ainda existe muita diferença entre as profissões escolhidas pelas crianças do sexo feminino e as crianças do sexo masculino, as quais vão, precisamente, ao encontro daquilo é mais tradicional para cada género.

No que diz respeito às raparigas, apenas duas se mostraram relativamente certas daquilo que querem ser no futuro, sendo que uma quer ser educadora de infância e a outra pretende ser cabeleireira. As outras três meninas ainda estão indecisas quanto à sua profissão de sonho, pelo que deram a conhecer as opções que, neste momento, mais as fascinam. Uma delas afirma que quer ser atriz e nutricionista, numa perspetiva de até poder conciliar as duas carreiras, e outra confessa estar indecisa entre ser veterinária, auxiliar de um infantário ou cabeleireira. Por último, uma outra menina referiu querer ser médica, atriz ou professora, esclarecendo que “desde que era bebezinha, mesmo bebé, eu tinha bastantes brinquedos de médica, e gostava muito, só que depois foi-me aparecendo alternativas e agora estou confusa” (L.1.CEB).

Assim sendo, atendendo a todas as respostas dadas pelas meninas entrevistadas, percebe-se que as crianças, mesmo não estando totalmente cientes,

reproduzem as normas e padrões de género com que contactam diariamente, pois nenhuma foge à regra e menciona uma profissão mais associada ao género oposto. Estas imaginam-se mais rapidamente nos setores da educação, da saúde, da estética ou das artes do que qualquer outro setor que seja mais frequentemente masculino.

Por sua vez, os rapazes mostram-se ligeiramente mais certos da profissão que pretendem seguir no futuro, sendo que a sua área predileta é a do desporto, já que um afirma querer ser jogador de futsal, outro quer ser jogador de *basket*, e um outro deseja ser futebolista, mas “se não for futebolista, quero ser polícia” (Go.1CEB). Para além desta menção à área da segurança e ordem pública, também o Ga. afirma, com toda a certeza e determinação, que quer ser fuzileiro, referindo não se importar “com o que as outras pessoas dizem” (Ga.C1EB).

Neste sentido, apenas um menino referiu ainda não saber o que quer ser no futuro, afirmando nem sequer estar ainda indeciso entre nenhuma opção, o que é algo completamente normal, pois as crianças estão em fase de exploração e descoberta. Isto até se torna bastante saudável e favorável à criança, pois irá permitir que ele considere uma variedade de opções e não se deixe ficar pela primeira ideia que lhe apareça durante uma idade bastante precoce e que afete todo o rumo da sua vida.

O facto de os rapazes se mostrarem mais certos daquilo que querem seguir pode significar uma influência dos estereótipos de género que tanto falamos, já que os rapazes tendem a sofrer uma maior pressão social para tomarem decisões claras e assertivas sobre as suas escolhas de carreira, desde a mais tenra idade. A escolha de profissões tradicionalmente associadas ao seu género poderá derivar dessa mesma pressão social, ainda que, nesta lógica, o Ga. seja o que mais se afasta disso, pois admite querer ser o que gosta, sem se deixar condicionar pelas opiniões alheias.

De salientar que este grupo não apresentou tantas respostas motivadas pelas profissões dos progenitores, uma vez que já se encontram numa idade em que a sua personalidade está em construção e, por isso, já vão tendo as suas opiniões, gostos e preferências individuais, não se deixando influenciar tão facilmente pelos modelos, como acontece em idade pré-escolar.

Tabela 13:

Dimensão “Distribuição de Tarefas Domésticas por Género”

Categorias	Subcategorias	Indicadores	N.º de Respostas
-------------------	----------------------	--------------------	-------------------------

			♀	♂
Divisão das Tarefas Domésticas em Casa da Catarina e do Francisco	Cozinhar	Mãe	2	4
		Pai	2	1
		Catarina	1	0
		Francisco	0	0
		Todos	0	1
	Lavar a Louça	Mãe	2	1
		Pai	1	2
		Catarina	1	1
		Francisco	1	0
		Todos	0	1
	Lavar o Carro	Mãe	0	1
		Pai	3	3
		Catarina	1	1
		Francisco	2	2
	Arrumar a Roupa	Mãe	2	3
		Pai	0	0
		Catarina	2	2
		Francisco	2	2
	Passar a Ferro	Mãe	5	3
		Pai	1	0
		Catarina	1	1
		Francisco	0	0
		Todos	0	1
	Aspirar	Mãe	0	1
		Pai	3	1
		Catarina	1	1
		Francisco	2	2
		Todos	0	1
Fazer as Compras	Mãe	0	0	
	Pai	2	2	
	Catarina	1	0	
	Francisco	1	0	
	Todos	2	2	

Divisão das Tarefas Domésticas em Casa do Entrevistado	Cozinhar	Mãe	4	4
		Pai	3	0
		Outro	1	0
		Irmão mais velho	1	0
	Lavar a Louça	Mãe	3	3
		Pai	1	0
		Outro	5	2
		A criança	2	2
Irmãos mais velhos		1	0	
Máquina de lavar		2	0	
Lavar o Carro	Mãe	2	0	
	Pai	2	4	
	Outro	3	2	
	Vão a um sítio próprio	2	1	
	Irmão mais velho	1	0	
	A criança ajuda	0	1	
Arrumar a Roupa	Mãe	2	4	
	Pai	0	0	
	Outro	3	1	
	A criança	2	0	
	Todos	1	0	
	Irmã mais velha	1	0	
	Irmão mais novo	0	1	
Passar a Ferro	Mãe	4	4	
	Pai	0	1	
	Outro	1	1	
	Alguém contratado	1	0	
	A criança ajuda	0	1	
Aspirar	Mãe	4	1	
	Pai	1	1	
	Outro	2	2	
	Todos	1	1	
	A criança	0	1	
	Irmãos mais velhos	1	0	

		Irmão mais novo	0	1
		Mãe	2	2
		Pai	2	1
	Fazer as Compras	Outro	3	1
		A criança acompanha	2	0
		Todos	1	1

Como já vimos no caso das entrevistadas realizadas às crianças da EPE, as questões relacionadas com a presente dimensão consistem num exercício de atribuição e divisão de determinadas tarefas domésticas pelos membros da família da Catarina e do Francisco, através do qual se pretende observar as perceções e atitudes dos alunos em relação aos papéis de género tradicionais e entender como estas encaram a divisão de responsabilidades no ambiente familiar.

No que diz respeito a **cozinhar**, esta foi uma tarefa essencialmente atribuída à mãe da família em questão, já que cinco crianças lhe atribuíram especificamente essa tarefa e apenas duas a atribuíram exclusivamente ao pai. Embora com alguma indecisão, um aluno atribuiu essa tarefa à mãe e ao pai, referindo que “entre o pai e a mãe, se calhar, normalmente, se for em casa, o pai não tem assim tanta experiência de cozinhar como a mãe. Mas lá, pode ser igual” (D.1CEB), o que revela que em sua casa o seu pai não está habituado a cozinhar, mas reconhece que, noutras famílias, essa pode ser uma tarefa da responsabilidade tanto da mãe como do pai. Além destas respostas, contamos com um menino que refere que absolutamente todos podem cozinhar, e uma menina que concede essa tarefa à Catarina.

À semelhança dos resultados obtidos com as crianças da EPE, também as crianças do 1.º CEB associam mais rapidamente a tarefa de cozinhar às mulheres, neste caso à mãe, do que aos homens, revelando uma compreensão de papéis de género tradicionais, marcadas por ideias estereotipadas.

O mesmo não se verifica tão acentuadamente no que se refere a **lavar a loiça**, pois encontramos-nos perante resultados mais equitativos e igualitários, em termos de género. Duas raparigas e um rapaz concederam esta tarefa à mãe, enquanto o mesmo número de crianças, mas dois rapazes e uma rapariga, a atribuíram ao pai. Ainda, um aluno de cada sexo considerou que deve ser a Catarina a lavar a loiça, uma menina atribuiu essa tarefa ao Francisco, e, por sua vez, um último menino afirmou que todos, sem exceção, podem executar essa tarefa.

Ainda assim, comparando as tarefas em questão, a maioria dos alunos tentou seguir uma lógica de equidade de responsabilidades, atribuindo estas tarefas a pessoas distintas, à exceção de um menino que, para as duas tarefas, mencionou a mãe.

No que diz respeito a **lavar o carro**, ao observarmos a tabela anterior percebemos que esta é uma tarefa predominantemente associada aos homens, já que seis alunos, três de cada sexo, mencionam o pai, e quatro, dois de cada sexo, referiram o Francisco. Analisando mais especificamente, quatro alunos, dois de cada sexo, atribuíram esta tarefa exclusivamente ao pai e duas meninas mencionaram estritamente o Francisco, enquanto que apenas um menino referiu a mãe. Deste modo, os restantes atribuíram a tarefa de lavar o carro a dois membros da família, sendo que um menino referiu o pai e o filho, um outro mencionou os dois irmãos, e uma menina mencionou o pai e a Catarina, já que “ela queria ser mecânica de automóveis” (L.1CEB), apresentando uma justificação plausível e um ótimo raciocínio.

À primeira vista, **arrumar a roupa** pode parecer uma tarefa bem dividida entre os membros da família, segundo o género, porém, o pai não foi referido por absolutamente nenhum aluno. Isto significa que os alunos entrevistados não associam naturalmente o pai à responsabilidade de arrumar a roupa, o que pode refletir padrões familiares ou estereótipos de género que, naturalmente, influenciam as percepções das crianças.

Assim sendo, quanto a esta tarefa, três alunos, uma menina e dois meninos, atribuíram-na especificamente à mãe, duas meninas à Catarina, e uma menina e um menino ao Francisco. Três crianças repartiram esta tarefa por duas pessoas, como o Go. que referiu a mãe e a Catarina, a L. que mencionou a mãe e o Francisco, e o Ga. que atribuiu esta tarefa aos dois irmãos.

A participação significativa da Catarina e do Francisco, nesta tarefa, demonstra que os alunos encaram estes irmãos como participantes ativos na execução das tarefas domésticas, essencialmente numa responsabilidade compartilhada entre a mãe e os filhos. Ainda que se observe a ausência de votos no pai, a participação equitativa dos dois irmãos sugere uma considerável sensibilidade à igualdade de género, em comparação com outras tarefas em que as personagens do sexo masculino, o pai e o Francisco, são ainda menos mencionados.

Passar a ferro é, claramente, uma tarefa associada às mulheres e, principalmente às mães, daí a grande maioria dos alunos, oito, tenham destinado a mãe a esta tarefa. Desses oito, três raparigas e três rapazes apenas referiram a mãe, na

medida em que uma menina mencionou a mãe e o pai, e outra mencionou a mãe e a Catarina. Esta última personagem foi exclusivamente mencionada por um menino, e um outro mencionou que todos os membros da família podem desempenhar essa função.

Assim sendo, a mãe só se encontrou ausente da resposta de um aluno, reunindo a grande maioria dos votos, o que comprova que passar a ferro constitui uma tarefa que as crianças associam naturalmente às mulheres.

Em compensação, os alunos decidiram dar um descanso à mãe e deixaram-na particularmente fora da tarefa de **aspirar**, já que esta só foi mencionada por um rapaz. A Catarina e o Francisco foram mencionados conjuntamente por uma criança de cada sexo, sendo que o irmão foi ainda mencionado individualmente por outras duas crianças, também uma de cada sexo. O pai acabou por ser a pessoa a quem mais se atribuiu esta tarefa, sendo citado por quatro alunos, um menino e três meninas, sendo que não podemos deixar de apontar a resposta do Ga. que, mais uma vez, referiu que todos podem executar esta tarefa, pois todos “podem ajudar em tudo, podem ajudar um bocadinho em tudo. Cada um faz uma coisinha e depois os trabalhos são muito mais fáceis de lidar. Podem, em grupo, tudo é mais rápido e melhor!” (Ga.1CEB).

As respostas a esta questão sugerem uma participação mais ativa do pai, incluindo consideravelmente a Catarina e o Francisco, talvez por se tratar de uma tarefa mais acessível e menos perigosa para as crianças. Isto dá a entender que, talvez, as crianças percebiam que a mãe não tem de ser responsável por tudo, mesmo que seja isso que acontece nos seus ambientes familiares.

No que se refere a **fazer as compras**, percebe-se que as crianças atribuem esta tarefa ao pai ou à família, já que duas crianças de cada sexo responsabilizaram o pai por esta função e outras duas referiram que todos podiam fazer as compras, encarando-a como uma atividade que pode ser feita em família. Neste sentido, só a Ma. é que encarregou os irmãos de fazerem as compras lá para casa.

De um modo geral, notou-se que os alunos entrevistados incluíram significativamente a Catarina e o Francisco nas responsabilidades domésticas, comparando com os resultados obtidos com as crianças da EPE, o que pode revelar uma possível reflexão das próprias dinâmicas familiares. Nestas idades as crianças já começam a contribuir mais para as tarefas domésticas, ajudando os pais em afazeres mais acessíveis e adequados às suas capacidades, daí considerarem que os irmãos da família em questão também devem ajudar. À semelhança do que foi dito relativamente ao grupo de participantes anterior, é importante que os familiares incentivem a

participação das crianças nas tarefas domésticas, uma vez que, além de promoverem habilidades práticas essenciais, ajudam a moldar as suas perceções sobre a distribuição equitativa de responsabilidades domésticas, independentemente do género.

Ainda assim, percebe-se que a maioria não tem em consideração a idade da Catarina e do Francisco, pois atribuem-lhes tarefas que dificilmente podem ser executadas autonomamente por crianças de 4 e 6 anos, respetivamente. Isto acontece, a título de exemplo, quando a Ma. responsabiliza a Catarina por fazer as compras e, após a entrevistadora perguntar se ela ia sozinha, acrescenta que “não, pode ir com o seu irmão” (Ma.1CEB), ou quando a MF. atribui a tarefa de cozinhar a essa mesma irmã e a K. e o Go. a encarregam de passar a ferro, uma atividade totalmente inapropriada para uma criança com 4 anos de idade. No entanto, isto não ocorreu sempre nem com todas as crianças, já que, por exemplo, o D. reconhece que, quanto a cozinhar, “os filhos não podem, de certeza” (D.1CEB), porque ainda são pequeninos.

Voltando-nos para a categoria da *divisão das tarefas domésticas em casa do entrevistado(a)*, tal como se esperava, a tarefa de **cozinhar** destina-se maioritariamente às suas mães, referidas por oito alunos, metade de cada sexo, indo ao encontro do que os alunos imaginavam quanto à família anterior. Dentro desse grupo, uma menina e quatro meninos referiram exclusivamente a mãe, duas meninas afirmaram que são ambos os progenitores os responsáveis por essa tarefa, e apenas uma menina afirmou ser somente o pai a cozinhar. Neste sentido, uma aluna afirma que quem cozinha são “os dois irmãos, o pai e a minha mãe. Só que é mais o meu irmão mais velho e a minha mãe” (L.1CEB), pelo que considerámos apenas esta última resposta, pois interessa-nos averiguar quem executa mais vezes essa tarefa, e não quem a realiza esporadicamente.

No mesmo seguimento, a mãe continua a ser, em muitos casos, a maior responsável por **lavar a loiça**, sendo mencionada por dois meninos exatamente como a única responsável. Apesar disso, notou-se que se trata de uma tarefa em que as crianças ajudam bastante, já que duas meninas e um menino afirmaram ser os próprios ou a mãe a lavar a loiça, enquanto um menino afirmou ser maioritariamente ele a desempenhar essa função. Também uma menina afirmou que essa tarefa é destinada à mãe e aos irmãos mais velhos, justificando que “o meu pai e eu não costumamos, porque o meu pai trabalha e eu faço os trabalhos de casa” (L.1CEB).

Atendendo às famílias com máquina de lavar, uma menina referiu que, embora costumem meter na máquina, “às vezes, o meu pai lava a loiça” (Ml.1CEB), sendo a única que associa esta tarefa ao pai. Além disso, outra menina referiu que “metem na

máquina, às vezes é o meu pai ou a minha mãe” (K.1CEB), demonstrando que ninguém lava a loiça, mas ambos os progenitores se preocupam em colocar a loiça na máquina, embora estas respostas não sejam contabilizadas, pois não se referem à tarefa em si.

Lavar o carro é, seguramente, encarada com uma tarefa mais masculina, seguindo aquilo que já se tinha apurado em relação ao ambiente familiar da Catarina e do Francisco. Uma menina e dois meninos atribuíram esta tarefa exclusivamente ao pai, sendo que um outro menino ajuda também o seu pai. Uma menina referiu que são ambos os progenitores a limpar os carros, “porque temos dois” (K.1CEB) e um outro menino referiu o pai, sendo que “o meu pai lava o carro dele, porque a minha mãe não lava, vai a um sítio lavar” (R.1CEB), comprovando a tendência do afastamento feminino perante esta tarefa. Além desta mãe, duas meninas também confidenciaram que as suas famílias vão a um sítio próprio de lavagens. Por fim, uma menina referiu que quem costuma lavar o carro é “a mãe e o irmão mais velho” (Ma.1CEB).

No que diz respeito a **arrumar a roupa**, as respostas dadas pelos alunos vão ao encontro daquilo que estabeleceram para a família dos dois irmãos fictícios, pois corresponde a uma tarefa executada maioritariamente pela mãe, e na qual os filhos participam ativamente, ao contrário do pai, que não é, de todo, associado a esta tarefa, apenas entra na resposta de uma menina que refere que cada um arruma a sua roupa “e às vezes ajudamo-nos” (L.1CEB).

No ambiente familiar dos participantes do sexo masculino, é efetivamente a mãe que mais se encarrega desta tarefa, sendo que apenas um dos quatro rapazes salienta que o seu irmão mais novo ajuda a mãe a arrumar a roupa. No ambiente familiar das raparigas, percebe-se que existe uma maior entreaajuda, pois além do caso da L., em que todos ajudam, só duas mencionam estritamente a mãe, sendo que uma menina afirma que é a própria a responsável por arrumar a roupa, e outra refere que essa tarefa é incumbida a si e à sua irmã mais velha, o que permite retirar a mãe desta obrigação.

No entanto, a mãe volta a surgir como a maior responsável pela função de **passar a ferro**, como se previa. Esta é referida precisamente por oito crianças, quatro de cada sexo, sendo que um destes meninos respondeu que quem passa a ferro é “o meu pai, a minha mãe e eu ajudo” (Go.1CEB), correspondendo à única família que não limita esta tarefa à mãe. No mesmo sentido, segundo os entrevistados, somente a família de uma menina conta com a ajuda de alguém contratado para este serviço específico, dando a entender que, mesmo assim, se trata de alguém do sexo feminino, ao referir que “é uma senhora que vai lá” (Ma.1CEB).

Apesar de, no que respeita à família da Catarina e do Francisco, os entrevistados terem atribuído a tarefa de **aspirar** mais ao pai e aos irmãos, a verdade é que, na sua realidade familiar, a mãe continua a dedicar-se consideravelmente a esta tarefa. Assim sendo, três alunos, duas meninas e um menino, afirmam que é, em exclusivo, a mãe que executa esta tarefa, sendo que uma menina refere que é a mãe e os irmãos mais velhos, e outra menina declara que é a mãe e o pai. Além desta resposta, apenas um menino referiu que é apenas este progenitor o responsável por aspirar a sua casa.

Três crianças revelaram também um ambiente de partilha e colaboração, relativamente a esta tarefa, já que um menino afirmou que quem aspira é ele e o irmão, e um aluno e uma aluna referiram que essa tarefa passa por todos lá de casa.

Assemelhando-se parcialmente aos resultados relativos à família dos irmãos, percebe-se que **fazer as compras** é uma tarefa que geralmente é realizada em família, como referido por um aluno e por uma aluna, e facilmente associada aos homens, já que o pai de três crianças, duas meninas e um menino, vai às compras sozinho. Porém, no que toca às outras famílias, duas meninas afirmaram que é a mãe quem faz as compras e elas acompanham-nas, e dois meninos afirmaram tratar-se também de uma tarefa desempenhada pela mãe, sendo que um deles informou que “às vezes a mãe vai sozinha, vai connosco, ou o pai também vai. Raramente o pai vai” (D.1CEB).

Descritos e analisados os resultados referentes a todas as tarefas apresentadas pela entrevistadora, importa referir que, quando nos debruçámos sobre a família da Catarina e do Francisco, ainda que tenham sido incertas, as respostas do Ga. foram tidas em conta, dado que referiu sempre que todos podiam fazer tudo, argumentando que “na minha opinião, acho que todos podiam ajudar um bocadinho nas tarefas de casa” (Ga.1CEB). Aliás, logo na primeira questão dessa primeira categoria, o aluno em questão justificou a sua resposta com o ambiente que vivencia em casa, referindo que

Hoje em dia dizem que só as mulheres é que têm que fazer isto. Na minha opinião, os pais também fazem, também podem fazer essas... como é que eu posso chamar, essas missões, essas tarefas de casa, como o meu pai também às vezes lava a loiça, quando cozinha e etc. O meu pai faz, não é porque está a ser obrigado, o meu pai faz porque quer, para ajudar também a contribuir um bocado a ajudar a minha mãe. (Ga.1CEB)

No entanto, nas questões alusivas à sua dinâmica familiar, as respostas do Ga.

não foram contabilizadas, pois foram sempre imprecisas e indeterminadas, uma vez que ele não respondeu individualmente a cada questão, dando respostas pouco específicas.

Entrevistadora: E então, em tua casa, cozinhar, quem é que cozinha?

Ga.1CEB: Depende, às vezes o meu pai está a trabalhar e a minha mãe faz o jantar ou assim. Mas quando o meu pai chega, ajuda sempre um bocadinho. Ajuda também a lavar a loiça, a deitar-nos, a limpar a casa, aspirar, passar a roupa. O meu pai faz, também faz tudo o que uma mulher pode fazer.

Entrevistadora: Muito bem, e só fazer as compras, quem é que faz as compras lá para casa?

Ga.1CEB: Na minha casa?

Entrevistadora: Sim!

Ga.1CEB: Também depende muito, o meu pai gosta de ajudar, o meu pai é daquele tipo que gosta de ajudar. Se a minha mãe precisar de ajuda, o meu pai está lá disposto sempre para ajudar. E não só com a minha mãe, também com outras pessoas como connosco, com o meu irmão, com a minha família. O meu pai está lá sempre a ajudar e eu acho que os dois ajudam!

Assim sendo, o aluno não respondeu pormenorizadamente a cada questão, focando-se apenas em deixar claro que o pai ajuda em tudo, não por obrigação, mas porque gosta de estar presente e ajudar em tudo o que pode, pelo que as suas respostas não foram contabilizadas anteriormente. O termo que o Ga. usa mais vezes é “ajudar”, o que significa que as tarefas não são do pai, ele apenas ajuda, o que, de certo modo, nos sugere que ele poderá estar a desculpar o pai. Por este motivo, isto não é suficiente para que se possa afirmar que existe uma participação equitativa do seu pai nas tarefas diárias da sua família, dado que, ainda que haja uma preocupação por ajudar, isso não é partilhar e responsabilizar-se por tarefas específicas.

Na mesma lógica, um aluno que nos surpreendeu com as suas respostas foi o R., por atribuir quase todas as tarefas à mãe da Catarina e do Francisco, sendo que apenas responsabilizou o pai dos irmãos por fazer as compras lá para casa. Este aluno expressou uma nítida associação das tarefas domésticas à mãe, revelando uma perceção tradicional acerca dos papéis de género, onde a mulher é vista como a principal responsável por essas tarefas.

Contudo, percebeu-se depois que as respostas do aluno poderão ter sido influenciadas pelas suas experiências familiares, já que referiu ser a sua mãe a realizar todas as tarefas domésticas em sua casa, à exceção de lavar o carro, pois o pai lava o seu carro e a mãe leva o seu carro a um sítio próprio de lavagens. Isto comprova

justamente que as vivências familiares e o ambiente a que as crianças estão expostas pode moldar as suas perceções sobre estas questões.

Apesar de assistir a este cenário em sua casa, a criança poderia ter imaginado um ambiente familiar mais equitativo e igualitário em casa dos irmãos, algo que não aconteceu, o que pode indicar uma falta de sensibilidade quanto à igualdade de género, nomeadamente no que respeita às responsabilidades domésticas. A constante associação da mãe às tarefas domésticas sugere, claramente, uma interiorização de estereótipos de género tradicionais que, decerto, será difícil contrariar.

Além disso, o facto de o próprio aluno não participar ativamente nenhuma tarefa doméstica mostra que os pais, em particular a mãe, não o incentivam a tal. Isto poderá ter implicações importantes para o desenvolvimento da sua perceção quanto aos papéis de género e à igualdade, já que, desta forma, os pais estão a contribuir para a reprodução destes comportamentos, reforçando a ideia de que estas tarefas são exclusivamente reservadas ao género feminino, fazendo-o internalizar normas tradicionais sobre as funções de homens e mulheres no ambiente doméstico.

De um modo geral, pode concluir-se que aquilo que as crianças imaginaram e descreveram acerca da família da Catarina e do Francisco se apoia muito na sua própria dinâmica familiar. Em ambos os casos, é mais comum atribuir-se à mulher a função de cozinhar, lavar a loiça, arrumar a roupa e, claramente, passar a ferro, sendo que o homem é o maior responsável por lavar o carro. Aspirar e fazer as compras são as tarefas que, inicialmente, surgem associadas a uma relativa igualdade em termos de género, nas quais as respostas não se aproximam muito mais de um género do que do outro, mas na realidade percebe-se que, tanto numa tarefa como na outra, é a mulher que está responsável, mais uma vez, por esta função.

Tabela 14:

Dimensão “Perceção de Género em Contextos Lúdicos”

Categorias	Indicadores	N.º de Respostas	
		♀	♂
Brinquedos Preferidos	Dispositivos Eletrónicos:	3	2
	<i>Tablet</i>	2	1
	Telemóvel	1	0
	Televisão	1	0
	<i>Nintendo</i>	0	1

	Bonecas	3	0
	Peluches	3	0
	Jogos	2	1
	De magia	1	0
	Experiências	1	0
	Carros	1	0
	Bolas	0	3
	Atividades	1	1
	Desenhar	1	0
	Fazer pulseiras	1	0
	Brincar no parque	0	1
Companhia Preferida para Brincar	Maioritariamente companhia do mesmo género	3	3
	Maioritariamente companhia do género oposto	1	0
	Companhia equilibrada dos dois géneros	0	1
	Familiares	2	3
	Irmã	1	0
	Irmão	1	3
Local Preferido para Brincar	Exterior	5	5
	Campo	2	5
	Interior	1	0

No que diz respeito à dimensão da *perceção de género em contextos lúdicos*, e especificamente aos brinquedos e atividades preferidas dos alunos do 1.º CEB, a primeira coisa que se pode dizer é que, nesta faixa etária, as crianças já começam a ter mais acesso aos dispositivos eletrónicos e, em certos casos, recorrem apenas a estas ferramentas tecnológicas para ocuparem os seus tempos livres. Dos dez alunos entrevistados, metade, três meninas e dois meninos, referiram algum tipo de dispositivo eletrónico, como o *tablet*, o telemóvel, a televisão e a Nintendo.

Considerando os **brinquedos** ditos tradicionais, as bonecas e os peluches são ambos mencionados por três meninas, sendo que duas referiram os dois indicadores e, fora estas, uma menina referiu bonecas sem fazer alusão a peluches, e uma outra mencionou os peluches sem demonstrar gostar de bonecas. Os jogos, numa perspetiva geral, são referidos por um menino e uma menina, sendo que esta enumera “um jogo

de magia” (MF.1CEB), acrescentando também gostar de realizar experiências.

Os carros, por sua vez, são referidos apenas por uma menina. O facto de nenhum menino mencionar este tipo de brinquedo pode justificar-se pela mudança de preferências ao longo do crescimento, uma vez que, nestas idades, os rapazes preferem envolver-se em atividades físicas e desportivas também mais direcionadas ao género masculino. Estes tendem a preferir bolas, como é comprovado por três meninos que as mencionam nas suas respostas, sendo que dois referem especificamente bolas de futebol e um outro estende a sua resposta a “bola de futebol, de basquete e isso. Eu gosto mais de desporto” (D.1CEB).

Focando-nos mais noutros tipos de atividades, uma menina refere que gosta de desenhar e fazer pulseiras, e um menino afirma gostar de ir a um parque perto de casa.

Posto isto, à semelhança do que concluímos acerca das crianças da EPE, os resultados obtidos junto dos alunos do 1.º CEB revelam igualmente uma combinação de conformidade com os estereótipos de género, mas também uma certa flexibilidade nas escolhas das crianças, mais visível nas participantes do sexo feminino. É claramente evidente a preferência das meninas por bonecas e peluches e a preferência de meninos por bolas, brinquedos precisamente característicos do respetivo género, o que sugere uma reprodução dos estereótipos de género tradicionais. No entanto, as meninas listam uma maior diversidade de brinquedos, alguns característicos do género oposto, enquanto os meninos se limitam aos brinquedos mais apropriados ao seu género, o que demonstra uma certa flexibilidade nas escolhas das meninas, que significa que estas se sentem confortáveis para explorar uma grande variedade de brinquedos, ao contrário dos meninos, que não demonstram tanta vontade e preferência em brincar com bonecas, justamente porque as normas sociais são mais rígidas em relação aos interesses e brincadeiras dos meninos. Tudo isto revela que as preferências das crianças, mesmo nesta idade, são influenciadas e moldadas pela opinião social.

É pertinente assinalar que, de entre as respostas dadas pelos alunos, há uma menina que surpreendeu, ao referir que “eu gosto mais de ficar a estudar” (Ma.1CEB). Embora seja positivo que ela aprecie e goste de estudar, esta resposta não foi contabilizada anteriormente, pois esta atividade não é encarada como uma brincadeira ou um passatempo, pelo que se considera importante haver um equilíbrio entre o tempo dedicado ao estudo e o tempo dedicado a outras atividades, como o brincar e a socialização, ambos extremamente fundamentais para o desenvolvimento holístico.

Mais uma vez, quanto à **companhia preferida para brincar**, como aconteceu

com as crianças da EPE, grande parte das crianças, neste caso metade, escolheu familiares, nomeadamente três meninos e duas meninas. Esta preferência por brincar com familiares continua bastante comum nestas idades, algo que também indica que o ambiente familiar destas crianças é positivo e acolhedor, o que se revela importante para o desenvolvimento saudável das crianças.

Ainda assim, todos os alunos responderam com base nos seus pares, à exceção de uma menina e um menino, que se deixaram ficar pelas respostas baseadas na família. De um modo geral, a grande parte dos alunos mencionou maioritariamente companhia do mesmo género, sendo que, quanto às raparigas, uma afirmou gostar de brincar “com as minhas amigas” (K.1CEB), uma outra assume brincar mais com “meninas” (L.1CEB), e uma outra menina apenas aponta o nome de uma colega. Quanto aos rapazes, o R. enunciou o nome de seis meninos, o S. indicou o nome de dois amigos, e o Go. referiu o nome de três colegas rapazes, embora termine com a informação de que gosta de brincar com “com toda a turma” (Go.), os nomes referidos são de rapazes, o que expressa a sua verdadeira preferência.

Como já foi mencionado, esta tendência por preferir brincar com colegas do mesmo sexo pode relacionar-se com os estereótipos de género que admitem que as meninas e os meninos têm interesses distintos. Ao absorver essas ideias estereotipadas, as crianças tendem a escolher brincar com pares do mesmo género, pois são aqueles que, supostamente, compartilham interesses e gostos semelhantes.

No entanto, uma menina afasta-se desta tendência, uma vez que, na sua resposta, apresenta três nomes femininos e cinco nomes masculinos, o que revela uma maior companhia do género oposto nas suas atividades e brincadeiras. Além disso, adicionou-se, ainda, o indicador “companhia equilibrada dos dois géneros”, pois um rapaz pronuncia o nome de dois meninos e de duas meninas, afirmando que “dou-me bem com toda a turma, por isso não é problema eu brincar com um e brincar com outro. Todos acolhem muito bem” (Ga.1CEB), pelo que apenas podemos concluir que esta criança tanto brinca com meninos como com meninas, indicando um equilíbrio de género nos companheiros que identifica imediatamente.

Deste modo, embora a maioria dos alunos indique preferir a companhia de crianças do mesmo género, estas duas crianças com respostas divergentes vêm realçar a sua capacidade de fazer escolhas que vão além das expectativas sociais, frisando que as crianças não são meros objetos e produtos de influências culturais e sociais e, por isso, possuem preferências pessoais e individuais.

Debruçando-nos agora sobre o **local preferido para brincar**, o espaço exterior é claramente o predileto dos alunos do 1.º CEB, já que todos, sem exceção, mencionam este espaço no seu discurso. Os cinco rapazes mencionaram somente, e sem hesitar, o campo, sendo que um deles dá a entender que este é dedicado essencialmente à prática de futebol, ao referir que gosta mais de brincar “no futebol, no campo” (S.1CEB). Este aspeto pode sugerir o interesse particular por este desporto e por atividades físicas e competitivas, algo que pode associar-se a uma reprodução dos estereótipos de género, dado que o futebol continuar a ser, sem dúvida, tradicionalmente encarado como uma atividade predominantemente masculina.

No que se refere às raparigas, três mencionaram apenas gostar de brincar no exterior. Além destas, uma menina fez alusão a três espaços exteriores, pois informa preferir brincar “nos cobertos, no campo, no outro coberto branco” (MI.1CEB). Por fim, a última menina, além do campo e de um coberto, assume gostar de brincar “lá dentro, no geral” (L.1CEB), sendo a única que referiu o espaço interior.

A igual preferência das raparigas pelo espaço exterior pode justificar-se pelo facto de, na maioria das vezes, os alunos do 1.º CEB serem forçados a brincar no espaço exterior, pois o pessoal docente e não docente só costuma autorizar as crianças a permanecer no interior se o estado do tempo não for o mais favorável. Assim, as crianças acabam por se conectar mais com o exterior, já que é aquele onde passam mais tempo e aquele que também oferece uma maior diversidade de atividades.

De mais a mais, ao proporcionar um ambiente mais amplo e aberto, o espaço exterior facilita interações sociais mais dinâmicas e diversas, o que pode encorajar, tanto raparigas quanto rapazes, a participarem em jogos coletivos e atividades que transcendem as tradicionais divisões de género, algo que, aparentemente, já acontece, uma vez que duas respostas femininas assinalaram o campo como um dos locais prediletos para o desenvolvimento das suas brincadeiras, o que indica que estes espaço não se destina unicamente aos rapazes.

Tabela 15:

Dimensão “Perspetiva sobre Estereótipos e Igualdade de Género”

Categorias	Indicadores	N.º de Respostas	
		♀	♂
Existência de Brinquedos de Meninas e de Meninos	Sim	1	0
	Não	4	5

Estereótipos da Vida Pessoal	Já foi vítima de comentários estereotipados	2	0
	Nunca foi vítima de comentários estereotipados	3	5
Igualdade entre Homens e Mulheres	Acredita na igualdade de género	4	4
	Não acredita na igualdade de género	1	1

Com as últimas perguntas das entrevistas, pretende-se perceber melhor as atitudes e as perceções dos alunos do 1.º CEB em relação a estereótipos e discriminação de género, tentando perceber de que forma perspetivam a igualdade de género nestas idades.

Observando a Tabela 15, no que respeita à primeira categoria, **existência de brinquedos para meninas e meninos**, percebemos que os resultados contrastam muito com os resultados obtidos junto das crianças da EPE, já que a esmagadora maioria revela apoiar-se na ideia de que existem brinquedos para todos, independentemente do género, à exceção de uma única aluna que acredita na existência de brinquedos de menina e de menino, distanciando-se da perspetiva mais igualitária e menos estereotipada dos restantes.

Relativamente ao grande grupo que revelou não concordar com a existência de brinquedos para meninos e para meninas, a grande maioria dá respostas de sim e não, sendo que é notável a ausência dessas expressões ao longo dos seus discursos, o que se revela bastante positivo e uma prova de que as crianças não interiorizaram as normas estereotipadas, pelo menos no que toca a este assunto. Ainda assim, frisamos a resposta de um menino e de uma menina que quiseram ser mais claros, ao afirmarem que “toda a gente pode brincar com os brinquedos que quiser” (R.1CEB) e que “todos podem ter os mesmos brinquedos” (K.1CEB) e a de outro menino que esclareceu que todos podem brincar com tudo “tirando as facas e isso, que não podem brincar” (D.1CEB).

Destes nove alunos, apenas dois deram respostas um pouco ambíguas, como é o caso da MF, que hesitou na sua resposta, demorando alguns segundos e exprimindo uma expressão facial um pouco negativa. Apesar de ter dito que não há brinquedos de menina e brinquedos de menino e que todos podem brincar com tudo, percebe-se que esta pode não ser a sua resposta genuína da criança. Por sua vez, as respostas do S. vão ao encontro das respostas anteriores, no entanto, ao longo da entrevista, este

referiu que a Catarina não podia ter um quarto com carros “porque as meninas não costumam brincar com carros”, considerando que “o carro adequa-se mais só para os meninos” (S.1CEB). Assim sendo, ainda que reconheça que todos podem brincar com tudo, e que afirme que não há brinquedos de menino e de menina, as suas respostas prévias denunciam a sua interiorização de estereótipos associados a estas questões.

Quanto à única aluna que aludiu prontamente à existência de brinquedos de menino e brinquedos de menina, esta assume que os brinquedos apropriados ao seu género “são bonecas, e peluches de unicórnios e essas coisas”, e os brinquedos adequados ao género oposto são “carros... Veículos! E peluches também” (MI.1CEB).

Entrevistadora: Então e achas que não podem todos brincar com as mesmas coisas?

MI.1CEB: Podem.

Entrevistadora: Então porque é que se diz que são brinquedos de menina e brinquedos de menino? Porque é que não podem ser só brinquedos, e são para todos?

MI.1CEB: Não sei explicar (*risos*).

Entrevistadora: Mas tu concordas com essa com essa divisão, de brinquedos para menina, e brinquedos para meninos? (...) Ou achas que devia ser mesmo brinquedos para todos?

MI.1CEB: Devia ser brinquedos para todos.

Apesar do seu posicionamento inicial, ao responder afirmativamente a estas questões, a aluna exibiu uma abertura quanto à ideia de que os brinquedos podem ser para todos, independentemente do género, não conseguindo explicar a razão da existência de uma divisão de brinquedos, consoante o género. Esta situação revela uma certa incongruência de respostas, que indica, visivelmente, a interiorização de normas sociais sem uma compreensão clara das razões por detrás das mesmas.

Passando à segunda categoria, **estereótipias da vida pessoal**, percebe-se que apenas duas alunas já foram alvo de comentários e/ou restrições estereotipadas, e até discriminatórias, com base no género, sendo que os restantes oito entrevistados não revelam ter experienciado qualquer ato ou comentário de desencorajamento ou proibição com base no género, o que, de um modo geral, é um balanço bastante positivo.

As duas raparigas que responderam positivamente a esta questão relataram-nos situações bastante semelhantes, associadas à prática do futebol, em que ambas foram postas em causa por colegas do sexo oposto, os quais associam esse desporto aos rapazes e tendem a discriminar as meninas que, esporadicamente, demonstram

interesse em entrar nesse tipo de jogos de brincadeiras.

L.1CEB: Eu queria jogar à bola para experimentar e um rapaz, que eu não me lembro do nome, disse que eu não era boa, e que eu não era boa a jogar futebol e que eu devia brincar com bonecas, e não jogar futebol.

Entrevistadora: A sério? E tu concordas com isso?

L.1CEB: Não!

Entrevistadora: As meninas também podem jogar futebol?

L.1CEB: Lá no nosso ATL, eles não passam a bola por sermos mais novas, meninas e isso.

Menos pormenorizadamente, a segunda menina expôs uma situação bastante idêntica à anterior.

Entrevistadora: Nem nunca te disseram que devias fazer uma coisa, porque essa coisa era de menina?

MI.1CEB: Ah! Jogar futebol.

Entrevistadora: Ah, ok. Então associam o futebol aos meninos?

MI.1CEB: Sim.

Entrevistadora: Mas tu gostas de jogar futebol?

MI.1CEB: Mais ou menos (*risos*).

Entrevistadora: Mas também pode ser para menina?

MI.1CEB: Sim.

Os comentários discriminatórios dirigidos a estas duas meninas evidenciam a ideia de que o futebol é uma atividade destinada apenas aos meninos. Ainda que possam ser consideradas observações inofensivas e pouco importantes, a verdade é que se trata de um dos vários desafios impostos às raparigas que desejam participar em atividades tradicionalmente associadas aos rapazes, sendo que estes comentários acentuam as desigualdades de género. Estas meninas demonstrar ter consciência disso, revelando o reconhecimento de normas sociais injustas e descabidas acerca daquilo que é considerado apropriado para meninas e para meninos.

No que se refere à terceira e última categoria, **igualdade entre homens e mulheres**, verifica-se que apenas um aluno e uma aluna concordaram que existem tarefas ou características destinadas a apenas um género, sendo que todos os outros entendem que não deve haver restrições com base no género e, portanto, acreditam na igualdade de género.

Atentando nos alunos que associam determinadas características e/ou atividades específicas somente ao homem ou à mulher, demonstrando acreditar em

atividades ou papéis de género exclusivos, uma aluna expressa que, em geral, “há coisas que são só para homens e coisas que são só para mulheres” (L.1CEB), apontando os sutiãs e os barbeiros. A referência aos sutiãs como algo exclusivo para mulheres indica uma associação direta de peças de vestuário ao sexo feminino, que podem refletir normas sociais e culturais quanto à moda e ao vestuário tradicionalmente atribuído a cada género, ao mesmo tempo que a referência aos barbeiros como uma atividade exclusiva para o atendimento de homens evidencia a perceção histórica da distinção de género, acreditando que homens e mulheres devem recorrer a locais e a profissionais específicos para tratar das suas necessidades, numa visão, no geral, pouco inclusiva.

Tentando compreender melhor o seu posicionamento, a entrevistadora tenta perceber a reação desta menina a outras situações, nomeadamente o uso de vestidos, a ação de pintar as unhas e, ainda, de rapar o cabelo.

Entrevistadora: Então e se for um vestido? (...) É só para menina ou também pode ser para menino?

L.1CEB: Olha, eu já vi tipo... já vi meninos que quiseram virar meninas e isso, e eles usam vestidos. Eu acho que eles podem!

Entrevistadora: E pintar as unhas? Também podem os meninos?

L.1CEB: Eu vejo vários meninos a pintar, por isso, sim.

Entrevistadora: Então e, por exemplo, rapar o cabelo? É só de menino ou também é de menina?

L.1CEB: É de menina! Já vi.

Entrevistadora: Então, quase que podemos fazer todos as mesmas coisas?

L.1CEB: Sim!

Nesta interação, a L. demonstra uma notável abertura para as diversas expressões de género, revelando uma aceitação daquelas que vão além das tradicionais expressões de género, ao mencionar já ter visto meninos que desejam assumir identidades mais femininas, designadamente ao usar vestido, e ao concluir que, portanto, os meninos podem usar vestidos.

Ainda que a resposta inicial desta aluna se enquadre no indicador associado à descrença na igualdade de género, esta acaba por admitir que os meninos podem fazer várias coisas tradicionalmente associadas mais a meninas, o que sugere um sinal positivo de uma mentalidade mais aberta em relação às expectativas de género.

Em relação ao outro aluno, este posicionou-se neste grupo por acreditar que há coisas que só os homens fazem e outras que só as mulheres fazem, mencionado que

“por exemplo, o pai costuma ir mais vezes lavar o carro e a mãe costuma passar a ferro mais vezes” (S.1CEB), o que demonstra o reconhecimento e a interiorização de que algumas atividades são mais típicas de homens e outras de mulheres. No entanto, o aluno demonstra considerar uma certa flexibilidade, quanto aos papéis de género, ao concordar que o pai também pode passar a ferro e a mãe também pode lavar o carro.

Assim sendo, a resposta deste aluno indica uma aceitação da igualdade de género relativamente às responsabilidades domésticas, mas percebemos, mais uma vez, que o ambiente familiar em que está inserido influencia e molda as suas perceções quanto aos papéis de género e à própria igualdade de género, dando origem a argumentações estereotipadas, como a sua resposta inicial.

Quanto a todos aqueles que demonstram acreditar e apoiar a igualdade de género, a maioria deu respostas simples e diretas, referindo que, no que se refere aos homens e às mulheres, “todos podem fazer as mesmas coisas” (MI.1CEB e Ma.1CEB), “menos fazer coisas más, claro” (MF.1CEB), não esquecendo que “os dois têm gostos diferentes, mas os dois podem fazer o que quiserem” (D.1CEB).

Destaca-se a resposta de um rapaz que, quando lhe é perguntado se os homens e as mulheres fazem efetivamente as mesmas coisas, ou se ainda há coisas que continuam a ser vistas como responsabilidade apenas de homens ou de mulheres, responde que “fazer as tarefas de casa, por exemplo” (R.1CEB), já que, nas suas palavras, é a sua mãe que faz tudo, sendo que os homens também podem fazer, mas deixam para as mulheres “porque são preguiçosos” (R.1CEB).

Além disso, um aluno refere que “os dois podem fazer as mesmas coisas” (Go.1CEB), porém, quando questionado acerca das profissões, sussurra “professor”, arrependendo-se imediatamente. Assim sendo, reformulou a sua resposta e, relativamente à igualdade nas profissões, afirmou que “sim, pode ser iguais, podem ser as mesmas. Mulheres podem, por exemplo, trabalhar... ser professoras e homens podem, por exemplo, ser educadores de infância” (Go.1CEB).

Também uma aluna, para justificar a sua resposta quanto à inexistência de coisas que só os homens podem fazer e de coisas que só as mulheres podem fazer, recorreu às profissões, referindo que “não é rapazes que só podem ser mecânicos”, tal e qual “como nos cabeleireiros”, já que “os meninos podem, em vez de serem barbeiros, podem ser cabeleireiros” (K.1CEB).

Por fim, torna-se bastante pertinente terminar com a argumentação do Ga., um

aluno que, como já se percebeu, é extremamente perspicaz, inteligente, interessado e curioso. Na interação final da sua entrevista, ele expressa uma forte convicção na igualdade de género, defendendo que não deveria haver distinção entre homens e mulheres, em termos de tarefas ou atividades, enfatizando que ambos têm os mesmos direitos e capacidades. Ainda assim, reconhece que, na sociedade, as mulheres são percebidas como inferiores aos homens, admitindo a persistência de estereótipos e, acima de tudo, de desigualdades, expressando o seu desejo de mudança.

Entrevistadora: E agora, por fim, achas que há coisas que só as mulheres devem fazer e outras que só os homens devem fazer? Coisas específicas para homens e para mulheres?

Ga.1CEB: Não. Eu acho que não haveria de haver a distinção “o homem faz aquilo, a mulher...” não. A mulher tem o mesmo direito que o homem e o homem que a mulher! Acho que todos os trabalhos que o homem faz a mulher também pode fazer sem, sem depois há aquelas coisas também de trabalhos que não pode. Na minha opinião, acho que todos deviam aceitar, tal como mulheres, homens e ainda hoje há aquela distinção de mulheres e homens. Mas, na minha opinião, eu acho que somos todos iguais.

Entrevistadora: E achas que, na nossa sociedade, as mulheres são vistas da mesma forma que os homens?

Ga.1CEB: Na sociedade, eu acho que as mulheres são um bocadinho inferiores aos homens, do que eu vejo na rua e... Mas eu, se fosse mudar, eu mudaria isso para que... Eu, se fosse uma mulher, não me sentiria bem em estar a ser excluída, a pôr de parte, pronto, ou algo do género, porque eu se fosse uma mulher, eu tenho todos os direitos como um homem, e eu acho que não devia haver esse tipo de distinção ou algo assim do género de “Tu ficas aí só porque és menina e eu fico aqui porque sou rapaz. Tu não podes brincar porque és rapariga e eu sou rapaz”. Não! Na minha opinião devia ser tudo, tudo o que dá para homens, há para mulheres.

6.3. Entrevistas aos Pais/Encarregados de Educação das Crianças da EPE

A lista apresentada de seguida identifica as dimensões abordadas nas entrevistas aos Pais/Encarregados de Educação das crianças da Educação Pré-Escolar:

- Distribuição das Tarefas Domésticas por Género;
- Perceção de Género em Contextos Familiares;
- Perspetiva Pessoal sobre Estereótipos de Género;
- Perspetiva Pessoal sobre a Igualdade de Género:

- Relevância Atribuída à Igualdade de Género.

Os dados respeitantes a cada uma destas dimensões são apresentados em tabelas com as respetivas categorias, subcategorias, indicadores e o número de respostas de cada indicador, a qual irá sustentar a posterior descrição pormenorizada e breve análise do conteúdo das entrevistas.

Tabela 16:

Dimensão “Distribuição das Tarefas Domésticas por Género”

Categorias	Subcategorias	Indicadores	N.º de Respostas
Divisão das Tarefas Domésticas em Casa do Entrevistado	Cozinhar	Mulher	8
		Homem	5
		Outro	2
		Filha mais velha	1
		Sogra	1
	Lavar a Loiça	Mulher	5
		Homem	5
		Outro	3
		Máquina de lavar	2
		Sogra e filhos ajudam	1
	Lavar o Carro	Mulher	3
		Homem	7
		Outro	2
		Vão a um sítio próprio	2
	Arrumar a Roupa	Mulher	9
		Homem	3
		Outro	1
		Filha mais velha	1
Passar a Ferro	Mulher	8	
	Homem	2	
	Outro	2	
	Alguém contratado	2	
Aspirar	Mulher	6	
	Homem	6	

	Outro	2
	Alguém contratado	2
Fazer as Compras	Mulher	9
	Homem	6

As primeiras questões das entrevistas aos pais e encarregados de educação das crianças da EPE surgem como um meio para obter informações sobre a distribuição das responsabilidades domésticas entre os membros da família, através das quais se pretende perceber se estas são divididas de forma equitativa entre todos ou se existe uma divisão desigual, em que determinadas tarefas são destinadas a certos membros específicos, revelando a persistência de estereótipos de género.

Percebe-se então que, quanto à primeira tarefa, **cozinhar**, a grande maioria das mulheres possui um papel ativo na cozinha, já que cinco participantes do sexo feminino afirmaram serem as próprias a desempenhar esta tarefa, enquanto apenas duas referiram que essa é uma tarefa destinada, essencialmente, ao marido. Neste sentido, o único participante do sexo masculino esclarece que, em sua casa, quem cozinha é, “durante a semana, quase sempre a minha esposa e ao fim de semana, às vezes eu, às vezes ela” (P.J.EPE), dando a entender que, embora ambos cozinhem, é a sua esposa que o faz mais vezes. Além deste, contamos também com uma mãe que diz ser ela, o marido ou a filha a tratarem das refeições, e com outra mãe que assume ser ela, o marido e a sogra a dividir essa mesma função, respostas que demonstram uma maior equidade desta tarefa que ainda tende a associar-se ao género feminino.

Através da observação da Tabela 16, entende-se que a tarefa de **lavar a loiça** não surge mais associada a um género do que ao outro. No caso de três famílias esta tarefa é destinada exclusivamente ao homem, e destinada apenas à mulher em duas famílias, sendo que, ainda, duas entrevistadas referem que tanto o homem como a mulher costumam lavar a loiça. Posto isto, uma participante revelou que quem lava a loiça “sou eu essencialmente, a minha sogra, e os miúdos ajudam muito com a loiça na máquina. Os dois” (M.Lu.EPE), demonstrando a participação ativa das crianças nesta tarefa. A máquina de lavar é também utilizada por duas famílias, das quais a mãe do An. referiu que a função de pôr a loiça na máquina é da responsabilidade da própria, do marido e da filha mais velha, demonstrando, igualmente, alguma entreaajuda.

No que se refere a **lavar o carro**, esta é uma atividade maioritariamente associada ao género masculino, uma vez que metade dos entrevistados assumiu ser o homem o responsável por esta tarefa, onde se inclui o único homem entrevistado, o qual

declarou, entre risos, que “lavar o carro? Se não for eu, está sempre sujo” (P.J.EPE).

Neste sentido, duas participantes referiram ser uma tarefa partilhada entre o casal, pelo que uma outra mãe dá uma resposta um pouco indeterminada, ao referir que “depende. Se for o que eu ando, lavo eu. Se for o dele, é assim mais-ou-menos” (M.A.EPE), da qual se conclui que a própria costuma executar esta tarefa, não se percebendo qual a participação do seu marido. Noutra perspetiva, duas famílias recorrem a sítios próprios de lavagem automóvel.

Pelo contrário, **arrumar a roupa** parece ser uma tarefa maioritariamente feminina, já que, em dez famílias interpeladas, apenas uma mulher se afasta desta tarefa, deixando-a exclusivamente para o marido. Das restantes, seis mulheres assumem inteiramente essa função, uma partilha essa tarefa com a filha, e outras duas dividem esse trabalho com o respetivo marido, sendo que, num destes casos, o homem tentou esclarecer esta divisão, referindo que

Arrumar a roupa... arrumar eu arrumo. Pôr a lavar normalmente é a minha esposa. Dobrar... passar a ferro ela não costuma passar, mas é quase sempre ela que dobra melhor que eu. Ela põe a lavar e eu estendo às vezes, outras vezes estende ela. Mas dobrar e pôr assim mais direitinha é ela, que ela tem mais jeito. Mas depois arruma no armário e não sei o quê já somos os dois. Mais ou menos *fifty-fifty*. (P.J.EPE)

O seu testemunho dá a entender que efetivamente as tarefas domésticas, pelo menos no que respeita ao tratamento da roupa, são compartilhadas entre o homem e a mulher, sendo que, aparentemente, nenhum fica mais sobrecarregado que outro.

Na mesma lógica, **passar a ferro** surge aqui como uma tarefa realizada sobretudo pelas mulheres, já que em cinco famílias é especificamente a mãe a passar a ferro. Num dos casos, o pai da J. afirmou, na resposta citada anteriormente, que “passar a ferro ela não costuma passar” (P.J.EPE), dando a entender que, apesar de não ser algo que aconteça com frequência, essa tarefa destina-se à sua mulher, pois não admite ser o próprio a passar a ferro.

Três entrevistadas afirmaram tratar-se de uma tarefa realizada pelos dois, embora uma explique que “normalmente sou eu, mas quando é necessário ele também se desenrasca” (M.C.EPE), demonstrando que não é algo que o seu marido faça habitualmente e de livre e espontânea vontade, e outra confesse que “ele só passa as

camisas, é castigo” (M.H.EPE), revelando que ambos passam a ferro, ainda que haja uma grande diferença, não só no tipo, mas também na quantidade de roupa e, possivelmente, no tempo dispensado nesta tarefa.

Neste sentido, duas participantes contam com a ajuda de alguém contratado para este serviço específico, dando a entender que, mesmo assim, se trata de alguém do sexo feminino, ao referir “a empregada” (M.I.EPE) e “uma empregada que lá vai para passar a ferro e para limpar” (M.An.EPE).

À semelhança de lavar a loiça, também **aspirar** é uma atividade facilmente realizada por todos, não se notando grandes desigualdades de género na divisão desta tarefa, sendo que quatro participantes referiram mesmo ser um trabalho partilhado. Mesmo assim, em duas famílias esta tarefa destina-se essencialmente ao pai e noutras duas destina-se à mãe. Ainda, as duas mães/EE que anteriormente mencionaram contar com a ajuda de uma empregada, esclareceram que esta ajuda não é só na tarefa de passar a ferro, mas também na de aspirar e limpar, no geral.

Em relação a **fazer as compras**, metade dos participantes confessou que esta consiste numa tarefa partilhada por ambos, mediante a disponibilidade de cada um. Contudo, à exceção de uma entrevistada que assumiu ser o marido a tratar das compras, os restantes assumiram ser a mulher a principal responsável pelas compras, ainda que os homens também se envolvam, de vez em quando, nessa tarefa. Isto deve-se ao facto de a maioria acreditar que a mulher tem mais jeito para tal, já que, entre risadas, a mãe do H. esclareceu que “faço eu, porque ele se for às compras traz Coca-Cola, Fanta e tudo aquilo que não interessa trazer” (M.H.EPE), perspetiva semelhante à do pai da J., que diz que “fazer as compras, na maior parte das vezes é ela, porque diz que eu não sei fazer compras, porque ela compra as promoções” (P.J.EPE).

De um modo geral, percebe-se que os pais/EE entrevistados ainda não incluem muito os seus filhos na distribuição das tarefas domésticas, algo que já tínhamos percebido pelo facto de o grupo de participantes da EPE não ter incluído muito a Catarina e o Francisco nas responsabilidades domésticas, pelo que agora confirmamos que é o reflexo das próprias dinâmicas familiares. Embora se deva ter em atenção as suas idades, esta situação destaca a importância de incentivar a participação das crianças nas tarefas domésticas, desde cedo, uma vez que, além de promoverem habilidades práticas essenciais, ajudam a moldar as perceções das crianças sobre a distribuição equitativa de responsabilidades domésticas.

Neste sentido, apenas a mãe do An. mencionou a ajuda da sua filha mais velha,

de 17 anos, não referindo, em nenhuma tarefa analisada, o seu filho mais novo. Compreende-se que, com 5 anos, a sua ajuda iria ser limitada, mas não implica que não possa ir ajudando em algumas coisas, contribuindo para uma divisão de tarefas mais equilibrada. Assim sendo, espera-se que a não presença do filho nas responsabilidades domésticas se deva apenas a uma questão de idade, e não a questões de género.

Posto isto, é possível concluir que ainda persistem algumas representações estereotipadas relativamente a certas tarefas, visto que a cozinha surge predominantemente associada às mulheres, assim como passar a ferro, enquanto lavar o carro é a única percebida como uma atividade maioritariamente masculina. Arrumar a roupa e fazer as compras são também responsabilidades principalmente femininas, porém, há exemplos de casais que dividem essa primeira tarefa de forma equitativa. Ainda assim, tarefas como lavar a loiça e aspirar não demonstram uma clara associação de género, o que acaba por sugerir uma maior flexibilidade na sua execução e divisão.

As respostas obtidas com este grupo de participantes comprovam, assim, que, “não obstante todo o empenho posto na afirmação pública do princípio da repartição equitativa das tarefas domésticas e da co-responsabilização paritária pela educação das crianças, continua a impender, de facto, sobre as mulheres o maior peso destes encargos” (Silva, 1999, p. 34), uma vez que são “as mulheres que suportam o maior peso das responsabilidades da vida doméstica” (p. 73).

Tabela 17:

Dimensão “Perceção de Género em Contextos Familiares”

Categorias	Indicadores	N.º de Respostas	
		♀	♂
Brinquedos Preferidos do Educando	Bonecas	5	2
	Bonecos	1	2
	Peluches	0	1
	Maquilhagem	0	1
	Carros	3	1
	Bola	1	1
	Jogos	0	3
	Online	0	1
	Puzzles	0	2

	Legos	0	1
	Dinossauros	0	1
	Atividades	3	0
	Pintar e desenhar	3	0
	Trabalhos manuais	1	0
	Construir cabanas	1	0
	Dispositivos Eletrônicos	1	0
	Computador	1	0
	Telemóvel	1	0
Brinquedos Oferecidos ao Educando	De acordo com as preferências do educando	10	
	Tenta, de alguma forma, contrariar as preferências do educando	0	
Estereótipos de Género Apresentados pelo Educando	Observa padrões de comportamento que podem ser associados a estereótipos de género	4	
	Não observa padrões de comportamento estereotipados	4	
	Observa padrões de comportamento que podem associar-se a desvios dos modelos dominantes do próprio género	1	
Preferência pelo Sexo do Primeiro Bebé	Tinha preferência:	3	
	Menino	2	
	Menina	1	
	Não tinha preferência	7	

As perguntas relacionadas com a dimensão da *perceção de género em contextos familiares* pretendem explorar melhor a forma como os pais/EE percebem e encaram a igualdade de género nas suas práticas parentais, uma vez que se pretende perceber a sua atitude em relação a esse tema, concluindo acerca da presença de estereótipos de género na educação das crianças.

Com a primeira categoria, relativa aos **brinquedos preferidos do educando**, pretendemos verificar se os pais/EE reconhecem os gostos dos seus filhos e identificam os mesmos brinquedos que as crianças mencionaram anteriormente, ou se têm uma perceção diferente. Assim, mais uma vez, a referência a uma diversidade de brinquedos, sem restrição de género, pode indicar uma abordagem mais igualitária na escolha de brinquedos e atividades para as crianças, e por parte das mesmas, enquanto uma

distinção entre brinquedos de meninos e de meninas pode revelar a presença de estereótipos de gênero na escolha de brinquedos.

Assim sendo, começamos por referir que, enquanto as respostas das crianças foram espontâneas e se basearam efetivamente nos seus gostos e preferências pessoais, os pais/EE, ao saberem que se tratava de uma entrevista focada na temática da igualdade de gênero, tentaram logo demonstrar a abertura e a flexibilidade dos seus educandos, relativamente ao facto de brincarem com brinquedos mais tipicamente associados ao género oposto, não se focando essencialmente nas suas preferências. Assim, estes participantes tentam moldar a perceção pública dos interesses dos seus filhos, já que querem fazê-los parecer mais abertos à diversidade de brinquedos do que aquilo que eles realmente são.

Isto aconteceu mais notoriamente com a mãe do H., que referiu que “o H. brinca com tudo” e se adapta bem às brincadeiras, sendo que “como ele tem uma irmã, nunca estranhei ele ir brincar com Barbies, nunca estranhei ele brincar com bonecas e tem muito jeito. E maquilhagem, adora que a F. (*irmã mais velha do H.*) esteja lá a maquilhar” (M.H.EPE). Assim sendo, como brinquedos preferidos do educando referiu as bonecas e a maquilhagem, algo que não corresponde bem à resposta do filho, pois embora ele possa brincar com esses elementos, ele prefere “cartas de *Pokémon*” e “carros de *Pokémons*” (H.EPE), como o próprio admitiu.

Além disso, as mães/EE de duas meninas acharam igualmente oportuno frisar que as suas filhas, embora prefiram brinquedos típicos de meninas, também brincam com brinquedos mais associados a meninos, com a intenção de desviar os pensamentos acerca da existência de estereótipos de gênero no ambiente familiar. Uma refere que a sua filha brinca com tudo e que “gosta mais de bonequinhos, mas também tem lá toda uma gaveta de carros e adora brincar com carrinhos, com tudo” (M.F.EPE), e outra afirma que a filha “gosta muito de brincar com bonecas. Embora também consiga brincar com carros, mas não é aquela primeira chamariz, não é, portanto... Quando olha e vê uma boneca ou um carro, prefere brincar com a boneca” (M.C.EPE).

À primeira vista, entende-se logo que haverá uma certa discrepância entre as respostas dos EE e as das crianças, já que os pais/EE tendem a enfatizar uma maior diversidade de gostos, relativamente aos filhos, e estes revelam as suas próprias preferências individuais. As respostas dos participantes mencionados anteriormente acabam por ser tendenciosas, com a tentativa de apresentarem uma imagem mais progressista e igualitária, relativamente aos seus educandos.

De notar que este aspeto corresponde precisamente ao fenómeno da desiderabilidade social, que consiste na tendência de emitir respostas das quais resulta uma maior aprovação social.

Ainda assim, é de destacar a aceitação dessas atividades não tradicionais para o género, já que os pais/EE dão a entender que os educandos têm total abertura para brincar com qualquer tipo de brinquedos, independentemente do género. Aliás, até se percebe que os pais/EE entendem que deve existir essa abertura, pois, caso contrário, não moldariam as preferências dos próprios filhos.

Assim sendo, analisando a generalidade das respostas dos entrevistados, percebemos que os brinquedos mais mencionados foram precisamente as bonecas, as quais surgiram no discurso dos EE de cinco meninas e de dois meninos, enquanto os bonecos, no masculino, surgiram também associados a dois meninos e a uma menina. Esta respostas vão ao encontro dos resultados obtidos junto das crianças da EPE, uma vez que cinco meninas e um menino mencionaram as bonecas e os bonecos como brinquedos preferidos, nas suas entrevistas.

Por sua vez, tanto os peluches como a maquilhagem surgem como brinquedos preferidos de apenas um menino, cada um. Estas respostas acabam por surpreender, pois dizem respeito a brinquedos mais tipicamente associados ao género feminino. Porém, como já tivemos a oportunidade de esclarecer, o indicador da maquilhagem aparece mais como uma forma de a mãe do H. mostrar que ele também se envolve em brincadeiras mais femininas e não como uma efetiva preferência do seu filho, como no caso dos peluches, mencionados pela mãe do M. e pelo próprio M. Os peluches foram referidos também por outra menina, sendo que a maquilhagem não foi citada por nenhuma criança da EPE.

Por outro lado, os carros aparecem três vezes nas preferências das meninas e uma vez nas preferências dos meninos, o que também vai contra os tradicionais estereótipos de género. Ainda assim, como já vimos, as respostas das mães/EE de duas meninas não são totalmente genuínas, já que estas quiseram mostrar que as suas filhas também brincam com brinquedos típicos de menino, ainda que não correspondam às suas verdadeiras preferências. Neste sentido, o único homem entrevistado, pai de uma menina, afirmou que a sua filha “brinca, às vezes, com os brinquedinhos, umas bolitas, às vezes com os carros não é, é mais virada, por exemplo, para carros do que para bonecas” (P.J.EPE), refletindo as verdadeiras preferências da educanda, ainda que não sejam as mais esperadas de uma menina, como o próprio admite.

Comparando com as respostas das crianças, estas foram mais pormenorizadas, pois referiram vários tipos de veículos além dos simples carros, como as motos, as minibicicletas, os carros telecomandados e as pistas de carro. Este grupo de brinquedos foi referido por quatro meninas e três meninos.

Como percebemos, as bolas foram mencionadas apenas pelo pai da J. e também pela mãe de um menino, sendo que, no que diz respeito às crianças, estas só surgiram mesmo na resposta da J.

Relativamente aos jogos, estes são referidos apenas por mães/EE de meninos, sendo que uma afirma que o seu filho “agora até se interessa muito mais por isso, por estes jogos assim *online*” (M.M.EPE). As outras duas destacam o envolvimento dos filhos em atividades de construção, em que uma refere que o seu educando “gosta de *puzzles* também, gosta muito de montar e assim” (M.A.EPE) e a outra afirma que o seu filho “gosta muito de brincar com legos. E coisas que tenham a ver com construções, por exemplo, que tenha pistas para construir, ele gosta muito de trabalhar... E *puzzles*, também brinca com *puzzles*” (M.An.EPE). Nas entrevistas às crianças em questão, apenas os *puzzles* foram mencionados por uma criança de cada sexo.

Na mesma lógica, os dinossauros foram também referidos, por uma mãe, como o brinquedo preferido apenas de um menino, os quais não foram mencionados pela criança em questão, nem por nenhuma outra.

Assim sendo, as preferências das meninas aproximam-se mais de outro tipo de atividades, como pintar e desenhar, referido por três entrevistados. Destes três, o pai da J. referiu também outros tipos de trabalhos manuais, afirmando que a filha “gosta tanto ou mais, de me ajudar a fazer coisas, trabalhos manuais, sei lá, construir uma secretária para o quarto dela, adaptei-lhe uma secretária nossa, e ela é que andou comigo a pregar, a aparafusar e a apertar” (P.J.EPE), e a mãe da Lu. entende que a filha gosta muito de brincar “com cabanas, com o irmão, inventa, brinca muito” (M.Lu.EPE). Tendo em vista que apenas uma menina referiu gostar de pintar e desenhar, de brincar com plasticina e de jogar às apanhadas e às escondidas, e apenas um menino mencionou gostar de pintar e desenhar, as respostas dos EE tendem a afastar-se ligeiramente das respostas dos educandos.

Por último, a mãe da I. assumiu que a filha gosta “de tudo um pouco. Seja bonecas, bonecos, computadores”, mas que “o que ela adora é estar nos telemóveis a ver os *TikToks*” (M.I.EPE), correspondendo à única que refere dispositivos eletrónicos. Nas entrevistas das crianças, o indicador referente aos dispositivos eletrónicos foi

mencionado por duas meninas, sendo que nenhuma delas foi a I., o que mostra, novamente, um afastamento das respostas dos EE e dos respectivos educandos.

De um modo geral, observando a Tabela 17 e a Tabela 9, relativa à dimensão da *percepção de gênero em contextos lúdicos* das crianças da EPE, quanto à categoria dos brinquedos preferidos, percebe-se que os indicadores referidos pelos pais/EE vão ligeiramente ao encontro dos indicadores já mencionados pelos seus educandos. Contudo, embora sejam referidos os mesmos tipos de brinquedos, as respostas nem sempre correspondem, uma vez que os EE não identificam corretamente os brinquedos mencionados pelos próprios educandos. Ainda, dois meninos referiram cartas de Pokémon e uma menina mencionou alguns aparelhos de brincar, que ficaram de fora das respostas dos seus pais/EE.

Como se constata, o conhecimento prévio da temática da entrevista influenciou a resposta de alguns participantes. Além disso, como é evidente, os pais/EE podem não estar tão familiarizados com os detalhes específicos dos interesses das crianças, em comparação com as próprias, o que resulta precisamente em respostas mais generalizados por parte deles, enquanto as crianças dão respostas mais específicas e detalhadas, ao serem questionadas diretamente sobre os seus gostos e preferências.

No que se refere à segunda categoria, associada aos **brinquedos oferecidos ao educando**, procura-se perceber qual é a atitude dos pais/EE em relação aos brinquedos preferidos das crianças. Sobretudo, com esta questão, pretende-se verificar se estes reconhecem e combatem ativamente os estereótipos de gênero, ou se, pelo contrário, os reforçam, tentando que os filhos não se desviem dos padrões sociais estereotipados.

Ainda que todos os entrevistados tenham referido que os brinquedos que oferecem aos seus educandos vão ao encontro das suas preferências, é de destacar a postura de duas mães/EE que, uma mais diretamente do que a outra, afirmam que têm em consideração os gostos das filhas, mas tentam sempre acrescentar mais qualquer coisa, normalmente com valor educativo. Uma afirma isso abertamente, ao confessar que “geralmente tento dar-lhe algo mais educativo. Ela pede-me bonecos, mas eu dou-lhe coisas que dê para ela aprender mais alguma coisa, apesar de que ela também aprende com as bonecas”, pelo que tenta “ir ao encontro do que ela gosta, mas acrescentar mais alguma coisa” (M.Lu.EPE). De forma mais implícita, outra mãe refere que “quando compro alguma coisa, ou ela vai-me pedindo ou vai namorando alguma coisa, mas por norma eu até compro mais livros e lápis de cor” (M.C.EPE), por exemplo.

Ainda, importa focar no caso do pai da J., o qual assumiu que as preferências da filha se direcionam mais para brinquedos típicos de meninos, como bolas e carros, distanciando-se das habituais respostas femininas. Quando questionado sobre o tipo de brinquedos que lhe oferece, este referiu que não tenta contrariar isso, esclarecendo que

Deixo-a... Ela vai partilhando alguns brinquedos com o irmão, há alguns brinquedos que ele já não brinca, mas deixo-a escolher livremente, não forço nada porque tem que brincar com uma boneca só por ser menina, nem nada. Deixo-a escolher, ela brinca com o que mais gosta. (P.J.EPE).

Este pai demonstra, portanto, uma postura de tolerância, aceitação e abertura em relação aos interesses da filha, pelo menos neste aspeto específico, enfatizando a importância da liberdade de escolha e, em especial, o respeito pela individualidade, sem a imposição de estereótipos. No entanto, não podemos deixar de lembrar que, no que diz respeito à forma de vestir, não nos parece que a abertura e flexibilidade sejam as mesmas, baseando-nos na situação caricata analisada anteriormente, na entrevista da J., que assumiu ser um menino.

Em contrapartida, a mãe do H., que associa bonecas e maquilhagem ao seu filho, não se mostra tão aberta, no que toca aos brinquedos oferecidos ao filho, admitindo que ele já tem as bonecas em casa, da irmã mais velha, pelo que “não fazia sentido eu ir lhe oferecer propositadamente uma Barbie” (M.H.EPE), acrescentando, ainda, que “uma pessoa tende a oferecer mais brinquedos relacionados com rapaz, não é, com aquilo que ele gosta” (M.H.EPE). Neste sentido, esta mãe até acaba por contradizer a sua resposta anterior, comprovando que apenas tentou demonstrar que o filho brinca com tudo e se adapta bem às brincadeiras, não se focando nas suas verdadeiras preferências, tal como foi questionado pela entrevistadora. Assim sendo, ainda que demonstre uma posição de tolerância, esta não demonstra uma posição de total abertura e aceitação, contrastando com a atitude do entrevistado anterior.

Voltando-nos para a terceira categoria, relativa aos **estereótipos de género apresentados pelo educando**, pretende-se explorar a consciência dos pais/EE acerca da presença de estereótipos de género nas atividades, preferências e nos próprios comportamentos dos seus filhos.

Importa esclarecer, em primeira mão, que nos pareceu haver uma certa falta de compreensão da questão, por parte dos participantes, talvez por não estarem familiarizados com o conceito de estereótipo de género, acabando muitas vezes por

responderem apenas a qual o género com que o seu educando se identifica mais, não se focando propriamente na questão dos estereótipos. Posto isto, a entrevistadora não quis intervir demais e, dessa forma, acabou por não se abrir caminho para a uma interpretação mais correta e adequada.

Neste sentido, quatro entrevistados referiram observar, no seu educando, padrões de comportamento que podem ser associados a estereótipos de género, e outros quatro afirmaram não observar esses comportamentos estereotipados, enquanto apenas um EE confessou observar padrões de comportamento que podem associar-se a desvios dos modelos dominantes do próprio género, por parte da sua filha. De referir que a entrevistadora se esqueceu de colocar esta questão à mãe de uma menina.

As mães/EE de duas meninas que referiram não observar nelas nenhum estereótipo de género foram bastante diretas, ao que uma apenas refere que “não vejo isso” (M.Lu.EPE) e a outra respondeu negativamente, justificando que “ela mistura. Ela tanto brinca com maquilhagem, com as bonecas, como está a fazer ginástica e está a fazer coisas que poderiam dizer-se mais de menino, não. Ela adora desporto” (M.La.EPE).

Quanto às mães/EE de dois meninos, também pertencentes ao grupo das que não observam padrões de comportamento estereotipados nos filhos, uma deu uma resposta semelhante, mencionando que “não... Ele tem mais de menino, sim, mas se tiver que brincar às casinhas com as irmãs e não sei quê, ser for preciso chamar, ele chama-as. Ele não tem problemas” (M.A.EPE), enquanto a outra hesitou mais na sua resposta.

Esta, a EE do M., referiu que já considerou que o seu filho revelasse alguns estereótipos de género, mas neste momento não, confessando, ainda assim, achar curioso o facto de o filho já ter expressado que não se sentia preparado para ser pai, porque não sabia limpar o rabinho, uma vez que “é sempre o meu marido que lhe limpa o rabinho, então ele pensou, eu sou pai, e como é o pai que limpa, ele imagina-se sendo ele o pai a ter que limpar o filho” (M.M.EPE). Seguindo o seu pensamento, o mesmo referiu que, então, seria a sua futura esposa a executar essa tarefa. Apesar dessas perceções e dessas situações caricatas, a mãe destacou a variedade de preferências do filho, o qual “também gosta de coisas que supostamente as pessoas acham que são de menino” (M.M.EPE), o que tornou difícil a resposta da mãe.

No que diz respeito aos participantes que referiram observar, no seu educando, padrões de comportamento que podem ser associados a estereótipos de género, as EE

de duas meninas deram respostas mais objetivas, sendo que a mãe da F. referiu “feminino. É miúda mesmo, é, sim. Ela quer casar, quer tudo” (M.F.EPE) e a mãe da C., na mesma lógica, confessou que “isso, desde pequenina, foi algo que nós nos fomos apercebendo, que ela era muito feminina”, algo que, segundo a mesma, foi acontecendo naturalmente e nunca incutido, uma vez que “quando era bebé, se eu trazia algum fio ou qualquer coisa, era muito mais apelativo para ela do que propriamente para o irmão, que lhe chamava muito mais atenção” (M.C.EPE).

Quanto às duas EE de meninos que referiram observar, nos seus educandos, padrões de comportamento que podem ser associados a estereótipos de género, estas deram respostas igualmente mais complexas. A mãe do H. referiu que o próprio “gosta de ser menino, não queria ser menina” (M.H.EPE), pois tem preocupações relacionadas com o crescimento dos pelos e dos seios. Além disso, a EE assume que “se eu lhe quiser por um polo cor-de-rosa ele vai implicar um bocadinho porque é cor de menina” (M.H.EPE). Neste sentido, a mãe relatou uma experiência em que o filho se recusou precisamente a usar um polo violeta, uma situação que se alterou, no dia seguinte, após a mãe lhe mostrar uma foto de um colega do trabalho a usar uma peça de roupa semelhante, o que demonstra uma mudança de perspectiva da criança após a exposição a uma representação positiva da cor em questão. Para concluir, a mãe referiu que

ele hoje ainda liga muito ao facto de ser cor-de-rosa, e pronto, é preciso uma pessoa estar assim a trabalhá-lo, porque ele interpreta muito como o cor-de-rosa ser uma cor de menina, o violeta é uma cor para menina. Mas não vou dizer que ele é doentio por pensar assim, não! É só nestas coisas relacionadas com roupa, que ele pode implicar assim um bocadinho mais. (M.H.EPE)

Por outro lado, a mãe do An. sentiu-se dividida quanto à sua resposta, já que o seu filho gosta de usar o cabelo um pouco mais comprido, mas não gosta de o amarrar. Embora ainda não tenha percebido bem a sua aversão ao cabelo apanhado, a mãe confessa que “a maneira como ele reage, de não querer o cabelo amarrado, eu acho que ele associa aquilo a meninas” (M.An.EPE), já que o filho já proferiu um comentário que a fez pensar isso. Deste modo, a mãe esclarece que “eu não fiz isso, essa diferenciação em casa, este brinquedo é de menina ou aquele é de menino, não. Nunca fiz essa diferenciação” (M.An.EPE), sugerindo que essas ideias estereotipadas possam surgir no ambiente escolar, ou através da influência da televisão, por exemplo, uma vez que essas distinções não têm lugar nesse contexto familiar.

Por último, importa destacar que o pai da J. surge aqui como o único entrevistado que admitiu que a sua educanda apresenta um desvio aos modelos dominantes de feminilidade, assumindo que a J. “foge um bocadinho, ela é mais, pelo menos nesta fase, ela é um bocadinho maria-rapaz. Não sei se por influência do irmão ou se por ela mesmo” (P.J.EPE). Neste sentido, embora refira que “não forço nela aquelas... nem motivo mais para ser menina”, este acaba por confessar que “a minha esposa, e eu apoio isso, fazemos com que ela, pelo menos uma vez por semana, tentamos que ela vista um vestido ou uma saia” (P.J.EPE). Este é um assunto sobre o qual já nos debruçámos, sobretudo quando a J. afirmou ser um menino, precisamente por gostar de vestir roupas consideradas mais masculinas e não gostar, de todo, de vestir saias, vestidos e outras peças de vestuário associadas às meninas.

Este pai referiu que ele e a sua esposa fazem isso “por mais do que um motivo, mas para que ela não perca também essa ligação e para, até por causa de questões de saúde (...) para ter mais liberdade na zona íntima”, mas, acima de tudo, “para ela não perder e também para não ficar só restrita só num caminho” (P.J.EPE). Como já referimos, isto demonstra uma certa inflexibilidade, por parte dos pais da criança, pois estão a forçá-la a vestir algo que não gosta e não a deixa confortável.

Relativamente à última categoria desta dimensão, referente à **preferência pelo sexo do primeiro bebé**, esta pretende descobrir as perceções, atitudes e expectativas dos pais/EE em relação ao sexo dos filhos, uma vez que a forma como respondem a essa questão pode dar a entender o grau de consciência e importância que atribuem à igualdade de género. Ao expressarem preferência por um determinado sexo, os pais/EE podem revelar a presença de expectativas ou ideias preconcebidas relacionadas aos papéis de género, enquanto a não expressão de qualquer tipo de preferência pode indicar o reconhecimento de igual valor atribuído a meninos e meninas, assim como a crença na ideia de que as características individuais importam mais do que o sexo.

Assim sendo, sete entrevistados referiram que não tinham preferência pelo sexo do bebé, sendo que, dos três que expressaram preferência, duas mães/EE assumiram que, na primeira gravidez, queriam que fosse um menino, e a outra desejava ter uma menina.

Em relação aos sete participantes que afirmaram não ter preferência pelo sexo do bebé, destacam-se as respostas de duas mães/EE que, embora não se trate de uma questão de preferência, admitem ter histórias caricatas que as fizeram acreditar que se trataria de um bebé de um determinado sexo. Quanto à situação relatada pela mãe da

La., esta assume que nunca teve preferência, mas que, quando engravidou da primeira filha, “eu não sabia que estava grávida. Eu sonhei, tive um sonho, sonhei com um bebê e com coisas rosa” (M.La.EPE), algo que depois se veio a confirmar totalmente.

Quanto à mãe do H., esta referiu que, na sua primeira gravidez, “cismeiquei que ia ser um menino. E eu então já tinha nome e tudo para ele”, mas, na verdade, estava grávida de um bebê do sexo feminino, tratando-se de “aquelas situações de ter ficado com aquela cisma de ser um rapaz e pronto”, ou seja, “a ideia de estar grávida foi logo vai ser um rapaz. Foi aquela cisma que uma pessoa criou e aquela desilusão entre aspas do momento” (M.H.EPE), garantindo que não se tratava de uma preferência.

No que diz respeito às três mães/EE que assumiram ter preferência pelo sexo do bebê, a mãe do A. afirmou que queria um menino “porque eramos todas meninas em casa. Tínhamos todas meninas” (M.A.EPE), algo que acabou por se concretizar. A mãe da Lu. tinha igualmente preferência por um menino “essencialmente por causa do trabalho dos cabelos, porque o meu marido é São-Tomense e eu já estava a imaginar ter que fazer trancinhas todos os dias” (M.Lu.EPE), algo que também acabou por acontecer, já que a Lu. tem um irmão mais velho.

Quanto à mãe do An., a sua preferência por menina deriva de questões de saúde. A esquizofrenia é uma doença existente na sua família que, até então, só tem afetado homens, pelo que acreditava que essa doença “estava associada a homens, não sabia que existia nas mulheres também”, sendo que “achava que se tivesse um menino, e hoje tenho esse medo, que ele pudesse vir a ter esquizofrenia. Então daí preferir ter uma menina, porque achava que não ia ter esse problema” (M.An.EPE). O seu desejo concretizou-se, já que foi primeiramente mãe de uma menina, contudo, como acabou por descobrir que a esquizofrenia é uma doença que afeta também mulheres, esta mãe mostra um receio e preocupação constante, já que isso “significa que nenhum dos meus filhos está imune de vir a ter essa doença de família” (M.An.EPE).

Ainda que a maioria dos entrevistados assumam não ter tido preferência na primeira gravidez, a resposta de alguns modificou, quando se questionou acerca do segundo filho. O pai da J. referiu que “no segundo filho disse que gostaria que fosse uma menina, por já ter um menino. Para ter um casalinho” (P.J.EPE), algo que se concretizou, e a mãe da I. afirmou que “no segundo filho já queria que fosse um menino. Mas, entretanto, saiu outra vez uma menina” (M.I.EPE). À semelhança dessas situações, a mãe da C., quando descobriu que estava grávida de gémeos, referiu que “ao serem gémeos, ao menos que seja um menino e uma menina, já que são falsos,

não é? Portanto, que seja uma menina e menino” (M.C.EPE).

Estas respostas revelam que as preferências de sexo podem ser moldadas por diversos fatores, tal como o desejo por uma composição familiar específica, ou até por experiências anteriores. Ainda assim, independentemente dos motivos, isto corrobora a persistência da ideia de que meninos e meninas são diferentes e que, portanto, ter um filho de cada sexo proporciona uma experiência mais completa e/ou equilibrada, e que as suas características únicas contribuem para a riqueza da dinâmica familiar.

Tabela 18:

Dimensão “Perspetiva Pessoal sobre Estereótipos de Género”

Categorias	Subcategorias	Indicadores	N.º de Respostas
Influência do Género na Educação dos Filhos		Diferencia o/s filho/s da/s filha/s	0
		Não diferencia com base no género	6
		Só tem filho(s) de um género, mas considera que não diferenciaria	3
Reação a Desvios aos Modelos Dominantes de Feminilidade e Masculinidade	Desvios aos Modelos Dominantes de Feminilidade	Reação positiva, de abertura e aceitação	2
		Reação de ambiguidade	6
		- Faria confusão, mas aceitaria	3
		- Aceitaria, mas tentava contrariar	3
		Reação negativa, de desaprovação	1
		Resposta inconclusiva	1
	Desvios aos Modelos Dominantes de Masculinidade	Reação positiva, de abertura e aceitação	2
		Reação de ambiguidade	2
		- Faria confusão, mas aceitaria	1
		- Aceitaria, mas tentava contrariar	1
		Reação negativa, de desaprovação	2
		Resposta inconclusiva	3

A presente dimensão, da *perspetiva pessoal sobre estereótipos de género*, visa o conhecimento das perceções e atitudes dos pais/EE em relação à igualdade de género, no contexto da educação dos seus filhos, e à aceitação da diversidade de expressão de género, o que irá demonstrar a sua posição face aos estereótipos de género ainda presentes na nossa sociedade.

Relativamente à influência do género na educação dos filhos, esta categoria pretende, mais especificamente, compreender as atitudes e abordagens dos entrevistados em relação à igualdade de género na criação dos seus educandos. As respostas podem indicar o reconhecimento da importância de os tratar de maneira justa, independentemente do género, ou revelar a persistência de estereótipos, caso atribuam diferentes responsabilidades e/ou oportunidades com base no género.

À vista disso, seis entrevistados assumiram que a educação que dão aos filhos não diferencia com base no género, e três entrevistados, apesar de só terem um ou mais filhos do mesmo sexo, consideram que não fariam distinção baseada em questões de género. Contamos apenas com nove respostas, pois a entrevistadora esqueceu-se de colocar esta questão ao único participante do sexo masculino.

Dentro do grupo de mães/EE que assumiu não diferenciar os seus filhos, nem a educação que lhes dá, com base no género, as suas respostas variam um pouco. A mãe do An., mãe de um casal, referiu que “tento fazer de forma igual” (M.An.EPE), tal como a mãe do M., mãe de dois meninos e uma menina, que assume que os seus filhos “fazem tudo igual, é tudo igual para todos, todos fazem as mesmas coisas, as mesmas tarefas, não é coisas de menino nem de menina, é o que eles gostam. E educo-os da mesma forma, sendo menino ou menina” (M.M.EPE).

A mãe do H., também mãe de um casal, admite que “eu tento educá-los da mesma forma. O resultado é que está a ser completamente diferente” (M.H.EPE), explicando que, devido a uns problemas de saúde do seu educando, ocorridos nos primeiros meses de vida, acabou por se tornar mais permissiva e menos rígida com o H. do que com a filha mais velha, na mesma idade. No entanto, esclareceu que nada se deve à diferença de género, já que “tento educá-los exatamente com os mesmos princípios, ou seja, agora mais, agora porque ele percebe mais, não é. Aquilo que eu exijo a um exijo ao outro” (M.H.EPE), não fazendo distinção de género.

Por sua vez, a mãe do A., mãe de duas meninas e um menino, e a mãe da Lu., mãe de um casal, admitiram que “tento educá-los de maneira idêntica” (M.A.EPE) e que “educo igual, da mesma maneira” (M.Lu.EPE), mas que, de filho para filho, as

experiências são diferentes e a postura parental é, por isso mesmo, também diferente. A primeira assumiu que “a gente faz sempre mais coisas no primeiro, que depois não faz no segundo, e no terceiro muito menos, não é? Porque a experiência é outra, é diferente” (M.A.EPE), algo que a segunda corroborou, clarificando que “no segundo filho damos menos atenção... Menos chamadas de atenção, deixamos um bocadinho mais libertos porque o irmão até toma conta, mas é o mesmo tipo de educação, segue os mesmos padrões, mas sinto-me um bocadinho mais... mais confiante” (M.Lu.EPE).

Na mesma linha de raciocínio, a mãe da C., mãe de um casal de gêmeos, em que o menino, o D., possui necessidades de saúde especiais, admite fazer

tudo igual. Apesar de o D. ter alguma... É uma questão da diferença, não é?

Mas, nesse sentido, o que faço com a C., faço exatamente para o D., embora perceba que ele tenha mais dificuldade, em termos da compreensão de muitas coisas, mas aquilo que eu digo para a C. digo para o D. exatamente. (M.C.EPE)

Estas três mães/EE revelaram que, embora a postura adotada com cada filho possa ser relativamente distinta, não fazem qualquer tipo de distinção de gênero. Isto demonstra que estas reconhecem que as experiências individuais são únicas, refletindo uma compreensão da individualidade de cada criança e a necessidade de adaptar a abordagem parental às necessidades específicas de cada um. O próprio contexto e dinâmica familiar também influencia a postura adotada, já que se evidencia a adaptabilidade dos pais/EE à medida que ganham experiência na questão da parentalidade.

Relativamente às três entrevistadas que só têm filhos de um sexo, mas consideram que não fariam distinção baseada em questões de gênero, a mãe da F. disse acreditar que educaria um possível menino “exatamente da mesma maneira” (M.F.EPE) que educa a sua filha, tal como a mãe da I., que, tendo duas filhas, acredita que, no caso de ter um menino, não faria distinção e “era igual” (M.I.EPE).

Em contrapartida, a mãe da La., mãe de duas meninas, referiu acreditar que “não haveria grande diferença” baseada no gênero, em termos da educação dada um possível filho do sexo masculino, contudo, acaba por admitir que “se calhar com elas até sou mais exigente, porque acho que, neste momento, e nós sabemos que as mulheres são sempre subvalorizadas e eu tenho que puxar muito por elas, para elas terem noção da vida como ela é” (M.La.EPE).

A consciência da própria desigualdade de gênero e da subvalorização da mulher, na nossa sociedade, faz com que esta mãe considere que, por esses motivos, prepararia melhor as suas filhas para os desafios e obstáculos que podem surgir na vida das mulheres. Ao ser mais exigente e rigorosa com as filhas, esta mãe revela uma abordagem parental que visa empoderar e preparar as meninas para o desafio dos estereótipos de gênero, promovendo a construção de uma autoimagem e de uma autoestima forte e confiante. Apesar disso, confessou que “o que é para um, seria para o outro. Não há diferença entre gênero” (M.La.EPE), sugerindo que as pequenas diferenças que pudessem existir, em nada seriam discriminatórias para nenhum gênero.

Voltando-nos para a categoria relacionada com a reação a desvios aos modelos dominantes de feminilidade e masculinidade, esta é aquela que mais diretamente nos vai dar a conhecer as atitudes e as abordagens específicas dos pais/EE em relação à expressão de gênero dos seus filhos. As reações positivas e de abertura podem partir de uma compreensão e aceitação da diversidade de identidades de gênero, refletindo uma atitude progressista e uma disposição para enfrentar estereótipos de gênero. Contudo, as reações negativas, de desaprovação, podem indicar o desconforto em relação a escolhas não convencionais, que podem surgir devido à presença de preconceitos em relação à diversidade de gênero.

Através da observação da Tabela 18, percebemos que os desvios aos modelos dominantes de feminilidade acabam por ser ligeiramente mais aceites do que os desvios aos modelos dominantes de masculinidade. Quanto à primeira subcategoria, dois entrevistados revelaram uma reação positiva, de abertura e aceitação, e apenas um demonstrou uma reação negativa, de desaprovação. Além disso, a maioria, seis EE, apresentaram uma reação de ambiguidade, as quais dividimos em casos em que essa situação faria confusão, mas seria aceite, e em casos em que se aceitaria essa situação, mas se tentava contrariar, cada indicador com três respostas, sendo que contamos ainda com uma resposta inconclusiva.

Relativamente aos desvios aos modelos dominantes de masculinidade, as reações positivas, de abertura e aceitação foram demonstradas também por dois EE, sendo que o mesmo número de participantes apresentou uma reação negativa, de desaprovação. Nesta lógica, surgem apenas duas reações de ambiguidade, uma de cada indicador descrito anteriormente, pelo que, neste caso, já foram dadas três respostas inconclusivas. Contamos somente com nove respostas, pois a entrevistadora esqueceu-se de colocar essa questão à mãe de uma menina, não a colocando no lugar

de mãe de um suposto menino, de modo a perceber a sua reação a essa situação.

Começando pelos desvios aos modelos dominantes de feminilidade, e analisando mais pormenorizadamente cada uma das situações, a mãe da F. e da La. são aquelas que demonstraram uma maior abertura ao facto de as suas filhas poderem vir a querer rapar o cabelo ou mudar o seu estilo para um considerado mais masculino.

A primeira começou por referir que, numa conversa recente, partilhou com a filha a sua preocupação em relação a diversas situações, alertando-a para os riscos de, por exemplo, aceitar doces de estranhos, ainda que possa parecer cedo para tais conversas. Nesse sentido, a mãe frisou que a criança pode experimentar tudo o que quiser, mas sempre com a presença e apoio dos pais, sendo que, “portanto, rapar o cabelo também inclui experimentar com o pai e com a mãe” (M.F.EPE). A mesma referiu que aceitaria essa decisão “desde que ela esteja feliz é o que importa”, acreditando que, no que diz respeito à mudança do estilo, isso “provavelmente há de acontecer, portanto, estamos abertos. Sim, sem problema nenhum” (M.F.EPE). Com as suas respostas, esta mãe evidencia que a sua prioridade é garantir a felicidade da filha, enfatizando a importância do envolvimento parental nas mais diversas e significativas experiências.

Já a mãe da La. refere-se às duas filhas e afirmou que “se elas se sentissem bem com isso... Eu fico um bocadinho triste. Porque eu gosto muito de cabelos compridos” (M.La.EPE), relatando que, tempos antes da entrevista, a La. expressou à mãe o seu desejo de cortar o cabelo curtinho, igual à avó, algo que a mãe prontamente aceitou. A mesma admite que “fiquei triste, porque é o meu gosto. Mas nunca contrariando o gosto dela” (M.La.EPE), demonstrando o respeito pela individualidade da filha. Quanto às roupas mais masculinas, a mesma acrescentou que “isso não me faz diferença, eu fiz o mesmo”, acreditando que “tudo tem uma fase. Acho que devemos deixar fluir, para elas se conhecerem e encontrarem o ponto de equilíbrio delas. É isso que eu quero das minhas filhas, pelo menos estou a educá-las assim dessa forma” (M.La.EPE).

Dentro do grupo dos seis entrevistados que expressaram uma reação de ambiguidade, as mães do M., do A. e do An., todas elas mães/EE de meninos e de meninas mais velhas, admitiram que essas possíveis decisões das filhas, embora lhes causassem confusão, seriam bem aceites.

A primeira confessou “que isso me faz mais impressão” (M.M.EPE), do que os possíveis desvios aos modelos de masculinidade, referindo tratar-se de algo pessoal, pois gosta de características mais femininas e mais associadas ao género feminino, pelo

que lhe ia custar que a sua única filha se afastasse desse estilo que tanto aprecia. Ainda assim, admitiu que “pode ser aquilo de custar, mas eu aceitava igual” (M.M.EPE), mostrando saber separar as suas preferências pessoais das preferências da filha.

A mãe do A. respondeu prontamente que “era opção delas”, ainda que duvide que isso alguma vez aconteça, já que ambas as filhas “gostam tanto do cabelo delas” (M.A.EPE). Porém, referiu que “claro que tinha de aceitar. Acho que era o hábito, não digo que não porque são nossas filhas, mas era o hábito” (M.A.EPE).

Por sua vez, a mãe do An. também afirmou de imediato que “eu tinha que aceitar, são os nossos filhos” (M.An.EPE). Ainda que não demonstre uma posição de total abertura, esta aceitaria mais facilmente estas mudanças de estilo por parte da sua filha do que do seu filho, já que “com 17 anos, ela própria já tem a noção das consequências, não é? O meu filho com 5 não tem”, pelo que, “se decidir enveredar por um caminho mais masculino, ela tem a noção do impacto que vai ter e tem que estar preparada para isso, é diferente” (M.An.EPE). A sua resposta vem mostrar que muitos são os fatores que podem influenciar a reação e postura dos pais/EE, face a possíveis desvios dos padrões tradicionais de feminilidade e masculinidade, como é o caso da idade e a decorrente consciência das consequências.

Quanto ao outro tipo de reações ambíguas, as mães da I. e do H. e o pai da J., referem que, embora aceitassem as situações mencionadas, tentavam contrariar e persuadir as suas filhas a mudar de ideias. A mãe da I., quando questionada acerca da possibilidade de uma mudança de estilo, por parte da sua filha, referiu que “só tinha que aceitar”, admitindo que “custava, não vou dizer que não custava, mas... era uma opção dela” (M.I.EPE). Contudo, no que toca a rapar o cabelo, a entrevistada começa por dizer que a sua filha já disse que gostava de rapar o cabelo como o pai, a qual foi logo alertada para o facto de “normalmente isso acontece ou quando tens algum problema de saúde ou se realmente o teu cabelo estiver muito fraco, isso ajuda, mas não é propriamente uma situação assim de primeira instância” (M.I.EPE), o que demonstra uma resistência e uma tentativa de oposição à vontade da criança.

A mãe do H., que é também mãe de uma menina, referiu que essa já foge um bocadinho aos padrões de feminilidade, visto que “não é aquela menina que é mesmo feminina” (M.H.EPE), algo que a mãe aceita totalmente, já que a própria admitiu também não se aproximar das tradicionais normas de género. Apesar disso, rapar o cabelo é um assunto ligeiramente mais delicado, frisando que “se a minha filha quiser só cortar aquilo volta a crescer, pronto, são fases e se lhe ficar bem, pronto”, mas que “vou tentar

primeiro dissuadi-la da ideia” (M.H.EPE). Ao tentar justificar a resposta, a mesma diz não é pelo facto de ser, de parecer rapaz, é mais pelo facto de, pronto, gostar de a ver como a vejo. Porque é assim, há pessoas que eu adoro ver com o cabelo curto. Há pessoas que têm o cabelo curto e que lhes fica maravilhosamente bem e têm estilo para andar com aquilo que é, que é bonito de se ver. Por isso é assim, não sou contra o cabelo curto por ser uma questão de se associar a um rapaz, ok? (M.H.EPE)

Ainda que esclareça que a sua relutância ao cabelo curto não se deva ao facto de associar esse corte de cabelo ao género masculino, a entrevistada não fundamentou bem o motivo da sua resposta.

Quanto ao caso da J., a menina que já se aproxima naturalmente mais dos padrões tipicamente associados ao género masculino, não querendo repetir o que tem vindo a ser dito acerca deste caso particular, importa só lembrar que o seu pai confessou anteriormente que “a minha esposa, e eu apoio isso, fazemos com que ela, pelo menos uma vez por semana, tentamos que ela vista um vestido ou uma saia” (P.J.EPE), o que demonstra uma certa inflexibilidade, pois estão a forçá-la a vestir algo que não gosta e não a deixa confortável, mostrando que tentam contrariar o seu afastamento aos padrões de feminilidade.

Assim sendo, essa questão não foi colocada a este participante, pelo que apenas nos focámos na possibilidade de a sua filha querer rapar o cabelo, uma vez que, embora ande sempre com o cabelo amarrado, a J. tem o cabelo comprido. Neste sentido, este EE confessa que “rapar não achava muita piada, mas cortar mais curto... Acho que rapar também não ia ficar muito bem, agora cortá-lo curto cortava”, acrescentando que “ainda é muito nova para tomar essa decisão” (P.J.EPE). Mais uma vez, assistimos à influência do fator idade, que sublinha a complexidade das reações parentais e a importância de considerar o contexto específico de cada família. No entanto, o pai tenta esclarecer que “não tem a ver com ser menina, mas acho que se fosse ele era igual, dizia também já que não” (P.J.EPE), referindo-se ao filho mais velho.

A reação negativa e de desaprovação foi expressada pela mãe da Lu., a única que não referiu aceitar a possível decisão da filha. Começou por dizer que “ia achar estranho, porque ela gosta muito de cabelo dela”, admitindo que “ia ser complicado” e que “não ia gostar muito” (M.Lu.EPE). Mais do que aquilo que disse, a sua própria

expressão facial mostrou-se negativa, sendo que acabou por confessar que “tentava contrariar. Sei que ela é muito feminina” (M.Lu.EPE).

Por último, a mãe da C. foi um pouco inconclusiva na sua resposta, argumentando que seria algo a conversar em família, já que “ainda é muito novinha”, mesmo que seja realista e reconheça que “é algo que não me estranha, se vier com essa ideia, porque tem o efeito de grupo, não é. Portanto, se houver, num grupo, alguém que queira ir por aí...” (M.C.EPE). Contudo, a mãe não consegue prever a sua reação, pois “nesta altura não é algo que me passa até pela cabeça, nesse sentido, porque ela é, se puder só vestir saia todos os dias, vestia saia todos os dias” (M.C.EPE), não dando uma resposta concreta de aceitação ou de desaprovação.

Debruçando-nos, agora, sobre os desvios aos modelos dominantes de masculinidade, a mãe do M. e, novamente, a mãe da F., são aquelas que demonstram uma maior abertura ao facto de os seus filhos, ou supostos filhos, poderem vir a querer vestir um vestido ou uma saia, ou até pintar as unhas. A primeira assumiu que o seu filho “gosta muito de brincar em casa” com roupas da mãe e fatos de menina, mas que “não era capaz de ir para a rua”, ainda que, “se ele quisesse, eu aceito isso tudo, aceito” (M.M.EPE). Na verdade, após a entrevista, a mãe acabou por confessar que o próprio M. já sugeriu, uma vez, sair de casa com um vestido, algo que depois não aconteceu, dado que a criança chegou à conclusão de que não seria bem aceite pela sociedade.

Esta situação evidencia a autocensura da criança, revelando como as normas e as expectativas sociais podem influenciar as escolhas pessoais de crianças e jovens, mesmo quando há aceitação dentro do ambiente familiar. Percebe-se, assim, que as pressões sociais e as normas culturais podem e limitam mesmo a expressão de género.

Quanto à mãe da F., esta continua a mostrar-se completamente flexível e aberta a estas questões, afirmando que, no caso de ser um suposto filho e esse desejar mudar de estilo, isso também não lhe causaria qualquer tipo de confusão. Acrescentou, ainda, que a filha expressa um desejo de se casar com o H. e fala muitas vezes sobre isso, na brincadeira, ao que a mãe responde que se ela quiser casar com a J., por exemplo, ou com qualquer outra menina, também pode casar, demonstrando que “não temos de todo esse tipo de receio, o que importa é que eles sejam felizes” (M.F.EPE).

Esta associação à questão da homossexualidade vem provar aquilo que foi dito nas secções anterior, ou seja, que quando se abordam as questões de género, ainda prevalece uma errada associação a questões de orientação sexual, nomeadamente no que se refere aos desvios dos padrões de género, os quais costumam ser justificados

através da homossexualidade, algo que nem sempre corresponde à realidade.

Dentro das respostas ambíguas, a mãe do A. revelou que essas situações, vindas do seu filho, lhe causariam alguma confusão, referindo não saber “se ia achar muita piada”, sendo necessário “perguntar-lhe o porquê” (M.A.EPE). Posto isto, esclareceu que “se ele quisesse, era difícil ter agora um vestido para a idade dele, (...) mas ir comprar para ele vestir, não” (M.A.EPE), o que demonstra uma posição pouco favorável relativamente a certas formas de expressão de género não tradicionais, relacionadas com o vestuário. No entanto, quanto a pintar as unhas, a entrevistada relatou que “a minha irmã faz unhas e ele de vez em quando quer pintar as unhas. Mas não, não chegou a vias de facto. Se ele quisesse pintar, não acho, não me faria confusão” (M.A.EPE), sendo que, nesta questão, já demonstra uma maior aceitação e abertura.

As respostas desta mãe sugerem que a aceitação ou o desconforto em relação à expressão de género podem ser influenciados por fatores específicos, como a disponibilidade, ou não, de determinadas peças de roupa para a idade da criança ou a presença de influências externas, como o facto de ter um familiar que faz unhas, o que facilitaria a concretização desse desejo da criança.

Por seu lado, a mãe do An., quanto à hipótese de este vestir um vestido, confessou que não seria fácil e que, portanto, “ia tentar contrariar” (M.An.EPE), explicando que:

É o que eu costumo dizer. Essas situações têm mais a ver com o que ele vai enfrentar na sociedade, por causa da nossa sociedade. Portanto, ou seja, se calhar se for carnaval ok. E mesmo assim não sei, se não será... Porque se nós formos a ver, mesmo no carnaval, normalmente temos a roupa de menino e a roupa de menina. Mas, se calhar no carnaval se ele for de vestido, não sei, e se calhar mesmo assim será gozado. Num dia normal uma criança ir para a escola de vestido... As crianças são muito cruéis. Os adultos até poderiam não dizer nada, mas as crianças vão dizer de certeza absoluta. (M.An.EPE)

A mãe expressou uma preocupação com o modo como o seu filho seria percebido pela sociedade em que está inserido, especialmente pelas outras crianças, uma vez que estas “são mais cruéis no sentido de que elas não têm filtros” (M.An.EPE)

e dizem tudo o que pensam. Esta resposta volta a mostrar a influência que as pressões de grupo, as expectativas e as próprias normas sociais e culturais exercem sobre a liberdade de expressão de género, afetando-a e limitando-a.

No entanto, no que se refere a pintar as unhas, a mãe considerou que “já se começa a ver, mesmo em altos cargos, a preocupação de os homens terem as unhas arrançadas e assim, se calhar ainda pouco”, mas que, pelo menos, “não é assim tão chocante para a sociedade” (M.An.EPE). Neste sentido, acredita que aceitaria mais facilmente o seu filho com unhas pintadas do que com um vestido, porque sente que a sociedade também aceitaria melhor essa situação.

Na mesma lógica, e entrando já nas reações negativas e de desaprovação, a mãe da C., pensando na hipótese de o seu filho usar um vestido, começa por se rir e, posteriormente, referiu que “o efeito da sociedade acaba por ter aqui um impacto negativo, para ele e para os outros”, sentindo que “a sociedade não está preparada para... Ainda! Embora se fale nisso, não está ainda preparada para aceitar este tipo de diferenças, não é? Embora se fale muito na inclusão, mas continuamos a excluir muitas vezes. Portanto, inclui-se, mas exclui-se” (M.C.EPE)

Quanto a pintar as unhas, a mãe reconheceu que é algo mais comum e confessou que lida com muitos jovens que, embora vistam roupas masculinas, têm unhas pintadas. Contudo, não é clara na sua resposta e demonstra que, no fundo, não aceitaria, talvez pela influência da sociedade, notando-se que, ainda assim, a própria também não se sente confortável com essas situações, vindas do seu filho.

A mãe da Lu., que começou por assumir não saber “muito bem como é que ia lidar com isso”, mostra igualmente uma reação de desaprovação, confessando que “podia fazer um bocadinho mais de confusão” (M.Lu.EPE). Neste sentido, acaba por se apoiar também na idade, dizendo que “sei que existe, tento ser o máximo tolerante, mas acho que não é... Tem que ser os pais orientar e... não é eles fazerem o que lhes apetece. Depois dos 18 anos eles façam o que quiserem” (M.Lu.EPE), estando implícita a sua desaprovação, que tentou justificar com o recurso ao fator idade.

No que diz respeito às três respostas inconclusivas, encontramos a do pai da J., que assumiu que o seu filho mais velho já referiu querer vestir um vestido, ainda que tivesse sido na brincadeira, ao que o pai alertou que “normalmente não é uma roupa que os meninos vestem. E não lhe digo que não, digo que normalmente não é o que os meninos vestem” (P.J.EPE), percebendo-se que, ainda que não diga diretamente que não, também não apoia completamente essa ideia. Em relação às unhas, referiu que

“ele não é muito disso” e que, portanto, “nunca pensei nisso, mas acho que não ia gostar tanto... choca-me um bocadinho mais, confesso, se fosse ele a pedir-me isso do que ela ser mais maria-rapaz” (P.J.EPE), não referindo diretamente se aceitaria ou não.

Esta não é uma informação surpreendente, pois temos vindo a comprovar que “uma rapariga que é considerada maria-rapaz costuma ser melhor aceite pela família e pelas outras pessoas – e tender a ter um estatuto superior no seu grupo de pares – do que um rapaz que exhibe comportamentos ditos femininos” (Cardona et al., 2015a, p. 27), tal como já tínhamos explorado anteriormente.

A mãe do H. começa por dizer que primeiro iria questionar o filho acerca disso, pois acredita que não é uma ideia que surge de um momento para o outro, constatando que “é muito difícil nós conseguirmos estar a prever aquilo que iríamos fazer” (M.H.EPE). Porém, acaba por fugir um pouco à questão central, expondo que

Eu até pensei que fosse, que fosse perguntar outra coisa, mas eu vou dar-lhe uma resposta, se me perguntasse se o meu filho um dia chegasse a casa com um companheiro em vez de uma companheira e a resposta que eu tenho na ponta da língua é que, isso é um melhor do que vir drogado para casa, pronto. Desde que faça as coisas de alguma forma com respeito, não é? (M.H.EPE)

Novamente, surge uma associação destas questões de género à orientação sexual, o que prova a teoria de Basow (1992, citado por Vieira, 2006b), o qual acredita que “talvez os diversos agentes socializadores reajam pior aos comportamentos de género “trocados” nos rapazes do que nas raparigas, por associarem tais actos a manifestações de homossexualidade naqueles” (p. 27).

Voltando à questão, a mesma considerou que “difícilmente isso vá acontecer, por aquilo que vejo e pelo que vejo dentro dele, gosta de brincar ok, adapta-se bem com as miúdas, mas pronto, distância. Não vejo ele a passar algumas etapas a esse nível, não vejo”, assumindo que, ainda assim “temos de ter a mente aberta” (M.H.EPE).

Por fim, a mãe da La., que se mostrou tão aberta e inclusiva na primeira situação, relativa aos desvios dos modelos dominantes de feminilidade, revelou-se muito mais inflexível no que respeita aos desvios dos padrões de masculinidade. Esta começou por dizer que “é mais difícil” e “faz mais confusão” (M.La.EPE), referindo que tentava perceber o porquê. Porém, a entrevistada acabou por ir mais à frente, entrando na questão da transição sexual. Esta assumiu não ser “a favor da transição sexual muito

novos”, considerando que “é demasiado cedo na maturidade de um adolescente”, tendo em conta que “já vi pessoas que se arrependeram profundamente disso” (M.La.EPE).

Relembrando que “uma pessoa trans é uma pessoa que não se identifica com a identidade de género que lhe foi atribuída à nascença” (Matos, 2023, p. 13), é importante notar que existem meninos, que nascem do sexo masculino e se identificam com o género masculino, que gostam de usar vestidos e outras peças de vestuário e/ou acessórios que são mais associados ao género feminino. Isto corresponde à sua expressão de género, que, como já vimos, segundo Matos (2023), consiste no “conjunto das características de uma pessoa que são visíveis para o exterior” (p. 11), sugerindo a pertença a um determinado género. Assim, relembramos que a “expressão de género pode ser mais, feminina, masculina ou andrógina. Pode ser mais tradicional ou disruptiva. A leitura que é feita pela sociedade pode, ou não, corresponder à identidade de género sentida pela pessoa” (Matos, 2023, p. 11).

Ora, estamos apenas a debruçar-nos sobre o desejo de um menino usar um vestido, em nenhum momento se colocou a hipótese de este não se identificar com o seu género atribuído à nascença, pelo que a rápida associação deste desejo a outras questões mais complexas revela as ideias preconcebidas e estereotipadas do que se espera de uma mulher e de homem. Isto demonstra, claramente, uma intolerância à diversidade da expressão de género.

Esta ideia é ainda mais visível quando a entrevistada admitiu que se sente usurpada, como mulher, ao ver “um homem vestido de mulher”, acrescentando que “se eles quiserem, eles que façam a transição completa e que sejam”, e referindo ser “muito preto e branco, ali os cinzentos para mim são muito poucos, e faz-me espécie. Ou é bem uma coisa, ou bem com a outra” (M.La.EPE).

Tabela 19:

Dimensão “Perspetiva Pessoal sobre a Igualdade de Género”

Categorias	Subcategorias	Indicadores	N.º de Respostas
Perspetiva sobre a Igualdade de Género em Portugal		Existe igualdade de género em Portugal	1
		Não existe igualdade de género em Portugal	9
Discriminação de Género		Já sofreu algum tipo de discriminação de género	4

	Experiência de Discriminação de Género	Nunca sofreu algum tipo de discriminação de género	6
	Observação de Discriminação de Género	Já assistiu a algum tipo de discriminação de género	7
		Nunca assistiu a nenhum tipo de discriminação de género	1
Associação da Profissão a um Género		Associa a um género:	3
		Feminino	3
		Masculino	0
		Não associa a um género específico	7

A presente dimensão, relacionada com a *perspetiva pessoal sobre a igualdade de género*, de uma maneira geral, visa conhecer a perceção e a experiência pessoal dos pais/EE em relação à igualdade de género.

Relativamente à primeira categoria, **perspetiva sobre a igualdade de género em Portugal**, esta irá dar-nos a conhecer perceções subjetivas sobre a existência ou ausência de igualdade de género em Portugal. Tendo em conta que a grande maioria, constituída por nove participantes, assumiu que não existe igualdade de género no nosso país, percebe-se que estes reconhecem que a desigualdade ainda persiste e que esta poderá ser uma preocupação para muitos deles.

Pertencentes a esta maioria, muitas entrevistadas afirmaram prontamente que “não existe” (M.M.EPE) igualdade de género em Portugal, “em coisa absolutamente alguma” (M.F.EPE). A mãe do A., quando questionada acerca das desigualdades que ainda persistem no nosso país, respondeu quem “em tudo”, mas “mais a nível de emprego, na sociedade em si, o poder” (M.A.EPE). Já que se fala na vertente da empregabilidade e na questão do poder, a mãe do An. tem uma razão muito pessoal para considerar que não existe igualdade de género no nosso país, algo que iremos explorar pormenorizadamente mais à frente, já que se trata de uma experiência de discriminação de género, que diz respeito à seguinte categoria.

Também a mãe do H. revelou que não considera que exista igualdade de género no nosso país porque “ainda somos muito antiquados, e temos uma mentalidade muito, muito ainda retrograda, velha”, sendo que “falamos disso ao nível dos salários, falamos disso ao nível dos trabalhos, ainda se vê muito essa questão” (M.H.EPE). Ainda que, no decorrer da conversa, tivesse confessado que isso não é algo que aconteça consigo,

uma vez que dá a entender que recebe um salário superior ao seu marido, reconheceu que “nós ainda não estamos a esse nível em termos de igualdade de género” (M.H.EPE), referindo-se às mulheres e à disparidade salarial ainda existente.

No entanto, uma participante assumiu que, no que diz respeito às desigualdades mais notórias, “há muita gente que fala no ordenado, eu não acho que seja isso. Eu acho que é mesmo nas oportunidades” (M.La.EPE). Esta considerou que “o homem é visto mais depressa como decisor do que uma mulher. E eu não gosto disso. Não gosto e contrariei sempre”, acrescentando que

Continuo a achar que, se o nosso país fosse governado por mulheres, que estávamos num melhor ponto do que aquele que estamos agora. Nós somos gestoras da nossa casa. E há mães que conseguem criar filhos solteiras, sozinhas. E há pais também, mas vê-se muito mais mães, por exemplo. E eu acho que nós, mulheres, somos subestimadas como gestoras. (M.La.EPE)

O pensamento desta entrevistada vai ao encontro da, já apresentada, teoria de Silva (1999), que refere que “a participação das mulheres nas instituições democráticas” proporcionará “uma mudança de perspectiva no funcionamento dessas instituições, já que as mulheres tenderão a privilegiar atitudes e comportamentos de inclusão e de serviço e, por essa via, irão contrabalançar a tendência masculina para a dominação e a luta pelo poder” (p. 28). A entrevistada acredita não haver motivos para subvalorizar e duvidar das capacidades de gestão das mulheres, tendo em conta que são estas as maiores responsáveis por gerir o ambiente doméstico e a educação dos filhos.

Uma outra participante referiu que, “além de salários”, também “as funções domésticas têm implícito que a mulher tem que cozinhar, tem que isto, tem que aquilo” (M.F.EPE). Ainda que, em sua casa, se contrarie isso, a mãe da F. depara-se com essa situação em casa da sogra, o que a faz perceber que isso é visível “não tanto na nossa geração já, mas nas anteriores a nós ainda está muito” (M.F.EPE).

Por sua vez, o único participante do sexo masculino referiu que ainda existem muitas “desigualdades na apreciação das pessoas que não respeitam logo à partida o seu género” (P.J.EPE). Esta expressão não é, de todo, a mais indicada, pois o participante quer referir-se à desigualdade na apreciação de pessoas cujo comportamento ou expressão de género não se alinha com as normais tradicionais ou expectativas sociais associadas ao seu sexo, referindo-se a situações em que essas

enfrentam preconceitos e/ou discriminação. Contudo, não se trata de pessoas que não respeitam o seu género, mas sim de pessoas que têm uma expressão de género que se afasta do tradicional, pelo que se considerou que houve uma má escolha de palavras, ainda que se compreenda e concorde com o que foi dito.

Este participante acrescentou que “há muitas desigualdades no tratamento de, na sociedade, às vezes, ainda há, das mulheres face aos homens, ainda há, em questões de, ainda no genérico da sociedade, nas empresas, nos empregos, ainda há muita desigualdade”, considerando que “também há para as mulheres face aos homens, há empregos em que são muito determinados, ou só para um homem ou só para uma mulher” (P.J.EPE). Este admitiu que não concorda com certas ideias estereotipadas, mesmo em questões de emprego, pois considera que não nos devemos reger tanto “por causa do género feminino ou masculino, mas sim pela pessoa em si” (P.J.EPE).

A mãe da C. reconheceu que “embora haja já aqui um trabalho nesta questão de haver igualdade de género, acho que ainda continuamos com muitas estereotipias relativamente... ideias preconcebidas anteriormente” (M.C.EPE). A mesma admitiu que se trata de estereótipos passados de geração em geração, bastante enraizados, que faz com que haja “uma dificuldade em aceitar estas diferenças”, pelo que a mudança “vai levar muito tempo ainda” (M.C.EPE), daí considerar não existir igualdade de género.

A última participante pertence ao grupo dos nove pais/EE que consideraram não existir igualdade de género em Portugal, a mãe da Lu., demonstrou uma certa confusão quanto ao significado do termo igualdade de género. Assim, começa por admitir que a própria entende que não existe igualdade de género.

Entrevistadora: E considera que vivemos num país onde existe igualdade de género?

M.Lu.EPE: Ah... Não, porque eu, eu acho que não existe igualdade de género. Existe o género masculino e feminino, e depois existe o género feminino que gosta mais de características masculinas e vice-versa. Portanto, acho que há dois géneros e há pessoas que se identificam com um ou com o outro, mas as características físicas e anatómicas, da natureza, são diferentes.

Entrevistadora: Ok, mas agora voltando-nos mais para direitos e oportunidades. Considera que deve haver alguma diferença com base nessas diferenças biológicas ou as diferenças biológicas não são justificação para diferenças de oportunidades e direitos?

M.Lu.EPE: Não, não. Não acho que haja diferença... As oportunidades são para todos. Mas acredito que trabalhar numa construção civil, trabalhos pesados, o homem está mais preparado do que a mulher, mesmo, por mais que ela faça exercício físico, nunca

vai ter a força física que tem um homem. Não estou a ver muitas mulheres... Há quem faça, eu sei que há, mas acho que não têm a mesma força física. É mesmo por aí, não é porque fica bem ou fica mal. Tem a ver com a força.

Ora, acreditar na igualdade de género significa acreditar que “todos os seres humanos são livres de desenvolver as suas capacidades pessoais e de fazer opções independentes dos papéis atribuídos a homens e mulheres” (Duarte et al., 2013, p. 212), tendo em conta que “a afirmação do direito à igualdade não apaga o reconhecimento das diferenças inerentes ao género; antes as reconhece e valoriza” (Silva, 1999, p. 16).

Assim sendo, percebe-se que esta entrevistada não entende, de todo, o conceito de igualdade de género, demonstrando acreditar que a igualdade de género defende simplesmente que os homens e mulheres são iguais e livres de diferenças, o que não corresponde ao verdadeiro significado da expressão, daí assumir que não acredita na igualdade de género e, conseqüentemente, que essa não existe em Portugal.

Por último, debruçando-nos agora sobre a perspetiva da única mãe que identificou a existência de igualdade de género no nosso país, nota-se que, também esta, apresenta uma certa confusão no que toca a este conceito. Primeiro afirmou que “hoje em dia sim. Antigamente não”, mas que “ainda continua a haver uma desigualdade a nível monetário, monetário há uma grande diferença” (M.I.EPE), acabando por se contradizer. Ora, se existe desigualdade a nível monetário, entre homens e mulheres, é porque, claramente, ainda não alcançámos a plena igualdade de género.

Entende-se que a entrevistada reconheceu um grande progresso neste aspeto, admitindo que atualmente não se assiste às mesmas desigualdades que ocorriam anteriormente, mas que a disparidade salarial ainda constitui uma área que requer atenção e melhoria. Isto demonstra a complexidade da igualdade de género, que não é uniforme em todos os aspetos da sociedade. Contudo, não se pode afirmar que existe igualdade de género quando há ainda, pelo menos, uma área tão importante onde persistem desigualdades relacionadas com o género.

Passando à segunda categoria desta dimensão, relacionada com a **discriminação de género**, o objetivo é conhecer as experiências e as vivências pessoais dos pais/EE, relativamente à discriminação baseada no género. Sendo que quatro admitiram já ter sofrido algum tipo de discriminação de género, e sete revelaram que já observaram alguma situação semelhante, percebe-se que ainda existem desafios e, de certa forma, injustiças que afetam diretamente estas pessoas, em variados aspetos da sua vida, sendo que, mesmo quando não é por experiência própria, a maioria

revela uma consciência da presença destas questões na sociedade.

Focando-nos, primeiramente, nas quatro entrevistadas que já foram discriminadas, de alguma forma, devido ao seu género, relembramos já a posição da mãe do An., que afirmou considerar que não vivemos num país onde existe igualdade de género, exatamente por ter vivido uma situação de discriminação que a fez refletir acerca das desigualdades de género que ainda persistem na nossa sociedade. A mesma começa por explicar que, há cerca de um ano

a empresa onde eu trabalhava sofreu uma reestruturação, onde foram encerrados vários escritórios. O meu escritório foi encerrado e eu deixei de ser gerente. Houve outros escritórios que encerraram, e eles não deixaram de ser gerentes. Portanto, eu acho que aqui o fator do sexo, de criança pequenina, ou seja, ser mãe, foi um fator determinante para a empresa me colocar fora do ponto de responsabilidade que eu tinha. Por ter uma criança pequenina, por ser, lá está, por ser mãe, e por ser mulher. (M.An.EPE)

Ao longo da conversa estabelecida com a entrevistada, percebe-se que foi algo que a afetou, e uma mudança com a qual não contava. Esta admitiu que sentiu que se tratou mesmo de uma questão de género, o que destaca o desafio adicional que as mulheres podem enfrentar no mundo do trabalho, devido à maternidade.

A mesma acrescentou que “na atividade onde eu trabalho, na atividade seguradora, continuamos a ter se calhar pessoas a fazer o mesmo trabalho e o homem ganha mais do que a mulher” (M.An. EPE), realçando a discrepância entre o discurso oficial das empresas, acerca da igualdade de género, e a realidade prática. Apesar das formações e das políticas de eliminação da discriminação, isso “faz parte do que está escrito, na prática é um bocadinho diferente” (M.An.EPE), já que ainda ocorre a discriminação de género, que afeta as oportunidades e a remuneração das mulheres.

Na mesma lógica, mas de uma forma mais geral, a mãe do H. assumiu que, enquanto mulher, no que diz respeito ao seu ambiente de trabalho, sente que ela e as colegas do sexo feminino acabam “por ser um pouco desconsideradas, às vezes naquilo que vamos falando, pelo facto de sermos mulheres, face à opinião de um homem, acabamos sempre, às vezes, por ser, não vou dizer diminuídas, mas postas em causa”, ao que inclui “o facto de também, às vezes, sermos mulheres e parecermos um bocadinho mais novas, pronto, isso tudo acaba por ter o mesmo resultado no final”

(M.H.EPE). Esta opinião retrata a dificuldade que as mulheres, muitas vezes, enfrentam para ser devidamente respeitadas no ambiente profissional. A sua última afirmação destacou, ainda, a interseção entre o sexismo e idade, na discriminação de género.

A mãe do A., embora realçasse que não sente a discriminação de género de maneira explícita ou evidente, relatou situações semelhantes, e mais subtis, no seu ambiente de trabalho, referindo que “a gente nota no trabalho, por exemplo, um colega se está a fazer qualquer coisa distraído ou está no telemóvel, ou não sei quê, não há problema nenhum. Se formos nós, já é aquela coisa” (M.A.EPE). Apesar de considerar que são “coisinhas mais pequeninas”, revelou que “é muito comum” (M.A.EPE), o que demonstra a sua consciência das formas mais suaves de discriminação, e das discrepâncias no tratamento entre géneros, que ocorrem no dia-a-dia de muitas profissionais do género feminino.

Por outro lado, a mãe da La. confessou também já ter sido vítima de discriminação de género, ainda que se afaste dos testemunhos anteriores, já que essa situação ocorreu no ambiente familiar, nomeadamente por parte do seu progenitor. Esta começou por esclarecer que tem um irmão mais novo, e o seu pai, apesar de ser uma pessoa bastante tolerante e compreensiva, “entendia que eu devia cozinhar e o meu irmão devia estar quieto. E, às vezes, eu estava a cozinhar e a arrumar, e o meu irmão estava no sofá ou estava a jogar computador” (M.La.EPE). Esta era uma situação que lhe causava desconforto e incómodo, decidindo, assim, dar uma reviravolta no seu ambiente familiar.

Como era a própria que cozinhava o almoço para o seu irmão, no tempo do ensino secundário, já que os seus pais não tinham tempo e ambos os filhos iam almoçar a casa, notando que o seu irmão não a ajudava em diversas questões “eu deixei o meu irmão sem comer várias vezes, «ou me ajudas, ou não comes». E o meu irmão passou a cozinhar” (M.La.EPE), provando que conseguiu influenciar o seu irmão a desempenhar, pelo menos, essa tarefa doméstica. Relatou também que, mesmo depois disso, numa das várias ocasiões em que ela se encontrava a cozinhar e o seu irmão sentado no sofá, o seu pai revelou não ver qualquer tipo de problema, algo que a fez revoltar. A mesma explicou ao progenitor que não via justificação para ser esperado que as tarefas domésticas fossem exclusivamente responsabilidade dela, questionando o pai sobre o facto de o irmão ter “qualquer coisa mais no meio das pernas que eu não tenho, e é isso que faz dele mais homem ou mais capaz? Eu acho que não. Por isso, eu tenho tantos direitos como ele de estar sentada no sofá” (M.La.1CEB), desafiando,

assim, as expectativas tradicionais de gênero.

Além disso, ainda referiu que o pai fazia distinção de gênero noutros aspetos, nomeadamente nas saídas à noite, sendo mais rígido com ela e mais permissivo com o seu irmão, uma vez que a mesma revelou que “eu só pude sair à noite aos 19 anos, e o meu irmão, com 16 anos, já entrava em casa às 6:30 da manhã” (M.La.EPE).

No que se refere à observação de situações de discriminação de gênero, incluímos as três primeiras entrevistadas a que fizemos referência, que nos confessaram já terem sido vítimas de discriminação de gênero, pois mencionaram situações de trabalho em que também observaram essa discriminação para com as suas colegas do mesmo gênero. A quarta situação descrita diz respeito a algo familiar, não havendo evidência de que a entrevistada assistiu a outro tipo de discriminações de gênero, pelo que não se inclui a sua resposta nesta categoria. Além disso, não foi colocada essa questão a uma entrevistada.

Posto isto, na totalidade, são seis os pais/EE que revelaram já ter assistido a algum tipo de discriminação de gênero, ou seja, a três mães/EE referidas anteriormente, outras duas mães/EE e o único pai entrevistado, sendo que apenas duas respondem negativamente.

Uma das participantes pertencentes ao grupo daqueles que, felizmente, nunca sofreram nenhum tipo de discriminação, mas já assistiram a situações semelhantes, confessou que assistiu a uma situação dessas no seu ambiente familiar, já que, “na época do meu pai e da minha mãe, portanto, via isso no meu pai e na minha mãe. O meu pai é que dava a última palavra e a minha mãe obedecia” (M.Lu.EPE).

A mãe do M. explicou que, apesar de nunca ter sofrido de discriminação desse tipo, “nem na minha profissão, nem assim no dia-a-dia”, ouviu “muitas pessoas dizerem que sim. Queixarem-se porque são mulheres, porque são tratadas assim porque são mulheres” (M.M.EPE). Neste sentido, concluiu que “conheço muitas histórias que, portanto, acho que não há... Não há igualdade” (M.M.EPE).

O pai da J. assumiu que já assistiu a “mais que uma” situação de discriminação de gênero e, a título de exemplo, explica que já observou, “na minha área profissional, uma engenheira que estava em obras, não ser tão bem conotada profissionalmente como um homem” (P.J.EPE), o que assumiu acontecer frequentemente. Contudo, acredita que a discriminação de gênero também acontece para com os homens, pois já assistiu a situações inversas, como o caso de um seu conhecido “educador de infância

que também não é tão bem conotado como se fosse uma educadora” (P.J.EPE).

Ainda assim, esclareceu que, para si, “isso não é determinante, é pela pessoa, porque acho que é pelas aptidões dela e pela capacidade que a pessoa tem, e até pela sua vertente profissional e os seus gostos”, e “não porque, exclusivamente, porque é um homem ou uma mulher” (P.J.EPE), ainda que a sociedade tenha essa leitura.

No que diz respeito à categoria da **associação da profissão a um género**, esta pretende explorar as perceções e atitudes em relação a estereótipos de género no âmbito profissional, com o intuito de perceber se, atualmente, ainda existem profissões desempenhadas essencialmente por um determinado género ou se já existe mais igualdade e as escolhas profissionais não são tão limitadas por normas de género.

Neste sentido, apenas três entrevistadas associaram a sua profissão a um género, contrastando com os restantes sete que não associaram a sua profissão especificamente a homens nem a mulheres. Ainda assim, é de realçar que algumas respostas se tornaram um pouco imprecisas, pois os pais/EE referem que a sua profissão não é típica de nenhum género, mas depois, na sua explicação, acabaram por dar a entender que há mais trabalhadores de um género do que do outro, o que sugere que estes levaram a questão para o caso da discriminação das mulheres, e não para a questão da efetiva igualdade de profissionais, como iremos explicar com mais pormenor.

Relativamente àquelas que associaram a sua profissão a mulheres, uma enfermeira assumiu que, nessa profissão, “é mais mulheres. É se calhar mais estranho ver homens enfermeiros, mas já vai começando a ver meio-meio” (M.I.EPE), e uma administrativa confessou que o seu trabalho “dá para as duas coisas, mas é mais de mulher. Nós somos mais organizadas em termos de papelada” (M.I.EPE), uma resposta que, também ela, revelou uma ideia estereotipada.

A terceira e última mãe que associou a sua profissão ao género feminino é psicóloga e começa por informar que, “no ano em que eu que eu tirei o curso, existiam 6 rapazes, o resto era tudo raparigas. Eu acho que agora já começa a aparecer muito mais psicólogos do que psicólogas, mas na sua maioria são meninas, são mulheres” (M.C.EPE). A trabalhar como psicóloga de uma escola básica e secundária, a mesma reconheceu a necessidade de diversidade de género na sua profissão, já que “nós somos todas raparigas e há determinadas situações em que eu sinto que, da parte dos jovens, há mais à vontade de falar determinados assuntos com homens do que com mulheres” (M.C.EPE), revelando consciência da importância da representatividade de género para atender às necessidades dos estudantes, e até dos pais.

Dos sete entrevistados que afirmaram não associar a sua profissão a um gênero específico, duas mães/EE são claras e concisas na sua resposta, como uma gestora hoteleira que assumiu que “é igual. Tenho colegas homens, mulheres... Depende da disponibilidade de cada um” (M.Lu.EPE), devido à especificidade de trabalhar por turnos, e uma diretora de qualidade que acredita que “tanto feminino como masculino se adapta bem a este tipo de trabalho. Até porque, onde eu estou, já passaram pelo menos um diretor de qualidade e dois, dois femininos e um masculino” (M.H.EPE).

Contudo, há três entrevistadas que responderam que a sua profissão não é mais típica de um gênero do que de outro, mas acabaram por revelar que, no seu ambiente profissional, há uma presença notável de mulheres. Tal aconteceu com uma médica dentista que respondeu que “não, porque já há muitas mulheres”, acreditando que “nós já somos mais que eles, na minha profissão” (M.M.EPE) e com uma contabilista que referiu que “não, neste momento, até temos uma grande percentagem de mulheres e a nossa bastonária é uma mulher. O que é muito bom” (M.E.EPE). Uma técnica administrativa respondeu negativamente, referindo que “na minha ilha somos para aí dez mulheres e dois homens”, pelo que considerou que “há uma igualdade, até são mais mulheres do que homens” (M.F.EPE). As suas respostas são contraditórias e levam-nos a crer que as entrevistadas não interpretaram corretamente a questão.

Além disso, o pai da J., engenheiro civil, ofereceu uma resposta mais completa, referindo que não considera a sua profissão mais típica de nenhum gênero, mas julga que, dentro da mesma, “há áreas da profissão que normalmente são mais... apetecíveis para um gênero do que para outros. Por várias questões, pelas condições sociais, pela física.... pela postura de ser das pessoas” (P.J.EPE).

Por fim, também a mãe do An., agente de seguros, tentou esclarecer que, quer na empresa onde trabalhava antes e na atual, tanto trabalham homens como mulheres, sendo que “somos 4 gerentes homens e 4 gerentes mulheres, portanto está equilibrado”. Contudo, revelou que “diretores só são homens. Diretor nacional é homem. Administradores são homens” (M.An.EPE). Esta situação não acontecia antes, já que se tratava de uma empresa com muitas mulheres, no entanto, na reestruturação que a mesma já mencionou anteriormente, “notou-se um bocadinho essa diferenciação entre homens e mulheres. Porque quem decidiu foram os homens” (M.An.EPE).

Este cenário é bastante comum, sendo que Silva (1999) refere mesmo que, basicamente em todos os setores, tanto “das empresas privadas e da própria administração pública, os lugares de chefia são maioritariamente desempenhados por

homens, mesmo quando se dá o caso de ser proporcionalmente mais elevada a participação feminina nos escalões mais baixos da pirâmide hierárquica” (p. 34).

Tabela 20:

Dimensão “Relevância Atribuída à Igualdade de Género”

Categorias	Indicadores	N.º de Respostas
Perspetiva Pessoal sobre a Igualdade entre Homens e Mulheres	Acredita/defende a igualdade de género	9
	Não acredita/defende a igualdade de género	0
	Resposta imprecisa	1
Educação para a Igualdade de Género	Educa os filhos com base na igualdade de género	5
	A igualdade de género (ainda) não assume um papel de destaque na educação dos seus filhos	4
	Resposta imprecisa	1

A última dimensão, relacionada com a *relevância atribuída à igualdade de género*, visa compreender a perspetiva e a atitude dos pais/EE em relação à igualdade de género e à educação dos seus filhos, no que diz respeito a esse valor. Assim, pretende-se entender se a opinião expressa sobre a igualdade de género se reflete nas práticas educacionais que adotam para com os seus filhos.

No que se refere à **perspetiva pessoal sobre a igualdade de género**, a grande maioria, nove entrevistados, acredita na igualdade de género e consideraram que homens e mulheres devem ter os mesmos direitos, sendo que apenas um apresentou uma resposta imprecisa.

Neste sentido, quatro entrevistadas dão respostas curtas e diretas, apenas concordando e afirmando que acreditam na igualdade de género e que os homens e as mulheres devem ter os mesmos direitos, ao contrário dos restantes que completaram melhor a sua opinião e deram respostas mais complexas.

Dois dos entrevistados expressam a ideia de que todos devem ter os mesmos direitos, mas também os mesmos deveres. Uma revelou o seu descontentamento em relação aos estereótipos de género associados às tarefas domésticas, referindo que, muitas vezes, lhe dizem que ela tem sorte pelo facto de o seu marido cozinhar, o que a deixa insatisfeita e a faz questionar “porque é que ele não há de estar a cozinhar e eu

não hei de estar a fazer outras coisas quaisquer?” (M.A.EPE). Assim sendo, esta assumiu que ambos os parceiros devem poder escolher e dividir as tarefas de forma equitativa, sem serem limitados pelos papéis tradicionalmente atribuídos a homens e mulheres, já que acredita que os homens “devem fazer tudo o que nós podemos fazer e nós igual, não são só eles que vão lavar o carro, por exemplo, nós também. Claro que há trabalhos mais pesados que o homem consegue fazer com mais facilidade”, mas, sobretudo, nota que “devemos ter todos os mesmos direitos, sem dúvida” (M.A.EPE).

Na mesma lógica, o pai da J. referiu, em tom de brincadeira, que “só acho é que as mulheres não devem querer os mesmos direitos e depois querer que a gente as deixe passar à frente na fila” (P.J.EPE). Esta foi a sua forma de introduzir a ideia de que os mesmos direitos implicam os mesmos deveres, acreditando que

deve haver interpretação de igualdade de direitos, mas de ambas as partes, de ambos os géneros. Acho que deve haver igualdade de direitos, de igualdade de género para todos, mas, às vezes, reivindica-se isso, mas, não desfazendo, há mulheres, por exemplo, que reivindicam esses direitos, que acho que o têm, mas ao mesmo tempo estão a perder esse direito quando querem alguns privilégios em prol de se calhar de um homem. (P.J.EPE)

Deste modo, este expressa a crença na igualdade de direitos entre homens e mulheres, mas destacou uma preocupação relacionada à ideia da reivindicação de direitos por parte de algumas mulheres que não assumem os correspondentes deveres.

Uma outra participante apoiou a ideia de “tarefas iguais, vencimentos iguais”, ainda que considere que “há sempre aquelas situações que eu não estou a prever” (M.H.EPE). Ainda assim, garantiu que “posso dizer na generalidade que sim, nós somos todos iguais e temos que ter todos os mesmos direitos, não é, tal e qual como também devemos ter todos os mesmos deveres” (M.H.EPE).

Por sua vez, a mãe do An. referiu que acredita que todos devem ter os mesmos direitos, mas realçou que “vai haver sempre diferenças” e que “nós temos que respeitar essas diferenças” (M.An.EPE). Esta admitiu que “um homem, por norma, tem mais força que a mulher, se calhar consegue fazer muito mais facilmente trabalhos de força do que uma mulher”, e isso deve ser respeitado, no entanto, aquilo que mais defende é que, “no mesmo cargo, não devemos ter diferenciação entre homem e mulher e devemos dar oportunidade às mulheres conforme se dá aos homens” (M.An.EPE).

Por último, recordamos a visão da mãe da Lu. que, embora faça uma confusão de conceitos que a faz afirmar que não acredita na igualdade de género, como já analisámos anteriormente, admitiu que ambos “têm que ser iguais perante a lei”, já que o homem e a mulher “são seres humanos e têm quer ter os mesmos direitos, as mesmas obrigações” e serem tratados da mesma maneira, com educação” (M.An.EPE), o que corresponde precisamente ao que se defende com igualdade de género.

Quanto à resposta imprecisa, esta surge por parte da mãe da F., a qual começou por esclarecer que “não somos, nem nunca seremos iguais. A mulher tem o poder de fazer o melhor do mundo, que é ter filhos, queira ou não queira, respeitam-se todas as opiniões”, adicionando que “nunca seremos iguais, fisicamente nós não somos iguais, somos uns mais fortes, outros mais fracos, mas não é por aí. Uma mulher nunca será igual a um homem” (M.F.EPE). Esta afirmação demonstra uma confusão quanto ao significado do termo igualdade de género, já que dá a entender que a entrevistada entende este conceito como referente à igualdade de características, o que não corresponde à verdade, como já referimos diversas vezes.

A mesma acrescenta que “a nível da profissão, a nível dos desportos, a nível de... de tudo, sim, podemos chegar onde quisermos e sermos exatamente iguais”, mas sempre referindo que “biologicamente não podemos comparar e acho que a igualdade tem de partir também daí, o biológico e depois a profissão” (M.F.EPE). Ao reconhecer que a igualdade deve prevalecer, especialmente em contextos profissionais, desportivos e noutros aspetos, e que as diferenças biológicas não impedem que as mulheres alcancem qualquer objetivo profissional e se destaquem em diferentes áreas, esta aproxima-se daquilo que a própria igualdade de género defende. Porém, ao frisar que a igualdade deve partir do biológico, acaba por revelar uma perspetiva bastante imprecisa.

Para recolher mais informações acerca desta categoria, questionou-se se os entrevistados acreditam que a igualdade de género é um objetivo alcançável ou nem por isso, sendo que apenas não se questionou esta última entrevistada, a mãe da F., devido à sua resposta imprecisa. Dos restantes nove entrevistados, duas consideraram que provavelmente nunca chegaremos à plena igualdade de género, quatro acreditam que isso poderá ser um objetivo concretizável, embora seja muito difícil, e três referiram não saber mesmo como será o futuro, sendo que uma destas não respondeu adequadamente, pois não opina e apenas disse que espera que isso aconteça.

Assim, a mãe do M. referiu que “não sou muito positiva em relação a isso”, “por aquilo que eu vejo das pessoas da minha idade, e até mais novas, não acredito.

Infelizmente não” (M.M.EPE), e a mãe da La. partilha da mesma opinião, mas porque “nós, mulheres, não permitimos” (M.La.EPE). Esta defendeu que “nós gostamos muito de ver, em certos pontos, igualdade de ordenados, oportunidades, outras coisas, mas queremos ter benefícios que os homens não têm, na verdade. Eu não vejo muitas mulheres a fazerem trabalhos muito pesados” (M.La.EPE). O seu discurso vai ao encontro daquilo que o pai da J. também já tinha referido anteriormente, ainda que compreenda que “a própria propensão física das mulheres também não permite” (M.La.EPE). Assim sendo, concluiu que “é um caminho a desbravar um bocadinho. Mas que a maioria das mulheres não está para aí virada” (M.La.EPE).

No que diz respeito aos quatro participantes mais esperançosos e positivos, a mãe do A. acredita que, ainda que seja difícil, “se nós nos impusermos, acho que sim” (M.A.EPE), enquanto a mãe da C. acredita que isso só acontecerá “talvez daqui a longo prazo”, pois considera necessário “trabalhar primeiro a sociedade que temos agora, não é, portanto, os jovens” (M.C.EPE). Também o pai da J. considerou que “é alcançável, mas difícil. Já estive mais longe, mas acho que não vai ser, a igualdade pura e dura, não vai ser atingível facilmente, pelo menos no nosso país”, esclarecendo que “não conheço muito a realidade na totalidade dos outros países, mas no nosso país ainda vai demorar” (M.J.EPE), ainda que não exclua totalmente essa probabilidade.

A mãe da Lu. apresentou uma visão mais positiva, referindo que a igualdade de género é algo alcançável e que, na verdade “estamos muito perto. Estamos perto porque eu vejo a evolução”, frisando que “cada vez há menos essa diferença, de salários... Essencialmente de salários” (M.Lu.EPE).

Partindo para as últimas respostas, a mãe do H. afirmou que “espero que sim. Mas acredito que não vá depender de mim” (M.H.EPE). Esta acrescentou que o alcance da igualdade de género “vai depender de quem dita as regras do país e por aí fora”, admitindo que “alguma mentalidade também tem que mudar e, sobretudo, quem está na parte do Governo, também acabar por orientar as coisas nesse sentido”, já que, “enquanto não orientarem eles, o resto também não vai atrás” (M.H.EPE).

Esta perspetiva é partilhada pela mãe do An. que, inicialmente, embora considerasse que “devemos estar gratas, sabendo olhar para alguns países, em que as mulheres ainda não têm direito a nada”, admitiu que “isso tem a ver com a nossa mentalidade. Quando nós criamos os filhos de forma diferente, vamos ter sempre diferenças” (M.An.EPE). Posteriormente, referiu que, até no que diz respeito ao exercício do poder, “quem governa o país é tudo masculino, e os partidos que têm...

muitos que têm mulheres, é porque são obrigados a impor aquela quota do número de mulheres”, acreditando que “enquanto não estivermos... Os presidentes, os representantes das grandes empresas, os políticos, todos esses que sejam homens, eu acho que nós vamos ter sempre este problema da igualdade” (M.An.EPE).

Isto comprova, novamente, aquilo que Silva (1999) defende, isto é, que só a participação efetiva das mulheres nas instituições democráticas, e em posições de poder, irá abrir caminho para a verdadeira igualdade, “já que as mulheres tenderão a privilegiar atitudes e comportamentos de inclusão e de serviço e, por essa via, irão contrabalançar a tendência masculina para a dominação e a luta pelo poder” (p. 28).

Por último, a mãe da I., que anteriormente referiu existir igualdade de género no nosso país, mas logo a seguir se contradisse e referiu continuar a notar desigualdades a nível monetário, volta a contradizer-se e a admitir que ainda não existe igualdade de género, já que afirma que “não sei” se algum dia alcançaremos a igualdade de género, pois, apesar de já terem mudado alguma coisa, “as mentalidades tinham que mudar muito” (M.I.EPE). Isto mostra, mais uma vez, que as suas respostas não são coerentes.

Assim sendo, quanto a esta questão, as opiniões divergem, com alguns participantes mais otimistas e outros mais céticos. A par disso, alguns apontaram para desafios culturais e mudanças de mentalidade necessárias para atingir a igualdade de género, especialmente em posições de poder.

No que respeita à segunda e última categoria desta dimensão, relacionada com a **educação para a igualdade de género**, metade dos pais/EE assumiu educar os seus filhos com base nesse valor, quatro admitiram que a igualdade de género ainda não assume um papel de destaque na educação dos seus filhos, e uma respondeu de forma imprecisa.

Relativamente ao primeiro grupo, a mãe da I. apenas respondeu que educa as suas filhas com base na igualdade de género, e, para a mãe da F., esse aspeto “é de extrema importância”, “seja igualdade de género, seja igualdade de raça, seja igualdade de feitio, porque... O mundo é o mundo e ela tem que estar preparada para isso, independentemente de quem for” (M.F.EPE).

A mãe da C. partilhou da mesma opinião e assumiu que “é importante nós irmos preparando para o futuro. E o futuro passa muito por falar um bocadinho aqui da parte da igualdade de género”, ainda que reconheça que “claro que nós fazemos o trabalho pais, há o trabalho de escola e depois há o trabalho da sociedade que nós não

controlamos” (M.C.EPE). A mesma revelou que, ainda assim, nada é certo, e que a educação e os valores que transmite aos filhos são condicionados por outros fatores, pois acaba por “haver aqui todo um contexto à volta que vai, possivelmente, dificultar algumas coisas, outras vezes facilitar. Coisas que nós não controlamos” (M.C.EPE).

Noutra perspetiva, a mãe do An. referiu que o seu filho “está numa fase que se calhar já começo a tentar incutir tarefas de casa, de apanhar a mesa”, o que entendemos como levantar a loiça da mesa para lavar, “de pôr a mesa, pronto. Tentar colocar essas tarefas que, no passado, os nossos pais não mandavam os filhos fazer isso” (M.An.EPE), admitindo que, no mesmo sentido, tenta também não fazer diferenciação de brinquedos, acessórios e objetos, com base no género.

A mãe do M. referiu que também já fala da igualdade de género com os seus três filhos, principalmente com a filha mais velha, uma vez que “já é mais crescida. E normalmente as mulheres sofrem mais com isto do que os homens, porque é sempre mais fácil ser homem. É muito mais fácil ser homem. Infelizmente é assim” (M.M.EPE). Ainda assim, admitiu que “falo nisso, quando calha, por algum motivo, no dia-a-dia. Mas não estou assim muito, muito ainda, muito preocupada” (M.M.EPE), mostrando que é um aspeto que tem em consideração, mas de uma maneira mais subtil e integrada.

Por outro lado, quatro entrevistados assumiram que a igualdade de género ainda não é um aspeto com destaque na educação que dão aos filhos, como é o caso da mãe do A. que declarou que “ainda não é algo que me preocupe mesmo. Vou educando conforme fui educada, conforme aprendi, que acaba por ser assim, mas... não” (M.A.EPE) e da mãe da La., que admitiu que “ainda não foco muito isso” (M.La.EPE). Esta esclareceu que “tento dizer que há igualdade, com as devidas diferenças, mas tentar tratar por igual as pessoas. Mas não faço, não foco na igualdade de género” (M.La.EPE).

A mãe do H. começou por afirmar que, “de alguma forma, eu tento os educar para eles aceitarem todos, da forma que for... seja menino, seja gordo, seja feio, seja desdentado, se há coisa que eu não tolero mesmo é o *bullying*” (M.H.EPE). Embora assuma que “seja igualdade de género ou não, eu quero que, de alguma forma, eles se aceitem uns aos outros. Independentemente de haver diferenças, seja elas ao nível do sexo, seja ele ao nível do físico” (M.H.EPE), esta revelou não frisar muito este aspeto, da igualdade de género, em específico, focando-se mais no *bullying*, pelo que a sua resposta foi contabilizada no presente indicador.

Também o pai da J. expôs que “não foco especialmente a igualdade de género

na educação deles, mas é algo que faz parte. Não vou dizer que vivo em função disso” (P.J.EPE), acabando por confessar que a sua esposa é mais reivindicativa, tanto por ser mulher, como devido à sua experiência pessoal. Ainda assim, considerou que não vinca em demasia a igualdade de género na educação dos seus dois filhos

porque eu tento fazer com que eles sigam o caminho deles. Não especificamente para eles não focarem em demasia o fator de querer aceitar que não há profissões só para homens, que os vestidos são só para meninas e as calças são só para os homens... Não, eu quero fazer com que sigam o caminho deles, da forma mais natural possível, tranquila, e que tenham isso bem presente. Não, não focando em demasia, mas que eles tenham noção disso. (P.J.EPE)

Posto isto, ao dizer que deixa que os filhos sigam os seus caminhos, admitiu que ainda não há uma preocupação específica com este aspeto.

A resposta imprecisa surgiu por parte da mãe da Lu., relacionando-se, mais uma vez, com a confusão de conceitos que esta apresenta, sendo que esta não considerou que educa os seus filhos com base na igualdade de género, já que a própria não defende esse conceito, devido à sua má interpretação já analisada. Neste sentido, a mesma referiu que não acha que as crianças e jovens “devam ser educados de que o homem é igual à mulher, que a mulher pode achar que é um homem só porque lhe apetece... Não acho que seja isso que tenha que ser educado nas escolas. Um homem é um homem, uma mulher é uma mulher” (M.Lu.EPE). Esta afirmou que, ao invés disso,

tem que se dizer que cada um tem umas características, e isso tem que ser de pequenino, que é na escola que se aprende. Agora sim, o respeito, a educação para... O respeito pelo outro, tolerância pelo outro, isso sim, tem que ser nas escolas que se começa, isso sim. (M.Lu.EPE)

Isto é precisamente o que se espera da educação para a igualdade de género que, ao contrário do que a mesma defende, tem lugar também no contexto familiar, e até social, e não apenas no contexto escolar.

Assim sendo, de um modo geral, entende-se que este grupo de pais/EE afirma educar os seus filhos com base no valor da igualdade, no qual está implícita a igualdade de género, ainda que não se foquem especificamente nesse aspeto, maioritariamente devido à tenra idade dos seus educandos.

6.4. Entrevistas aos Pais/Encarregados de Educação dos Alunos do 1.º CEB

As dimensões abordadas nas entrevistas aos Pais/Encarregados de Educação dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico são precisamente as mesmas que as dimensões abordadas com as Pais/EE das crianças da EPE. Atendendo a estas mesmas dimensões, os dados que dizem respeito a cada uma delas são apresentados em tabelas com as respetivas categorias, subcategorias, indicadores e o número de respostas de cada indicador, a qual irá sustentar a posterior descrição pormenorizada e breve análise do conteúdo das entrevistas.

Tabela 21:

Dimensão “Distribuição das Tarefas Domésticas por Género”

Categorias	Subcategorias	Indicadores	N.º de Respostas
Divisão das Tarefas Domésticas em Casa do Entrevistado	Cozinhar	Mulher	8
		Homem	5
		Outro	1
		Filho mais velho	1
	Lavar a Loiça	Mulher	5
		Homem	2
		Outro	3
		Filhos	2
		Máquina de lavar	1
	Lavar o Carro	Mulher	2
		Homem	8
		Outro	3
		Vão a um sítio próprio	3
	Arrumar a Roupa	Mulher	8
		Homem	1
		Outro	2
		Todos	1
		Filhos	1
	Passar a Ferro	Mulher	8
		Homem	0

	Outro	2
	Alguém contratado	2
Aspirar	Mulher	8
	Homem	2
	Outro	3
	Alguém contratado	2
	Todos	1
	Um robot	1
Fazer as Compras	Mulher	6
	Homem	5
	Outro	1
	Todos	1

À semelhança das entrevistas aplicadas ao anterior grupo de participantes, as primeiras questões das entrevistas aos pais/EE dos alunos do 1.º CEB surgem como um meio para obter informações sobre a distribuição das responsabilidades domésticas entre os membros da família.

Quanto à primeira subcategoria, referente à tarefa de **cozinhar**, a mulher e o homem foram mencionados oito e cinco vezes, respetivamente, tal como aconteceu nas entrevistas aos pais/EE das crianças da EPE. Assim sendo, a grande maioria das mulheres possui um papel ativo na cozinha, já que cinco participantes do sexo feminino afirmaram serem as próprias a desempenhar esta tarefa, enquanto apenas duas referiram que essa é uma tarefa destinada, essencialmente, ao homem. Por outro lado, duas entrevistadas referiram que esta é uma tarefa partilhada com o marido, e uma outra referiu que é a própria, o marido e o filho mais velho a cozinhar lá em casa.

No que se refere a **lavar a loiça**, também assistimos a uma tendência para atribuir esta tarefa à mulher, já que cinco entrevistadas afirmaram ser responsáveis pela mesma, e apenas dois homens foram apontados como os maiores responsáveis por essa tarefa. Uma mãe confessou recorrer à máquina de lavar, e outras duas revelaram atribuir essa tarefa aos filhos, sendo que uma não respondeu diretamente, mas subentende-se essa atribuição, ao referir que “lá em casa há tarefas, portanto, é organizado entre os filhos também, para ajudarem” (M.MI.1CEB).

Mais uma vez, **lavar o carro** surge, indubitavelmente, como uma tarefa predominantemente masculina, uma vez que em oito famílias, das dez inquiridas, esta

destina-se especialmente ao homem. Mais especificamente, em cinco famílias é só e unicamente o homem que lava o carro, e em duas famílias, se não for o homem, vão a um sítio próprio, confirmando que a mulheres tendem a afastar-se dessa tarefa, sendo que uma refere que “ou o meu marido ou então fora, eu não” (M.MF.1CEB). Neste sentido, uma outra entrevistada afirmou recorrer sempre às lavagens fora.

Além destas respostas, uma participante admitiu que essa é uma tarefa compartilhada pelo casal, justificando-se com o facto de ser “muito niquenta com o carro, por isso... O meu sou eu, o dele é ele” (M.Ma.1CEB), e outra referiu ser a própria a lavar o carro. Assim, de uma maneira geral, apenas duas inquiridas se envolvem nesta tarefa maioritariamente associada ao sexo masculino.

Contrariamente, debruçando-nos sobre a tarefa de **arrumar a roupa**, esta surge essencialmente como um afazer feminino. Sete entrevistadas afirmaram ser elas sozinhas a arrumar a roupa, enquanto uma referiu que “arrumar a roupa é entre todos” (M.L.1CEB) e outra declarou que “isso sou eu e os meus filhos” (M.MI.1CEB). Deste modo, apenas uma entrevistada apontou o marido como aquele que executa exclusivamente esta tarefa.

Neste seguimento, **passar a roupa** é encarada como uma tarefa quase exclusivamente feminina, visto que nenhum homem surge associado à mesma. Assim sendo, além das oito mulheres que assumiram ser as próprias a tratar inteiramente da tarefa de passar a roupa, duas entrevistadas referiram contar com a ajuda de alguém contratado para este serviço específico, dando a entender que, mesmo assim, se trata de alguém do género feminino, ao referirem que “temos uma senhora que lá vai” (M.Ma.1CEB) e que “é uma senhora que vai lá a casa” (M.Go.1CEB).

Aspirar segue o mesmo caminho que as duas tarefas anteriores e tende a associar-se sobretudo às mulheres, ainda que haja uma maior flexibilidade quanto à colaboração masculina. A saber, seis mulheres constituem as principais responsáveis específicas por esta tarefa, enquanto apenas uma entrevistada referiu que esta é dividida “entre todos” (M.L.1CEB) os membros da família.

Duas participantes referiram que tanto as próprias como os respetivos maridos aspiram a casa, ao que uma delas afirmou que “às vezes sou eu, outras vezes o meu marido” (M.MI.1CEB), e a outra acrescentou, ainda, a ajuda de alguém contratado, esclarecendo que “depende... Ou os dois ou uma senhora que lá vai ajudar” (M.MF.1CEB). Por último, uma mãe/EE afirmou que “diariamente é o *Roomba*”, um robot que aspira, e que “depois temos uma senhora que faz todas sextas-feiras uma limpeza

mais profunda” (M.Go.1CEB), focando-nos novamente no facto de as duas ajudas externas consistirem em duas senhoras contratadas.

Relativamente à tarefa de **fazer as compras**, esta surge como uma tarefa mais equilibrada e igualitária, em termos de género. Neste sentido, de dez famílias, quatro destinam esta tarefa essencialmente à mulher e três ao homem, enquanto duas mães/EE afirmaram executar esta tarefa juntamente com o seu marido. Além disso, uma participante esclareceu que

As compras gosto de fazer eu, normalmente vamos em família, muitas vezes em família, mas eu gosto de estar sempre presente porque tenho bastante mais cuidado com os rótulos e com os açúcares, portanto gosto de estar presente. Também sou mais atenta às promoções e como normalmente vou, consigo fazer uma gestão económica mais eficiente. (M.Go.1CEB)

Isto vai ao encontro do que foi dito em relação aos participantes do grupo anterior, relativamente ao facto de se acreditar que a mulher tem mais jeito para fazer as compras, devido ao rigor, à atenção aos pormenores e às capacidades de gestão económica. Assim, ainda que seja uma tarefa realizada em família, entende-se que a mulher possui um papel fundamental na execução da mesma.

De um modo geral, comparando com as dinâmicas familiares das crianças da EPE, percebe-se que os pais/EE dos alunos do 1.º CEB incluem-nos um pouco mais na distribuição de tarefas domésticas, algo que já era perceptível pelo facto de os alunos entrevistados, nas suas entrevistas, incluírem significativamente a Catarina e o Francisco nas responsabilidades domésticas, acreditando-se ser o reflexo das próprias dinâmicas familiares, o que agora se confirma.

Assim sendo, é possível concluir acerca da clara persistência de papéis de género tradicionais e estereotipados relativamente a certas tarefas, visto que cozinhar, arrumar a roupa, passar a ferro e aspirar surgem como tarefas predominantemente associadas ao género feminino, enquanto lavar o carro é percebida como uma atividade maioritariamente masculina, constituindo a única em que a mulher não desempenha um papel ativo. Lavar a loiça e fazer as compras não demonstram uma clara associação de género, o que sugere uma maior flexibilidade na sua execução e divisão, ainda que se perceba uma presença ligeiramente superior das mulheres.

Tal como se percebeu com o grupo anterior de participantes, as respostas

obtidas com este grupo de participantes comprovam novamente que, embora haja uma preocupação com a afirmação pública do princípio da repartição equitativa das tarefas domésticas e da co-responsabilização paritária pela educação das crianças, a realidade é que as mulheres ainda enfrentam uma carga desproporcional de obrigações relacionadas à vida doméstica e à criação dos filhos (Silva, 1999).

Além disso, acaba por se notar a personificação real do provérbio “o homem na praça, a mulher na casa”, o qual já tínhamos citado anteriormente, associado a um “tratado implícito de divisão sexual de papéis sociais” (Silva, 1999, pp. 16-17), uma vez que o homem está mais presente em tarefas realizadas precisamente fora de casa, como lavar o carro e fazer as compras, enquanto à mulher são atribuídas todas as outras que têm lugar dentro das quatro paredes de sua casa.

Tabela 22:

Dimensão “Percepção de Género em Contextos Familiares”

Categorias	Indicadores	N.º de Respostas	
		♀	♂
Brinquedos Preferidos do Educando	Dispositivos Eletrónicos	1	4
	Telemóvel	1	1
	Televisão	1	0
	<i>Tablet</i>	0	2
	Nintendo	0	1
	<i>Playstation</i>	0	1
	Atividades manuais	4	0
	Pintar e desenhar	2	0
	Invenções	1	0
	Fazer pulseiras	1	0
	Jogos	2	0
	Legos	1	0
	Bonecas	2	0
	Plasticina	1	0
	Bolas	0	3
	<i>Nerfs</i>	0	1
	Bicicleta	0	1

Brinquedos Oferecidos ao Educando	De acordo com as preferências do educando	8
	Tenta, de alguma forma, contrariar as preferências do educando	2
Estereótipos de Género Apresentados pelo Educando	Observa padrões de comportamento que podem ser associados a estereótipos de género	4
	Não observa padrões de comportamento estereotipados	6
Preferência pelo Sexo do Primeiro Bebê	Tinha preferência:	6
	Menino	4
	Menina	2
	Não tinha preferência	2
	Resposta imprecisa	1

As perguntas relacionadas com a dimensão da *percepção de género em contextos familiares* pretendem explorar melhor a forma como os pais/EE percebem e encaram a igualdade de género nas suas práticas parentais, uma vez que se pretende perceber a sua atitude em relação a esse tema, concluindo acerca da presença de estereótipos de género na educação das crianças.

Quanto à primeira categoria, relativa aos **brinquedos preferidos do educando**, em primeiro lugar, começamos por referir que as mães/EE dos alunos do 1.º CEB deram respostas honestas e baseadas nos verdadeiros gostos e preferências dos seus educandos, ao contrário do que observámos na análise das respostas dos pais/EE das crianças da EPE, que tentaram moldar a percepção pública dos interesses dos seus filhos, tentando fazê-los parecer mais abertos à diversidade de brinquedos. Isto sugere uma maior transparência na comunicação sobre as preferências dos seus educandos.

Assim sendo, os dispositivos eletrónicos são apontados como a maior preferência dos alunos em questão, já que a mãe de uma menina mencionou que esta brinca “infelizmente, ultimamente só com telemóveis. A televisão também” (M.K.1CEB), e as mães/EE de quatro meninos também apontaram diversos dispositivos eletrónicos, como o *tablet*, o telemóvel, a Nintendo e a *PlayStation*, como os brinquedos preferidos dos seus filhos. Estes dispositivos já tinham sido bastante mencionados pelos próprios alunos, mas mais precisamente por três meninas e dois meninos, o que dá a entender que as respostas das mães/EE não correspondem bem às respostas dos educandos.

Na mesma lógica, as preferências das meninas, mais propriamente de quatro, tendem a aproximar-se mais de outro tipo de atividades, como pintar e desenhar,

referido por duas entrevistadas, e fazer pulseiras, mencionado por uma entrevistada. Dentro do mesmo indicador, uma outra mãe referiu que a sua filha “é a inventora lá de casa. Ela gosta de inventar brinquedos, gosta de fazer, por exemplo, de uma caixinha ela faz um fogão, ou de uma caixa ela faz uma casa, ela é assim” (M.MI.1CEB).

De todos os alunos entrevistados anteriormente, apenas uma menina referiu atividades manuais, como desenhar e fazer pulseiras, algo que a sua mãe também identificou. Além disso, um menino referiu gostar de brincar num parque localizado perto de sua casa, algo que não foi reconhecido pela sua mãe.

Os jogos, que foram mencionados por duas alunas e um aluno, surgem aqui mencionados apenas pelas mães/EE de duas meninas, em que uma destacou os legos. O mesmo aconteceu com as bonecas, as quais, segundo as mães/EE, surgem como os brinquedos preferidos também de duas meninas, sendo que foram três as meninas a revelar uma preferência por vários tipos de bonecas. No que diz respeito à plasticina, esta surge como o brinquedo preferido de apenas uma menina, na visão da sua mãe, sendo que a plasticina não foi mencionada por nenhuma criança em particular.

A bola surge como um dos brinquedos preferidos dos meninos, já que três mães/EE identificaram a presença desse elemento na maioria das brincadeiras dos seus filhos, algo que os próprios também mencionaram nas respectivas entrevistas. As *nerfs* foram referidas apenas pela mãe de um menino, tal como a bicicleta, ainda que nenhum destes indicadores tenha surgido nas respostas desse aluno.

De um modo geral, observando a Tabela 22 e a Tabela 14, relativa à dimensão da *percepção de género em contextos lúdicos* dos alunos do 1.º CEB, quanto à categoria dos brinquedos preferidos, percebe-se que alguns indicadores referidos pelos pais/EE vão ligeiramente ao encontro dos indicadores já mencionados pelos seus educandos, ainda que as respostas nem sempre correspondam, uma vez que as mães/EE não identificaram corretamente os brinquedos mencionados pelos próprios filhos. De salientar que três meninas referiram peluches, uma menina mencionou experiências, e uma menina referiu os carrinhos do irmão, elementos que ficaram de fora das respostas das mães/EE.

Deste modo, assiste-se a uma certa discrepância entre as respostas das mães/EE e as respostas dos educandos, o que pode indicar que os progenitores nem sempre estão completamente cientes e familiarizados com as verdadeiras preferências dos seus filhos, o que resulta justamente em respostas mais generalizados e menos precisas por parte dos pais/EE, enquanto as crianças dão respostas mais específicas e

verdadeiras.

Além disso, torna-se relevante frisar que a mãe da Ma., a aluna que, quando questionada acerca dos seus brinquedos preferidos, referiu que “eu gosto mais de ficar a estudar” (Ma.1CEB), comprovou esta afirmação, afirmando que a sua filha gosta de fazer “trabalhos de casa, tenta sempre esforçar-se mais nos trabalhos” (M.Ma.1CEB). Retomando o que foi dito quanto à resposta da filha, embora seja positivo que a aluna aprecie e goste de estudar, esta resposta não foi contabilizada, pois esta atividade não é encarada como uma brincadeira ou um passatempo. É importante haver um equilíbrio entre o tempo dedicado ao estudo e o tempo dedicado a outras atividades, já que essa harmonia é extremamente fundamental para o seu desenvolvimento holístico, daí ser urgente que esta mãe não deixe que a sua filha se foque demasiado em obrigações escolares e a incentive a envolver-se noutra tipo de atividades.

Relativamente à segunda categoria, associada aos **brinquedos oferecidos ao educando**, oito entrevistadas referiram que os brinquedos que oferecem aos seus filhos vão ao encontro das suas preferências, enquanto duas assumiram que tentam, de alguma forma, contrariar as suas preferências.

Estas duas mães/EE tentam contrariar a preferência, e até dependência, dos seus filhos em relação às tecnologias. A mãe da K. confessou que “tento contrariar, mas sempre que compro qualquer coisa que penso que ela vai brincar com, é sempre posto de lado” (M.K.1CEB), admitindo que as suas tentativas não têm sucesso.

Por sua vez, a mãe do D. referiu que “às vezes contrario, não é. Dou-lhe jogos de educativos, essas coisas, mas pouco adianta” (M.D.1CEB). Embora também tenha admitido que as suas tentativas nem sempre têm sucesso, esta não atribuiu a culpa somente seu filho, mas sim à falta de disponibilidade dos pais e familiares do aluno para se envolverem frequentemente com ele noutra tipo de atividades, esclarecendo que “vai jogar com quem? É que nós pouca disponibilidade temos. Às vezes, ao domingo, fazemos um jogo de monopólio, (...) tentamos fazer alguma coisa diferente, mas... os jogos. E depois também nem que queira jogar, não tem com quem” (M.D.1CEB).

Esta mãe focou em algo muito pertinente e mostrou que a dependência das tecnologias, por parte de crianças e jovens, deriva, muitas vezes, da falta de tempo e paciência dos pais, que limitam a oferta de alternativas de passatempos às crianças, as quais recorrem às tecnologias como uma fonte fácil de entretenimento e as encaram como alternativas convenientes para o tédio, e até mesmo para a solidão, quando outras opções e companhias não estão disponíveis. Assim sendo, tal como a mãe do D. dá a

entender com o seu discurso, a dependência das tecnologias, por parte das crianças, não resulta apenas de uma escolha e de uma preferência individual, uma vez que está associada à própria dinâmica familiar, nomeadamente à disponibilidade dos pais e à sua capacidade de oferecer alternativas atrativas aos seus filhos.

Já que nos debruçamos sobre este assunto, é importante destacar que, embora a mãe do S. tenha referido que os brinquedos e atividades que oferece ao seu filho vão ao encontro das suas preferências, a mesma revelou, ao longo da entrevista, que o inscreveu num campo de férias para o poder afastar do *tablet*, referindo que o educando

está agora no centro de estudos, num campo de férias, não há *tablets*, não há nada de telemóveis, não há lá nada disso. Há mesmo atividades, todos os dias há uma atividade nova, estão sempre a fazer coisas novas, e não há *tablets*.

Também o mudámos um bocadinho por causa disso. No ATL anterior, onde andava, era o dia todo com o *tablet*. (M.S.1CEB)

Posto isto, percebemos que todas estas tentativas de contrariar as preferências dos educandos se devem à dependência das tecnologias, típica desta faixa etária, e em nada se relacionam com questões de género.

No que se refere à terceira categoria, relativa aos **estereótipos de género apresentados pelo educando**, importa esclarecer que, à semelhança do que aconteceu com os pais/EE do grupo anterior, as mães/EE dos alunos do 1.ºCEB também revelaram uma certa falta de compreensão da questão, talvez por não estarem familiarizados com o conceito de estereótipo de género.

Neste sentido, quatro entrevistadas referiram observar, no seu educando, padrões de comportamento que podem ser associados a estereótipos de género, enquanto seis afirmaram não observar padrões de comportamento estereotipados.

Quanto ao grupo de mães/EE que não observam padrões de comportamento estereotipados nos filhos, surgem as mães/EE de três meninas e as mães/EE de quatro meninos. Deste grupo, destaca-se a resposta da mãe do Ga., que se afastou das respostas curtas e diretas das restantes, a qual afirmou que ambos os filhos, meninos, gostam “de me ajudar a cozinhar e eu deixo, quando vejo que é possível, quando não é perigoso, até mesmo pôr a mesa, aqueles trabalhos que supostamente são as mulheres que fazem, eles gostam de fazer e gostam de ajudar” (M.Ga.1CEB), daí considerar que o seu filho não apresenta comportamentos nem atitudes estereotipadas.

No que respeita ao grupo de participantes que referiram observar, no seu educando, padrões de comportamento que podem ser associados a estereótipos de género, este é composto pela mãe de duas meninas e pela mãe de dois meninos. A mãe da L. apenas respondeu que a sua filha “tem fases. Neste momento é mais menina, sim” (M.L.1CEB), enquanto a mãe da K. referiu que “sim, de menina. Mas ela desde sempre foi assim e não gosta de grandes confusões. Ela é... gosta de estar no cantinho dela e tranquila” (M.K.1CEB). Estas observações indicam uma certa consciência das expectativas sociais em relação ao comportamento feminino, mas não fazem uma análise aprofundada aos estereótipos de género em questão.

Quanto aos meninos, a mãe do R. alegou que o seu filho apresenta alguns estereótipos de género, “porque a bola, acho que ainda é uma coisa que é 90% meninos” (M.R.1CEB), e mãe do D. pensa o mesmo acerca do seu filho, mas por motivos ligeiramente diferentes, já que referiu que ele “tem essa essa coisa. Se eu lhe der uma *t-shirt* cor-de-rosa, ele fica muito, muito... É capaz de a vestir, mas fica assim tipo a olhar «Hm... Cor-de-rosa? Cor-de-rosa é diferente»” (M.D.1CEB).

Estas observações já dão a entender melhor, por um lado, a perceção de estereótipos de género relacionados a atividades específicas, como a associação da bola ao sexo masculino, referida pela primeira mãe mencionada, e por outro, a perceção de normas de género associadas a cores, descritas pela segunda mãe ao dar a conhecer a relutância do filho em usar roupas cor-de-rosa.

No que se refere à última categoria desta dimensão, referente à **preferência pelo sexo do primeiro bebé**, apenas duas entrevistadas referiram que não tinham preferência, sendo que, das seis que expressaram uma preferência, quatro mães/EE assumiram que, quando estavam grávidas, queriam que fosse um menino, e as outras duas mães/EE, durante a gravidez, desejavam ter uma menina. Além disso, uma mãe foi imprecisa na sua resposta, como veremos, sendo que a entrevistadora se esqueceu de colocar esta pergunta a uma mãe/EE, daí só contarmos com nove respostas.

Quanto às duas mães/EE que assumiram não ter preferência pelo sexo do bebé, ambas responderam que “a mim o que mais importava era que viesse perfeitoinho, com saúde” (M.MI.1CEB) e que “desde sempre pedi que viesse com saúde, perfeitoinho, fosse menino ou menina, era indiferente” (M.K.1CEB). Esta postura reflete uma abordagem mais centrada no bem-estar geral das crianças do que nas próprias expectativas em relação ao género.

Voltando-nos agora para as mães/EE que expressaram uma preferência pelo

sexo do bebê, mais precisamente para as duas mães/EE que assumiram ter preferência por menina, uma delas confidenciou que “quando era mais nova sempre quis menina, porque achava, porque associava sempre menina a coisinhas mais pomposas e pronto, aquela coisa de nós brincarmos com bonecos e assim” (M.Ga.1CEB). Este é um desejo não concretizado, já que a entrevistada é mãe de duas crianças do sexo masculino.

Por sua vez, a outra mãe referiu que “desejava que fosse menina”, “porque já tinha dois meninos” (M.L.1CEB). A entrevistadora colocou mal a questão, não referindo que se pretendia conhecer a sua preferência na primeira gravidez, pelo que se aceitou igualmente a sua resposta. Ainda que tenha respondido com base na sua terceira gravidez, as suas afirmações comprovam o que já tínhamos verificado anteriormente, em relação aos pais/EE das crianças da EPE, ou seja, a persistência da ideia de que meninos e meninas são diferentes e que, conseqüentemente, ter um filho de cada sexo proporciona uma experiência mais completa e/ou equilibrada, e que as suas características únicas contribuem para a riqueza da dinâmica familiar.

Debruçando-nos agora sobre as quatro mães/EE que expressaram ter preferência por menino, nenhuma apresenta uma justificação plausível, mas todas tiveram sorte e são justamente mães/EE de meninos. A mãe do S. começou por mencionar “aquela velha conversa, o que interessa é que venha com saúde”, mas acabou por admitir que, tanto ela como o marido, “tínhamos preferência que, por acaso, fosse um menino”, já que “tínhamos os dois aquela ideia de gostar que fosse um menino e saiu certo” (M.S.1CEB).

A mãe do D. confessou que “sempre quis meninos”, ainda que não soubesse responder bem o porquê, apenas frisando que “sempre tive tendência para os meninos, mesmo quando foi do segundo, eu queria um menino à mesma” (M.D.1CEB), algo que voltou a concretizar-se, tornando-a mãe de dois meninos. Noutra perspetiva, a mãe do R. “tinha preferência por menino, tanto que sonhei que tinha um menino e que se chamava R., por isso pronto, ficou R.” (M.R.1CEB).

Por último, a mãe do Go. assumiu a sua preferência por meninos, embora não invalidando a curiosidade de ser mãe de uma menina. Ainda que, inicialmente, não soubesse como justificar a sua inclinação para o sexo masculino, acabou por confessar que, na sua infância, sempre brincou com muitos meninos, o que provavelmente a faz gostar muito de meninos e preferir ser mãe precisamente de crianças desse sexo.

M.Go.1CEB: Tinha preferência sim, se só tivesse um filho tinha preferência por um rapaz, se só pudesse ter um. Entretanto tenho dois. Se tivesse uma menina claro que

gostava de ter tido a experiência de ser mãe de uma menina, mas...

Entrevistadora: Ainda vai a tempo!

M.Go.1CEB: Não, já não, já não (*risos*). Mas adoro ser mãe de meninos e, por exemplo, se pudesse escolher entre ser mãe de dois meninos ou de duas meninas, eu preferia ser de dois meninos.

Entrevistadora: E porquê?

M.Go.1CEB: Não sei, não sei explicar. Sempre brinquei... Se calhar porque eu sempre tive meninos para brincar, ou melhor, eu nunca tive muitas crianças, os meus irmãos têm uma diferença de idades muito grande, portanto eu brincava, sempre brinquei com primos.

Além disto, ainda acrescentou que “sempre tive bonecos, o meu primeiro bebé chorão chamava-se André, o outro chamava-se Nuno, portanto não sei. Realmente não sei se pela maneira de vestir, olhe, não sei. Mas sempre gostei muito de meninos” (M.Go.1CEB), o que demonstra que sempre existiu essa inclinação para o sexo masculino, algo que, aparentemente, não mudou ao longo dos anos.

Além destas, contamos ainda com uma resposta imprecisa vinda da mãe da MF, já que esta assumiu que “quando eu estava grávida, eu acho que preferia que fosse outra menina, pela diferença de idades” (M.MF.1CEB), referindo-se à segunda filha, de duas meninas. Contudo, quando lhe é perguntado se alguma vez quis ter um menino, a mesma tentou explicar que “como eu tive um aborto e eram gémeos e também abortei, nós já não queríamos, já nem tínhamos grande preferência. Era o que viesse desde que viesse bem. Sim, mas gostava de ter tido o menino também” (M.MF.1CEB).

Claro que se compreende que, após a experiência difícil mencionada pela entrevistada, é normal que se priorize a saúde do bebé ao invés da preferência relativamente ao sexo, mas esta resposta tornou-se um pouco imprecisa. Isto porque inicialmente refere que tinha preferência, considerando a segunda gravidez, algo que até se afasta do esperado, uma vez que já tinha uma menina e assumiu que preferia ter outra menina, justificando-se com a questão da diferença de idades, porém, refere que, afinal, no primeiro filho não tinha preferência, o que acaba por ser estranho, tendo em conta a globalidade da sua resposta.

Resumidamente, a análise desta categoria revela que as preferências em relação ao sexo do primeiro bebé podem ser influenciadas por diversos motivos, como fatores culturais, experiências passadas e perceções sobre características associadas a meninas e meninos. Deste modo, percebe-se que a persistência de estereótipos de género na sociedade continua a desempenhar um papel significativo nas expectativas

dos futuros pais, daí estes continuarem a revelar preferências de sexo, ainda que não saibam bem justificar e explicar porquê.

Tabela 23:

Dimensão “Perspetiva Pessoal sobre Estereótipos de Género”

Categories	Subcategorias	Indicadores	N.º de Respostas
Influência do Género na Educação dos Filhos		Diferencia o/s filho/s da/s filha/s	0
		Não diferencia com base no género	3
		Só tem filho(s) de um género, mas considera que não diferenciaria	6
		Só tem filho(s) de um género, mas considera que seria diferente	1
Reação a Desvios aos Modelos Dominantes de Feminilidade e Masculinidade	Desvios aos Modelos Dominantes de Feminilidade	Reação positiva, de abertura e aceitação	2
		Reação de ambiguidade	5
		– Faria confusão, mas aceitaria	3
		– Aceitaria, mas tentava contrariar	2
		Reação negativa, de desaprovação	0
	Desvios aos Modelos Dominantes de Masculinidade	Reação positiva, de abertura e aceitação	2
		Reação de ambiguidade	4
		– Faria confusão, mas aceitaria	3
		– Aceitaria, mas tentava contrariar	1
		Reação negativa, de desaprovação	3

A presente dimensão, da *perspetiva pessoal sobre estereótipos de género*, visa o conhecimento das perceções e atitudes das mães/EE em relação à igualdade de género, no contexto da educação dos seus filhos, e à aceitação da diversidade de expressão de género, o que irá demonstrar a sua posição face aos estereótipos de

gênero ainda presentes na nossa sociedade.

Relativamente à **influência do gênero na educação dos filhos**, três entrevistadas assumiram que a educação que dão aos filhos não diferencia com base no gênero, e seis entrevistadas, apesar de só terem um ou mais filhos do mesmo sexo, consideraram que não fariam distinção baseada em questões de gênero. Ainda, uma mãe com dois filhos do sexo masculino, revelou considerar que ser mãe de uma menina seria diferente, e que algumas coisas poderiam não ser iguais.

Relativamente às três mães/EE que assumiram não diferenciar a educação dos filhos, a mãe da Ma. assumiu que é “tudo igual, sim. Apesar de os tempos serem outros” (M.Ma.1CEB), partilhando da mesma opinião da mãe da L., que disse tentar “incutir os mesmos ideais a todos e se há tarefas para uns, é para todos também, para se começarem a habituar” (M.L.1CEB). A mãe da MI. começou por esclarecer que “são todos meus filhos, nasceram todos do mesmo sítio, são todos iguais. Não há um preferido ou preferida, não. Todos têm os seus feitios, uns mais fáceis, outros mais difíceis, mas são todos seus filhos”, assumindo que “educos-os todos, a amá-los todos da mesma forma” (M.MI.1CEB). Quando questionada especificamente sobre a distinção com base no gênero, respondeu prontamente que “isso não existe” (M.MI.1CEB).

A maioria das participantes só têm filhos de um sexo, e seis delas consideraram que não fariam distinção baseada em questões de gênero, acreditando que “a educação seria a mesma” (M.R.1CEB), que “a educação era a mesma” (M.K.1CEB) e que “educaria da mesma forma” (M.S.1CEB).

Além desta resposta mais direta, a mãe do R. acrescentou que “eles próprios, uns com os outros, têm os seus gostos particulares” (M.R.1CEB), referindo que, recentemente, confrontou o seu filho com o facto de ele não fazer tanta referência a uma amiga muito próxima, com quem passava muito tempo e de quem falava muitas vezes. O R. explicou que essa sua amiga “anda mais com as meninas porque têm brincadeiras mais de meninas, e eu gosto mais de jogar à bola” (R.1CEB, citado por M.R.1CEB), o que vai ao encontro daquilo que já dissemos anteriormente, de que as crianças, além de terem “preferência por brinquedos estereotipados para o seu próprio gênero”, tendem a brincar com pares do mesmo gênero, pois à partida são quem estará mais interessado no mesmo tipo de brinquedos e/ou atividades (Gomes, 2012, p. 31).

Voltando à questão central, a mãe da MF. referiu que não educaria um menino de forma diferente de uma menina “porque os valores que eu tento passar não tem a ver com o facto de ser menino ou menina” (M.MF.1CEB). Neste sentido, admitiu que “há

coisas que eu tento inculcar na MF. que têm a ver com o respeito”, nomeadamente no que se refere a não ser tocada e abusada, uma preocupação que surge normalmente mais associada às meninas, ainda que considere que “também se calhar o faria num menino” (M.MF.1CEB), por ser igualmente importante e necessário.

A mãe do Ga., mãe de dois meninos, mostrou-se mais reticente na sua resposta, pois sente que é difícil prever a sua postura como mãe de uma menina. Ainda assim, baseou a sua resposta no contacto que tem com uma sobrinha que se adapta muito bem às brincadeiras dos primos, e vice-versa, resumindo que “por ela não consigo ver ali muita diferença, nem aquela coisa dela ser, de pensar «Ah a menina é mais delicada e tempos de falar de outra maneira». Não, não, não sei mesmo explicar” (M.Ga.1CEB). Isto dá a entender que, muito possivelmente, a educação dada a uma possível menina não seria diferente da educação que transmite aos seus dois filhos.

Por sua vez, a mãe do Go. mostrou-se mais segura da sua resposta, assumindo que “de maneira nenhuma” (M.Go.CEB) faria distinção com base no género. Esta justificou-se com o facto de que o Go., o filho mais velho, “é menino e ele faz as coisas, faz tarefas domésticas, faz a cama”, entre outros trabalhos, o que a faz concluir que “não educaria de maneira diferente”, uma vez que “educos os meus filhos meninos para a independência... total, para não dependerem rigorosamente de ninguém” (M.Go.1CEB).

Por último, quanto à mãe do D., esta é mãe de dois filhos do sexo masculino e não se imagina como mãe de uma menina, ainda que tenha considerado que estas são mais complicadas do que os meninos. Nesta lógica, assumiu que “não consigo dar uma razão para achar isso, mas acho que é mais difícil” (M.D.1CEB), mencionando a ideia de que cuidar da imagem pode ser mais exigente para elas, fazendo referência a pormenores como totós e combinações de roupa, enquanto os meninos geralmente são mais práticos, em relação ao vestuário e à própria imagem, uma perspetiva completamente estereotipada.

Mesmo assim, não excluiu a ideia de poder vir a ter esses cuidados todos, caso tivesse uma menina, já que a própria referiu que “também sou assim muito de fatos de treino e calças, e não há cá saias e não há nada”, pelo que “se calhar mudava um bocadinho” (M.D.1CEB). Tudo isto dá a entender que a possibilidade de ter uma filha poderia mudar a sua perspetiva, trazendo mais feminilidade à sua própria vida, o que faria com que, muito provavelmente, o cuidado redobrado a ter com uma menina traria algumas mudanças, relativamente à educação que põe em prática com os seus filhos.

Debruçando-nos sobre a categoria relacionada com a **reação a desvios aos modelos dominantes de feminilidade e masculinidade**, importa salientar que nem todos os entrevistados foram questionados sobre os dois casos. Contamos apenas com sete respostas no caso dos desvios aos padrões femininos, e com nove na questão dos desvios aos padrões de masculinidade.

A falta de respostas a estas questões deve-se ao facto de, nas primeiras entrevistas aplicadas, a entrevistadora ter feito esta questão apenas relativamente ao género do seu educando. Isto é, às mães/EE dos meninos apenas foi questionada a sua opinião sobre os desvios aos modelos dominantes de masculinidade, e às mães/EE das meninas questionou-se a sua opinião acerca dos desvios aos modelos dominantes de feminilidade. Apenas numa fase posterior, depois de já feitas algumas entrevistas, é que se decidiu abordar sempre as duas situações, já que isso permite comparar as respostas dos entrevistados acerca das duas questões, percebendo que tipo de estereótipos é que ainda prevalecem, relativamente a cada género.

Sendo assim, quanto à primeira subcategoria, duas entrevistadas revelaram uma reação positiva, de abertura e aceitação, e nenhuma demonstrou uma reação negativa, de total desaprovação. A maioria, cinco participantes, apresentou uma reação de ambiguidade, as quais dividimos em casos em que essa situação faria confusão, mas seria aceite, reação expressa por três mães/EE, e em casos em que se aceitaria essa situação, mas se tentava contrariar, identificada em duas mães/EE.

Relativamente aos desvios aos modelos dominantes de masculinidade, as reações positivas, de abertura e aceitação foram demonstradas também por duas mães/EE, sendo que contamos com três mães/EE que expressaram reações negativas e de desaprovação. Surgem também quatro reações de ambiguidade, sendo que três mães/EE revelaram que isso lhes causariam confusão, mas aceitariam de qualquer forma, e uma, apesar de afirmar que aceitaria, confessou que tentaria contrariar.

Começando pelos desvios aos modelos dominantes de feminilidade, e analisando mais pormenorizadamente cada uma das situações, as mães da L. e do D. foram aquelas que demonstraram uma maior abertura ao facto de as suas filhas, ou supostas filhas, poderem vir a querer rapar ou cabelo ou mudar o seu estilo mais para masculino. A primeira declarou que já tentou “cortar o cabelo mais curto” à sua filha “e ela não gostou muito da ideia. Eu por mim... isso está à vontade”, assumindo que mesmo se a filha decidisse mudar de estilo “também não haveria problema” (M.L.1CEB).

Já a mãe do D., mãe de dois meninos, pondo-se no lugar de mãe de uma

menina, considerou que “era ótimo. Rapar o cabelo não, mas ter um corte à rapaz não me incomodava nadinha. E o vestir calças, e *t-shirts*, e isso, para mim também estava ótimo” (M.D.1CEB). Esta mãe já tinha revelado anteriormente que gosta mais de coisas práticas, sendo que a própria se afasta ligeiramente dos padrões de feminilidade, daí considerar que seria ótimo, pois teria uma filha que iria ao encontro do que já acontece em sua casa. Não obstante, o uso da expressão “corte à rapaz” demonstra a influência dos estereótipos de gênero, já que reflete a tradicional associação de determinados estilos de cabelo a um gênero específico. Esta expressão sugere que há cortes de cabelo mais apropriados e específicos do sexo masculino, o que reforça os estereótipos sobre a aparência e expressão de gênero.

Dentro do grupo das cinco entrevistadas que expressaram uma reação de ambiguidade, as mães da Ma., do R. e da K. admitiram que essas possíveis decisões das filhas, embora lhes causassem confusão, seriam bem aceites. A primeira destacou a importância de conhecer e entender o motivo por detrás dessas escolhas, pois acredita que “poderia haver ali um problema qualquer e a gente não estava a entender e ela podia estar a transmitir-me algo que não quisesse dizer”, sendo que “às vezes podia ser uma reação dela, que não nos quisesse contar, e ela poderia estar-se a expressar no cabelo” (M.Ma.1CEB), funcionando como uma chamada de atenção. Quanto às roupas mais masculinas, afirmou prontamente que “aí não me importava” (M.Ma.1CEB).

No mesmo sentido, a mãe do R., imaginando-se com uma filha, explicou que “se fosse um dado adquirido, já desde sempre, que eu já me tivesse apercebido que ela iria optar por esse estilo já desde sempre, (...) iria respeitar”, e “se fosse uma coisa também de repente, é porque algo ali aconteceu, algo ali mudou, e eu ia querer entender o quê” (M.R.1CEB), mostrando uma postura de respeito e abertura perante essas decisões.

A mãe da K., após respirar fundo, referiu que “ia custar a aceitar, mas... Se calhar, deixava-a fazer”, mostrando que seria uma situação que lhe causaria alguma confusão, porque “por muito que ela gostasse, ia-me custar muito vê-la de cabelo rapado” (M.K.1CEB), mas que se vê a aceitar tal decisão.

Relativamente ao outro tipo de reações ambíguas, as mães da MI. e da MF. referiram que, embora aceitassem as situações mencionadas, tentavam contrariar e persuadir as suas filhas a mudar de ideias. A mãe da MF. confessou que “agora fazia-a ver que se calhar ela se iria arrepender depois da decisão. Mas porque ela gosta de ter o cabelo comprido”, referindo que se trata de uma questão de idade, pois a mesma

declara que “não sou nada de estereótipos” (M.MF.1CEB), fazendo até referência ao facto de ter uma tatuagem. Quando questionada acerca da forma de vestir, esta assumiu que “às vezes até sou eu mais para a frente do que... e o meu marido, do que ela” (M.MF.1CEB), referindo-se a uma situação em que quis vestir uns calções de ganga à sua filha, mas esta achou que eram muito curtos, algo que os pais não achavam. Assim sendo, embora não se tenha direccionado para a questão das roupas mais masculinas, percebe-se que é uma mãe que aceitaria isso facilmente, como aceita outras decisões da filha e não a força a vestir qualquer tipo de roupa.

A resposta da mãe da MI. é colocada no mesmo indicador, uma vez que, embora tenha dito que “tentava falar com ela, chegar um acordo”, referiu que “ia dizer que não, que não ia gostar muito da ideia” (M.MI.1CEB). Neste sentido, embora pareça flexível, referindo mesmo que “ia tentar compreender o que a levou a chegar a esse ponto”, ponderando “chegar a um acordo” (M.MI.1CEB), a mesma dá a entender que essa flexibilidade não é bem o que parece, pois já assume, à partida, que iria dizer que não.

Voltando-nos, agora, para os desvios aos modelos dominantes de masculinidade, a mãe da Ma. e a mãe do Ga.. foram aquelas que demonstraram uma maior abertura ao facto de os seus filhos poderem vir a querer vestir um vestido ou uma saia, ou até pintar as unhas. A primeira assumiu que isso “não me fazia confusão. Mas tentava perceber” (M.Ma.1CEB), confessando que ela e a filha até já pintaram as unhas ao seu filho mais novo. À semelhança do que disse para os desvios aos padrões de feminilidade, a mesma voltou a lembrar que “quando já nasce com eles, a gente nota logo. Agora quando é uma mudança, eu acho que é algo que eles ou não nos querem contar ou algo está a acontecer e, então, é um alerta” (M.Ma.1CEB).

A mãe do Ga., mãe de dois meninos, mostrou-se muito segura da sua resposta, e da sua opinião, revelando uma postura de abertura e total aceitação, ainda que tenha assumido uma preocupação com a opinião externa.

O que me preocupa é a opinião das pessoas, porque eu acho que elas é que não estão preparadas para receber essa informação, porque por mim ele poderia, desde que ele seja feliz e se sinta bem, o que eu costumo dizer é que eu deixo-os fazer aquilo que é o correto dentro daquilo que eu acredito e eu, por acaso, não sou nenhuma... Eu acredito que é, desde que façamos o bem, recebemos o bem. E então, desde que eles se sintam felizes, façam o correto,

respeitar os outros e saber que há um limite para tudo, tranquilo. Tenho receio é então que os outros, depois, da informação e a reação que eles vão receber dos outros, que nem sempre é positiva. (M.Ga.1CEB)

Esta mãe mostrou-nos que, por mais abertura e aceitação que as famílias tenham, vai existir sempre a preocupação e o receio dos olhares externos. Mais uma vez, percebe-se que as pressões sociais e as normas culturais condicionam as escolhas individuais e a confiança daqueles que tentam e apoiam atitudes que vão contra as expectativas sociais, as quais afetam fortemente a liberdade de expressão de género.

Dentro das respostas ambíguas, as mães da K., da L. e do R. revelaram que essas situações lhes fariam confusão, ainda que as aceitassem. A mãe da K., não tendo nenhum filho do sexo masculino, assumiu uma postura semelhante à adotada na questão anterior, referindo que “confusão fazia igual, tanto fosse menino ou menina”, concluindo que “custava, mas... Tínhamos que aceitar” (M.K.1CEB).

A mãe da L. referiu que, se um dos seus filhos decidisse usar um vestido ou pintar as unhas, “a decisão era dele”, confessando que lhe faria “confusão por não estar habituada, não é. Seria aquele impacto” (M.L.1CEB). Na mesma lógica, admitiu que “mesmo se eles, imagine que eles até possam ser homossexuais ou não, isso sempre os metemos à vontade para isso, para poderem dizer e falar connosco, se tiverem dúvidas” (M.L.1CEB). Assistimos, de novo, a uma errada associação destas questões de género à orientação social.

Por sua vez, a mãe do R. confessou que “iria estranhar”, mas “não iria proibir” (M.R.1CEB). A mesma afirmou que “iria conversar com ele” e “tentar perceber o porquê dessa mudança. Mas sempre, acima de tudo, respeitar. Sempre, sempre” (M.R.1CEB). Mais especificamente no que respeita a pintar as unhas, a mesma deu a entender que “ele até acha estranho” e, “apesar de ele não criticar, ele já conseguiu ver que estava ali qualquer coisa estranha” (M.R.1CEB). Deste modo, é de valorizar a postura aberta ao diálogo e à compreensão, expressa pela entrevistada, a qual enfatizou repetidamente o respeito como um valor fundamental, ainda que o seu filho sinta uma estranheza perante as preferências estéticas incomuns por parte de alguns homens.

A única mãe que expressou uma reação ambígua marcada pela tentativa de contrariar os supostos desejos dos filhos do sexo masculino foi a mãe da Ml., que deu uma resposta fora do comum, frisando até a vertente religiosa. Começando por confidenciar que o seu filho mais velho já quis vestir um vestido, na brincadeira, a

mesma afirmou que, se tratasse de um desejo verdadeiro, teria que aceitar, pois é seu filho, mas com muito custo. Além disso, referiu que tentaria ajudar o filho, pois acredita que os pais devem assumir uma postura de educadores, mais do que uma postura de amigos, uma vez que devem orientar e apontar o que está certo e o que está errado.

M.MI.1CEB: É assim... Aceitaria. De bom grado? Não. Estou a ser sincera e não vou ser hipócrita. Porque eu sou muito cristã, e a Igreja é para todos, mas... se eu puder educar os meus filhos a seguirem o caminho como a mãe, não é, que é o homem e a mulher, como Deus nos ensina, melhor. Se, de caso ele tivesse essa tendência, eu teria que aceitar, não ia excluir o meu filho.

Entrevistadora: Mas tentava contrariar?

M.MI.1CEB: Tentava ajudá-lo, não é? Não é tanto contrariar. Às vezes o pai não tem que ser amigo. O pai tem que ser educador. Essa coisa de o pai ser amigo, isso a mim não me entra. Porque eu acho que um pai tem que ser amigo, sim, mas também tem que saber expor as coisas, dizer “olha o que está certo, olha o que está errado”, porque isso existe. Existe o certo, e existe o errado. Não é? Também temos que ser contrariados, não é que o meu pai ou a minha mãe me dissessem sim a tudo, não é? Então eu ia dizer “Olha, eu vou pôr uma corda ao pescoço, eu vou-me matar”. Não faz sentido. É exatamente a mesma coisa.

Entrevistadora: E se fosse unhas pintadas, era a mesma resposta?

M.MI.1CEB: Exatamente. E acho que tudo o que é proibido, é o mais apetecido.

Com esta resposta, a entrevistada revelou que a sua reação a esta situação é influenciada pelas suas crenças religiosas e pela preferência de educar os seus filhos de acordo com as normas tradicionais de género, baseadas no caminho tradicional igualmente ensinado e defendido pela sua religião. Ainda que tenha assumido uma tentativa de orientação ao invés de contrariedade, destacando a importância do papel educativo dos pais, e ainda que tenha dito que aceitaria por ser seu filho, não demonstrou uma postura aberta e de ampla aceitação, apoiando-se bastante na questão religiosa para se justificar.

Entrando nas reações negativas e de desaprovação, expressas pelas mães do Go., do S. e do D., esta última, que se mostrou bastante agradada com a ideia de ter uma filha com tendência a aproximar-se mais do estilo masculino, revelou que, no que diz respeito ao seu filho vestir um vestido, “dizia-lhe que não” (M.D.1CEB). Esta esclareceu que, “em primeiro, porque não tenho. Em segundo, porque, para mim, os meninos não vestem vestidos”, sendo que, no que se refere a pintar as unhas, a mesma também não permitiria, porque “nem eu as pinto e sou menina” (M.D.1CEB).

Percebe-se, assim, que esta segue e apoia normas de gênero rígidas, revelando não aceitar a ideia de um filho seu usar um vestido ou pintar as unhas, baseando-se em ideias preconcebidas e estereotipadas do que é considerado apropriado para meninos. Contudo, isto aconteceu apenas no caso dos desvios aos padrões dominantes de masculinidade, já que se mostrou muito mais tolerante no caso de comportamentos e atitudes que desfiam as normas de gênero tradicionais para as meninas, como vimos.

Esta visão conservadora em relação ao vestuário e expressão de gênero para meninos, contrastando com a reação mais flexível em relação a variações no estilo de gênero feminino, prova, mais uma vez, que a sociedade tende a aceitar melhor a menina maria-rapaz do que o rapaz mais feminino.

Por sua vez, a mãe do S. respondeu prontamente que o seu filho “está numa idade em que não ia pintar as unhas porque nós íamos-lhe dizer que não”, acrescentando que iria explicar-lhe que “no mundo em que nós vivemos e a que estamos habituados, as unhas pintam-se às meninas e aos meninos não”, completando que, “se ele estivesse numa idade mais avançada, com mais anos de idade, a escolha seria dele. Pois, claro o que eu iria fazer?” (M.S.1CEB). Quanto ao vestuário, assumiu que “realmente já se houve falar desses casos e acho que nós temos que estar cada vez mais abertos a estas novas mudanças e eu acho que, eu não tenho nada contra. Eu não iria deixar, para já” (M.S.1CEB), focando, mais uma vez, na questão da idade.

Ainda que tenha frisado bastante o fator da idade, notou-se que a mãe não iria aceitar, em certa parte, por acreditar que se trata de uma prática tradicionalmente associada a meninas. Se a própria não tivesse essa visão e não encarasse essa escolha como algo fora do comum, provavelmente a idade não seria impedimento. Ainda assim, é de sublinhar o reconhecimento da necessidade de estar aberta a mudanças, uma vez que sugeriu que, num futuro mais distante, até poderia reconsiderar essa posição.

Por fim, a mãe do Go. assumiu que, apesar de nunca ter pensado sobre isso, “num primeiro momento não” aceitaria bem, e “iria ter que perceber” o que se estava a passar e “se era uma influência externa”, uma vez que “não acredito que haja mudanças internas assim rapidamente” (M.Go.1CEB). Na continuação do discurso, trouxe à conversa a questão da orientação sexual, referindo que “se daqui a uns anos ele disser que tem, que gosta de um rapaz, então é a vida dele. Se me perguntasse se preferia que ele tivesse uma família dita normal, preferia, porque gostava muito de ter netos” (M.Go.1CEB). Como tem vindo a acontecer recorrentemente, frisamos que estamos perante uma associação incorreta destas questões de gênero à orientação sexual, mais

concretamente à homossexualidade.

Mais adiante, quando falou de um paciente que acompanha, enquanto psicóloga, utilizou a expressão “tem umas unhas enormíssimas, parece uma mulher” (M.Go.1CEB). Esta afirmação sugere uma clara associação de características específicas, como o caso do comprimento das unhas, a uma identidade de género, refletindo os estereótipos de género ainda bastante presentes na nossa sociedade. Assim sendo, o discurso da entrevistada acaba por refletir normas culturais e perceções sociais específicas sobre como cada género se deve apresentar, limitando-se a noções tradicionais e, claro, estereotipadas. Como sabemos, esta associação de características a um certo e determinado género contribui para a persistência de expectativas rígidas e pouco inclusivas em relação à expressão de género.

Tabela 24:

Dimensão “Perspetiva Pessoal sobre a Igualdade de Género”

Categorias	Subcategorias	Indicadores	N.º de Respostas
Perspetiva sobre a Igualdade de Género em Portugal		Existe igualdade de género em Portugal	0
		Não existe igualdade de género em Portugal	10
Discriminação de Género	Experiência de Discriminação de Género	Já sofreu algum tipo de discriminação de género	1
		Nunca sofreu algum tipo de discriminação de género	8
		Resposta imprecisa	1
	Observação de Discriminação de Género	Já assistiu a algum tipo de discriminação de género	2
Nunca assistiu a nenhum tipo de discriminação de género		7	
Associação da Profissão a um Género		Associa a um género:	4
		Feminino	4
		Masculino	0
		Não associa a um género específico	2
		Resposta imprecisa	3

A presente dimensão, relacionada com a *perspetiva pessoal sobre a igualdade*

de género, de uma maneira geral, visa conhecer a percepção e a experiência pessoal dos pais/EE em relação à igualdade de género.

Relativamente à categoria alusiva à **perspetiva sobre a igualdade de género em Portugal**, as dez participantes deste grupo assumiram que não existe igualdade de género no nosso país, o que sugere, mais uma vez, que as desigualdades ainda persistem e que isto poderá ser uma preocupação para muitas das entrevistadas. Ainda que algumas respostas tenham sido curtas e diretas, a maioria das entrevistadas enunciou determinadas desigualdades que ainda notam na nossa sociedade.

Em primeiro, a mãe do S. considerou que “por muito que as pessoas queiram dizer que sim, e que ouçam falar em alguma coisa, e nós próprios já vemos mesmo quem é um pouco contra, tentamos ser um pouco mais respeitadores e aceitarmos as diferenças” (M.S.1CEB), não acredita que haja igualdade de género. Já a mãe da Ma. expôs que “não há igualdade. Não sei, às vezes somos nós que a criamos” (M.Ma.1CEB). A mesma reconheceu desigualdades a nível social, mas principalmente a nível profissional, já que “há pessoas que ainda procuram a mulher para uma determinada função, homens para outras” (M.Ma.1CEB).

A mãe do Ga. considerou que estamos muito longe da igualdade de género e afirmou sentir notórias desigualdades na questão estereotipada de que “a mulher é que tem que cuidar dos filhos”, acreditando que vai existir sempre a visão de que “é a mãe que, por exemplo, que tem que, agora nem se vê tanto, mas a mãe tem que cuidar os filhos, passar a roupa e tudo isso que me perguntou” (M.Ga.1CEB). Ainda assim, a entrevistada revelou que, apesar de ser a única menina de cinco irmãos, todos foram educados para executar qualquer tarefa doméstica, pelo que a divisão das responsabilidades domésticas nunca foi razão de conflito entre eles.

Na mesma lógica, a mãe do D. afirmou que, apesar de se lutar por isso, não acredita que vivemos numa sociedade baseada na igualdade de género, “nem de perto” (M.D.1CEB). As desigualdades que mais sente prendem-se com o

trabalho, a cuidar da casa, a cuidar dos filhos, a cuidar de tudo um bocadinho.

São sempre as mães, são sempre as mulheres. Há, claro que há trabalhos que são eles que fazem e eu continuo com a ideia que há coisas que ele faz que eu não sou capaz de as fazer, e há coisas que eu faço que ele não é capaz de fazer.

Mas que cai um bocadinho muito sobre as mulheres, cai. Isso, venha que enviar,

porque eles chegam a casa e, se quiserem sentar no sofá, sentam e não há problemas. E eu chego a casa e é começar a preparar a roupa para o dia a seguir, começar a preparar o jantar... (M.D.1CEB)

Nesse sentido, a mãe do R. atribuiu uma certa culpa à mulher, uma vez que “há algumas situações que nós já poderíamos não ter que depender do género masculino, mas que... Para também termos um bocadinho de ajuda, convém que certas coisas sejam feitas por homens e convém que outras coisas sejam feitas por mulheres”, sendo que acaba por ser uma culpa justificável, assumindo-se que “hoje em dia também é preciso ter muita atenção em horários duns e doutros” (M.R.1CEB). No que diz respeito a essas tarefas desempenhadas por homens e por mulheres, a entrevistada já revelou uma visão estereotipada, dado que afirmou que “lavar o carro, a parte de mecânica, a parte de uma chave de fendas em casa que é preciso compor, a parte de algo que seja preciso compor, acho que é uma coisa que é mais masculina”, enquanto “a parte de roupa, louça, comida, acho que é uma parte mais feminina” (M.R.1CEB).

Por último, uma outra entrevistada considerou que não vivemos numa sociedade onde existe igualdade de género, porém, quando foi questionada acerca das maiores desigualdades que nota, esta referiu-se ao conceito de racismo, afirmando que “ainda há muito racismo em termos de basicamente tudo o que seja diferente daquilo que a gente está habituado, não é. Tudo que é o diferente, o desconhecido, acho que as pessoas não encaram isso com muita leveza, não é” (M.L.1CEB). Parece-nos que esta mãe/EE faz uma certa confusão relativamente a determinados conceitos, já que fala em racismo, que diz respeito ao preconceito e discriminação baseados em diferenças biológicas entre pessoas e povos, ao invés de se referir aos preconceitos e estereótipos com base nas diferenças de género.

Ainda assim, referiu que “ainda temos muito a combater nesse âmbito, tento ter um pouco mais a cabeça aberta, mais aberta, e eu tento inculir isso aos meus filhos” (M.L.1CEB), revelando a consciencialização da necessidade de combater esse tipo de preconceitos e discriminações, estejam eles relacionados com a raça ou com o género.

Quanto à categoria relacionada com a **discriminação de género**, as respostas deste grupo foram mais agradáveis e menos alarmantes do que as respostas do grupo anterior de participantes, já que apenas uma mãe relatou já ter vivenciado algum tipo de discriminação de género, e apenas essa e outra mãe revelaram já ter assistido a alguma situação semelhante. Estes relatos sugerem uma variabilidade nas experiências de

discriminação entre os participantes, indicando que, para a maioria, esse fenómeno pode não ser tão predominante.

A única mãe que admitiu já ter sido discriminada, de alguma forma, devido ao seu género, revela que “nos trabalhos a gente recebe menos”, sendo que, “no que toca a ordenados, (...) a gente já sabe que os homens têm sempre muito mais facilidade”, alegando que “eu com 47 anos, se me despedir agora vai ser muito complicado conseguir arranjar um trabalho. O meu marido, se com 44 se despedir, passado um mês está a trabalhar noutra sítio qualquer” (M.D.1CEB). A mesma assumiu que, infelizmente, esta é a realidade, acreditando que “o facto de sermos mães é um contra, para tudo. Porque eu tenho, eu, no meu local de trabalho, a minha patroa, quando admite alguém, pergunta se tem filhos, se tem filhos pequenos” (M.D.1CEB).

No decorrer do seu discurso, a mesma assumiu que, quando os filhos adoecem, quem fica em casa “tem de ser a mãe, é a mãe que fica, isso venha quem vier, quem fica é a mãe”, admitindo que “o pressuposto é a mãe ficar, digo eu, pelo menos na minha forma de ver as coisas, é assim. Não se divide essa parte. Tudo o que tenha a ver com médicos, com saúde, uma consulta” (M.D.1CEB).

Esta interação revelou uma reflexão perspicaz sobre as disparidades de género relacionadas à parentalidade e ao mercado de trabalho, em que a entrevistada destacou a realidade da discriminação de género, especialmente para as mães. No entanto, a sua ideia fixa de que têm de ser as mães obrigatoriamente a cuidar dos filhos, em questão de doença, demonstra as ideias estereotipadas e a distinção que há em relação às obrigações dos pais e das mães. Neste sentido, se houvesse uma verdadeira igualdade de género, na qual os pais assumissem um papel mais ativo na parentalidade, as empresas e os patrões não teriam motivos para discriminar com base na responsabilidade parental, que é, ou deveria ser, dividida e partilhada entre ambos os progenitores, e não apenas atribuída à mãe.

Tudo isto prova a perspetiva de Duarte (2003), já citada, de que “o modelo social dominante continua a atribuir às mulheres a principal responsabilidade pelos cuidados e pelo trabalho prestados no âmbito da família, e aos homens a principal responsabilidade pelo trabalho profissional”, o que resulta num “peso excessivo de responsabilidades familiares e profissionais sobre as mulheres” e também “prejudica igualmente os homens no desempenho do seu papel na família, nomeadamente no que se refere ao exercício dos direitos de parentalidade” (p. 145).

Assim sendo, se os progenitores compartilhassem equitativamente as

responsabilidades parentais, incluindo faltar ao trabalho para cuidar dos filhos, as empresas e todos os ambientes profissionais seriam incentivados a criar ambientes mais inclusivos. Como é evidente, isto eliminaria a discriminação de género associada à parentalidade, mas também promoveria uma cultura organizacional valorizadora e respeitadora das escolhas familiares de todos os colaboradores, independentemente do seu sexo. Isto consistiria numa abordagem equitativa que desafiaria os estereótipos de género tradicionais, promovendo uma visão abrangente e justa da parentalidade.

Voltando atrás, além desta mãe em questão, uma outra entrevistada respondeu que já sofreu algum tipo de discriminação de género, mas acabou por falar de preconceitos que nada têm a ver com o género, pelo que a sua resposta não foi contabilizada e foi sinalizada como uma resposta imprecisa. Esta assumiu que “sou sempre a menina certinha. E, na escola, por ser calada, fui vítima de *bullying*” (M.MI.1CEB), referindo-se a essa problemática também tão preocupante, mas que não se enquadra no tema do presente estudo. Por este motivo, não se questionou esta entrevistada se já tinha assistido a situações de discriminação de género, pois prevíamos que a sua resposta também se fosse afastar do pretendido.

Assim sendo, incluímos a mãe do D. no grupo das participantes que já assistiram a algum tipo de discriminação de género, pois mencionou situações de trabalho em que, com certeza, também observa essa discriminação para com as suas colegas do mesmo género. A essa entrevistada, juntou-se somente a mãe do R., pelo que contamos com duas participantes nesse grupo, e sete no grupo das que referiram nunca ter assistido a nenhum tipo de discriminação de género.

A mãe do R. assumiu já ter assistido a essas situações, mas referindo-se à discriminação para com indivíduos do género masculino, revelando que “à minha volta, eu, se calhar, vi mais homens a sofrer, do que propriamente mulheres. Ou seja, um homem que quisesse ser diferente, sofre mais do que se for uma mulher. Acho que os homens sofrem mais” (M.R.1CEB).

Ainda que não tenha entrado em pormenores, a entrevistada afirmou algo que corresponde efetivamente à verdade, visto que, como temos referido inúmeras vezes, um homem que se afaste dos padrões dominantes de masculinidade é pior aceite do que uma mulher que se afaste dos padrões de feminilidade, algo que se justifica com o facto de a maioria das pessoas, ainda hoje, associarem os comportamentos de género “trocados” nos homens a manifestações de homossexualidade, o que também ainda não é totalmente aceite pela nossa sociedade Basow (1992).

Relativamente à última categoria da presente dimensão, respeitante à **associação da profissão a um género**, quatro entrevistadas associaram a sua profissão a um género, nomeadamente o feminino, e duas não associaram a sua atividade nem a homem nem a mulher. Ainda, é de realçar que, por diferentes motivos, três participantes apresentaram respostas imprecisas, as quais analisaremos no fim.

Quanto àquelas que associam a sua profissão precisamente ao género feminino, uma animadora sociocultural referiu que “normalmente é mais mulher, apesar de que agora já se começa a ver muitos homens a fazer a mesma função, o que é bom” (M.L.1CEB), e uma técnica de lavandaria afirmou que julga ser mais de mulher, pois “somos todas mulheres. Nós até precisávamos de força de homens, em certos serviços, mas não, só mulheres” (M.S.1CEB).

Uma psicóloga assumiu que a psicologia “é uma profissão maioritariamente de mulheres”, relacionando-a também com “a educação, por exemplo, infantil, de jardim”, em que “há um homem para um universo enormíssimo de mulheres” (M.Go.1CEB). Ainda assim, considerou que isso “tem muito a ver com as características pessoais de cada um”, argumentando que há “um instinto, por exemplo, para a idade dos três aos seis e, portanto, acho que há um instinto maternal, se calhar que é necessário para a profissão e que se calhar menos homens têm, porque também foram processados dessa maneira” (M.Go.1CEB). Esta concluiu que “há aqui uma componente biológica muito forte”, terminando com a ideia de que “nós fomos processados dessa maneira, o homem ir para as caçadas e a mulher a ficar em casa com trabalhos minuciosos” (M.Go.1CEB). Sendo assim, percebe-se que a sua perspetiva contempla a interseção entre vários fatores que moldam as perceções sobre as profissões e as expectativas de género, fatores estes que podem ser biológicos, sociais e históricos.

Contudo, ainda que se tenha mostrado muito segura da sua resposta, importa reconhecer que a associação entre características pessoais, género e profissão é uma generalização que nem sempre se pode aplicar a todos os indivíduos.

Por último, uma administrativa referiu que, no seu ambiente profissional, “só trabalhamos mulheres, só tem o patrão como homem e uma pessoa da manutenção, que, lá está, acho que está mais-ou-menos dentro dos parâmetros” (M.D.1CEB). Resumidamente, a entrevistada entende que “as mulheres trabalham no escritório, atendem as pessoas, levam com as reclamações, têm a calma toda que têm que ter. Os homens andam na rua, ver problemas, resolver problemas, porque têm mais a ver com eles. Obras, canalizações, essas coisas” (M.D.1CEB). Esta admitiu que não

percebe nada dessas funções atribuídas aos homens, ainda que considere que poderia vir a perceber, se quisesse aprender, mas que o mais adequado às mulheres é mesmo “estar ali a atender pessoas, a receber, e ter o cuidado de apontar e ter cuidado de conseguir reproduzir tudo o que nos dizem para eles”, pois crê que “nós temos mais capacidade de fazer isso do que eles” (M.D.1CEB).

A descrição anterior das tarefas sugere uma divisão de funções onde as mulheres desempenham papéis mais relacionados com o atendimento ao público, a gestão administrativa, e a comunicação, enquanto os homens se envolvem em trabalhos mais práticos e de campo, como obras e canalizações. Esta divisão de tarefas reflete, claramente, os estereótipos de género associados a certas profissões. Assim, ainda que isso reflita a dinâmica da sua empresa, esta ideia não deve ser generalizada para todas as profissões e contextos, algo que a entrevistada demonstra fazer.

Voltando-nos, agora, para as respostas imprecisas, a proprietária de um restaurante não respondeu adequadamente à questão colocada, pois dá a sua opinião pessoal sobre o sexo com o qual mais gosta de trabalhar, referindo que “gosto mais de trabalhar com homens” (M.Ma.1CEB). Esta assumiu que os homens com quem já trabalhou “eram muito mais, a nível de limpeza, mesmo muito mais limpos do que as mulheres, muito mais organizados”, concluindo que “a mulher é mais, bota a despachar, está a ganhar o dela, ponto final” (M.Ma.1CEB), algo que vai contra aquilo que geralmente se ouve, com base nas ideias estereotipadas.

Já uma fisioterapeuta fugiu ainda mais ao cerne da questão, uma vez que, quando lhe foi perguntado se crê que a sua profissão é mais típica de um género, a mesma respondeu que o problema “não é a profissão” (M.MF.1CEB), mas sim as pessoas. A mesma tentou esclarecer a sua perceção, referindo que

Imagine, eu tenho um colega que, imagine, é homossexual. Vamos imaginar, estou a suportar. E eu acho que ele ainda não se consegue assumir, entre aspas, perante a sociedade, porque, por exemplo, se calhar na minha profissão as pessoas iriam ver aquilo como, algumas pessoas mais idosas e etc., ainda veem as coisas por ser diferente. (M.M.F.1CEB)

Ora, a entrevistada fugiu completamente à pergunta, mas, no entanto, a sua resposta pareceu abordar a questão da perceção de género e a diversidade, na sua profissão. Esta assumiu que, ao ser uma profissão à qual várias pessoas, de diversas

faixas etárias, recorrem, o facto de alguém ser diferente e poder não corresponder às visões tradicionais de masculinidade e feminilidade, pode fazer com que essas sejam mal vistas e alvo de algum tipo de preconceito e discriminação. Assim sendo, esta resposta indica que as perceções sobre a diversidade, e especificamente sobre a orientação sexual, podem influenciar a forma como as pessoas são vistas no seu contexto profissional, mesmo que a natureza da profissão em si não seja explicitamente ligada a um género específico.

Por fim, relembramos que este grupo de participantes conta com uma mãe/EE que afirmou estar em licença sem vencimento, não referindo a sua profissão. Por esse motivo, esta questão foi colocada de forma diferente e mais geral.

Entrevistadora: E em termos de profissões, acho que ainda há muito aqueles estereótipos que há profissões para mulheres e profissões para homens?

M.Ga.1CEB: Sim, sim! Principalmente em profissões com algum estatuto. Nota-se muito isso e, normalmente, associam sempre quem tem um estatuto mais alto é sempre um homem, porque é sempre o homem que vai mandar. E isto está errado! De facto, todos nós temos a mesma capacidade e acho que a mulher tem uma que poucos homens têm, pelo menos eu vejo isso, que é aquela sensibilidade que muitos homens ainda não adquiriram, ou porque não querem, se calhar têm, mas naquele momento é preciso um pouco mais de sensibilidade e a mulher tem e o homem não quis ter, não sei.

Esta participante sugeriu que ainda existe uma perceção equivocada de que posições de maior prestígio, ou autoridade, são reservadas principalmente aos homens, o que reflete os tradicionais estereótipos de género que tão bem conhecemos.

A mesma mostrou acreditar que todos possuímos as mesmas capacidades, e que, por isso, é importante reconhecer e valorizar diferentes habilidades, independentemente do género, desafiando a ideia de que determinadas características são exclusivas de homens ou mulheres. Isto serve também para a sensibilidade, uma característica que associa às mulheres, não pelo facto de os homens não a possuírem, mas pelo facto de não a demonstrarem tão frequentemente como elas.

Tabela 25:

Dimensão “Relevância Atribuída à Igualdade de Género”

Categorias	Indicadores	N.º de Respostas
	Acredita/defende a igualdade de género	7

Perspetiva Pessoal sobre a Igualdade entre Homens e Mulheres	Não acredita/defende a igualdade de género	1
	Resposta imprecisa	2
Educação para a Igualdade de Género	Educa os filhos com base na igualdade de género	7
	A igualdade de género (ainda) não assume um papel de destaque na educação dos seus filhos	2
	Resposta imprecisa	1

A última dimensão, relacionada com a *relevância atribuída à igualdade de género*, visa compreender a perspetiva e a atitude dos pais/EE em relação à igualdade de género e à educação dos seus filhos, no que diz respeito a esse valor. Assim, pretende-se entender se a opinião expressa sobre a igualdade de género se reflete nas práticas educacionais que adotam para com os seus filhos.

No que se refere à **perspetiva pessoal sobre a igualdade de género**, a maioria, sete entrevistadas, acredita na igualdade de género e consideraram que homens e mulheres devem ter os mesmos direitos. Uma entrevistada assumiu não acreditar e não defender a igualdade de género, sendo que contamos com respostas imprecisas por parte de duas participantes.

Neste sentido, duas entrevistadas deram respostas curtas e diretas, apenas concordando e afirmando que acreditam na igualdade de género e que os homens e as mulheres devem ter os mesmos direitos, sendo que uma acrescentou que devem ter “os mesmos direitos e as mesmas obrigações também” (M.L.1CEB). Estas respostas contrastam com as das restantes entrevistadas, já que as demais completaram melhor a sua opinião e deram respostas mais complexas.

A questão da igualdade de direitos e deveres foi mencionada por mais participantes, como é o caso da mãe do R., que manifestou que “os direitos deveriam ser iguais para todos, assim como os deveres. Deveriam ser iguais para todos” (M.R.1CEB). Contudo, admitiu que “nós também temos que saber encarar a realidade. Ainda há coisas que eu considero difíceis, não impossíveis, mas mais difíceis” (M.R.1CEB). Assim, a entrevistada reconheceu desafios persistentes na aceitação de certos papéis de género na sociedade, uma vez que, embora se assista a uma evolução em certas áreas, como a presença de homens em lojas de desporto e em cabeleireiros, as mudanças radicais, como um homem de vestido, por exemplo, ainda enfrentam fortes resistências e, claro, questionamentos. A mesma sugeriu que a sociedade é mais

tolerante às mudanças nas mulheres do que nos homens, porque, na sua opinião, “o homem é muito mais machista do que uma mulher feminista. Há muito mais machismo ainda” (M.R.1CEB).

De notar que, acerca do facto de as mulheres que se aproximam dos padrões dominantes de masculinidade serem melhor aceites do que os homens que se aproximam mais dos padrões femininos, a entrevistada rematou que “ser mulher não é uma inferioridade. É uma diferença, não é uma inferioridade” (M.R.1CEB). Desta forma, o seu discurso sugeriu uma análise crítica sobre as normas de género que ainda persistem, destacando a necessidade de uma mudança mais profunda nas atitudes para alcançar uma verdadeira igualdade de género.

Numa perspetiva mais vincada, quanto à igualdade de deveres, a mãe da MF. afirmou que tanto os homens como as mulheres devem ter “exatamente os mesmos direitos. Agora, se calhar também devem ter os mesmos deveres”, admitindo que “se calhar não têm” (M.MF.1CEB). Esta esclareceu que não fala contra as mulheres, que lutaram muito pelos mesmos direitos, “porque em tempos não os tiveram. A questão é que querem ter os mesmos direitos, mas não querem ter os mesmos deveres. Muitas das vezes os homens têm se calhar deveres, em termos profissionais, que as mulheres ainda não assumem” (M.MF.1CEB), referindo há profissões que não se baseiam na igualdade, porque são trabalhos pesados e não aceitam mulheres, por exemplo.

Com a sua resposta, a entrevistada destacou a suposta discrepância percebida entre a luta pelos mesmos direitos e a disposição para assumir os mesmos deveres, por parte das mulheres. A nosso ver, esta apontou desafios persistentes na busca pela verdadeira igualdade de género, já que a resistência à igualdade pode residir não só na disposição individual, mas principalmente nas expectativas sociais, nomeadamente quanto à distribuição de responsabilidades consideradas historicamente associadas a um género específico. Isto evidencia a complexidade da questão da igualdade de género, demonstrando que o alcance de uma verdadeira igualdade vai além da legislação e requer uma mudança cultural e de mentalidade para superar estereótipos de género enraizados na nossa sociedade.

Na mesma lógica, a mãe da Ma. referiu que homens e mulheres devem possuir os mesmos direitos, “já que as mulheres lutaram tanto pelos mesmos direitos” (M.Ma.1CEB). Ainda assim, confessou que “se me disser «trabalho mais esforçado»”, “não vejo uma mulher em trolha. Apesar de haver já, na nossa zona, já há muita mulher a trabalhar em massas, sim, já vejo isso” (M.Ma.1CEB). Deste modo, esta encarou a

igualdade de género como um princípio justo, reconhecendo os esforços históricos das mulheres na luta pelos mesmos direitos. No entanto, ao referir que não vê tantas mulheres na construção civil, demonstrou igualmente a persistência de certos papéis de género associados a determinadas profissões, o que, conseqüentemente, sugere a persistência de estereótipos de género associados às capacidades e aos papéis desempenhados pelo género feminino.

A resposta da mãe da K. contradiz, em certa parte, a resposta analisada anteriormente, uma vez que esta assumiu que todos devem ter os mesmos direitos “porque nós, mulheres, temos as mesmas capacidades que os homens têm. Para além de alguns homens terem mais força” (M.K.1CEB). Neste sentido, acrescentou que se via “por exemplo, a trabalhar nas obras. Não sei porque é que não, porque é que deveria ser discriminada quanto isso”, mencionando ainda a profissão de pintora ou mecânica, sendo que “por norma é uma profissão de homem, mas não vejo o porquê de uma mulher não conseguir fazer” (M.K.1CEB). Esta atitude sugere uma atitude progressista em relação à igualdade de oportunidades profissionais entre homens e mulheres, notando-se uma diferença, comparando com a resposta da mãe da Ma., na perspetiva sobre as capacidades das mulheres em determinadas profissões. Esta última mostrou não ver motivos para a discriminação, com base no sexo, na questão das profissões.

A mãe do Ga. acabou por se aproximar, de certa forma, da visão da mãe da Ma., já que, apesar de considerar que todos devem ter os mesmos direitos, independentemente do sexo, “existem sim algumas situações em que definitivamente tem que ser a mãe, ou a mulher neste caso” (M.Ga.1CEB), já que esta se destaca em algumas tarefas, como a limpeza da casa. Esta argumentou que realiza essas tarefas com mais detalhe e mais pormenor do que o seu irmão, ainda que reconheça que este “tem uma menina e se a menina for sair, ele deixa-a impecável” (M.Ga.1CEB), admitindo que este é mais perfeito a tratar da filha do que a tratar da lida da casa. Nitidamente, ao destacar diferenças percebidas nas abordagens a tarefas domésticas entre homens e mulheres, esta entrevistada evidencia ideias estereotipadas quanto àquilo que é mais tipicamente realizado por homens e por mulheres.

Quanto à única mãe que assumiu não acreditar e não defender a igualdade de género, esta considerou que os homens e as mulheres não devem ter os mesmos direitos porque “há coisas que somos nós que temos capacidade para as fazer, e há outras coisas que eu, eu falo por mim, não tenho” (M.D.1CEB). Esta expressou uma visão tradicional sobre a divisão de tarefas entre homens e mulheres, atribuindo

responsabilidades específicas ao marido, como lidar com questões relacionadas com o carro, enquanto se considera a principal responsável por cuidar dos filhos. Embora tenha reconhecido que os homens poderiam ajudar mais nas tarefas domésticas, esta demonstrou uma aceitação pragmática da divisão tradicional de papéis, optando por realizar certas tarefas sozinha, pois considera que, às vezes, os homens só atrapalham. Ao mesmo tempo, também admitiu ter pouca disposição para executar tarefas tradicionalmente mais associadas aos homens.

Assim sendo, esta perspetiva destaca a persistência de estereótipos de género na sociedade, refletindo a aceitação da entrevistada em relação às responsabilidades quotidianas, pois já está acostumada a isso e não vê razões para mudanças.

Passando às respostas imprecisas, expressas pela mãe do Go. e pela mãe da MI, a primeira começou por afirmar que não é “um bom exemplo para este tipo de perguntas, porque eu não sou nada feminista, no sentido de achar que nós devemos ser exatamente iguais. Não! Eu gosto de ser diferente, e eu gosto de ser considerada diferente de um homem” (M.Go.1CEB). Intrigada e confusa com esta afirmação, a entrevistadora tentou entender melhor esta perspetiva, percebendo se esta se referia a questões de direitos, ao que a entrevistada respondeu que “não estamos a falar disso”, ou características, ao que a mesma explicou que acha que “a mulher é um ser, fisicamente e emocionalmente, é um ser diferente do homem. Portanto, e eu gosto de ser tratada de maneira diferente de um homem” (M.Go.1CEB). Esta esclareceu que gosta de ser diferente, e não inferior, pois admitiu gostar de

de ser tratada com uma delicadeza extra, que se calhar não se trata um homem.

Eu gosto que um homem me abra a porta. E isso não é subjugar ninguém, mas gosto desse mimo. Gosto de receber flores, e não é tão hábito enviar flores a um homem. Gosto de ser tratada com mimo, e eu acho que a mulher se trata um bocadinho com mais delicadeza. (M.Go.1CEB)

Ainda que não se tenha referido à questão dos direitos, e que tenha frisado não se tratar de uma questão de inferioridade, esta participante mostrou não acreditar na igualdade total entre homens e mulheres, enfatizando as diferenças de género, tanto fisicamente como emocionalmente, afirmando gostar de ser considerada diferente.

O que podemos concluir é que esta valoriza a diferença entre homens e mulheres, apreciando gestos tradicionalmente considerados delicados, o que poderia

associar-se ao princípio da igualdade de género, já que este aceita que os homens e as mulheres têm diferenças, as quais devem ser respeitadas e valorizadas. Contudo, acaba por contrastar com as perspetivas feministas, uma vez que estas procuram a igualdade total de género, assente na igualdade de tratamento, apesar das diferenças. Isto demonstra a complexidade de atitudes existentes, em relação a este assunto, e a dificuldade em categorizar cada uma delas.

Também com uma resposta imprecisa, a mãe da M1 referiu que “o homem e a mulher têm os mesmos direitos, sim. Mas a mulher tem que saber qual é o seu lugar e o homem qual é o seu lugar” (M.M1.1CEB). Para sustentar a sua resposta, a mesma referiu que “isso está escrito”, referindo-se à bíblia, fazendo alusão a Adão e Eva. Esta esclareceu que “não é que a mulher seja menos que o homem, mas Deus fez a mulher com umas capacidades e fez o homem com outras”, acreditando que a submissão da mulher ao homem corresponde ao facto de que “a mulher foi feita para conciliar o homem, para ajudar o homem. E o homem, para respeitar a mulher e ajudar a mulher” (M.M1.1CEB). Esta admitiu, ainda, que “o homem deve tomar as decisões (...) porque depois as consequências das decisões que ele tiver, é ele que as irá ter” (M.M1.1CEB).

A entrevistada apresentou uma perspetiva que reflete valores tradicionais de género, apoiada em interpretações religiosas. A mãe/EE argumentou que, apesar de homens e mulheres terem os mesmos direitos, existem papéis de género distintos, baseados na criação divina. Embora afirme que a mulher não é menos que o homem, a ideia de que a mulher deve saber qual é o seu lugar e de que o homem é que deve tomar as decisões revela uma visão hierárquica das relações de género. Esta perspetiva parece-nos conservadora e contrasta imenso com as abordagens mais progressistas que procuram a igualdade de género em todos os aspetos da sociedade.

Para recolher mais informações acerca desta categoria, questionou-se se as mães/EE, à exceção da mãe do Go., acreditam que a igualdade de género é um objetivo alcançável ou nem por isso. Das restantes nove entrevistadas, três revelaram acreditar que isso poderá ser um objetivo concretizável, duas consideraram que será muito difícil, e duas indicaram que provavelmente nunca chegaremos à plena igualdade de género.

Contamos, ainda, com duas respostas imprecisas, sendo que uma mãe respondeu que “só Deus é que sabe. O futuro só a ele pertence” (M.M1.1CEB), não opinando sobre o assunto, e outra começou por referir que “no nosso país, eu penso que não”, devido à nossa mentalidade, que, na sua opinião, contrasta com as mentalidades dos países nórdicos, por exemplo, mas depois revela acreditar que “se

calhar as gerações das minhas filhas já vão conseguir” (M.MF.1CEB), algo que não está assim tão longe.

Três mães/EE mostraram-se mais positivas, já que revelaram crer que isso acontecerá, “para já, mas para longo prazo também” (M.L.1CEB), confiando nesta “nova geração” (M.Ma.1CEB) e acreditando “que já esteve mais longe” (M.S.1CEB).

Já a mãe da K. considerou que “ainda há um longo caminho a percorrer” e “muito dificilmente” (M.K.1CEB) chegaremos à igualdade de género, perspetiva partilhada pela mãe do Ga., que referiu que estamos “muito longe disso”, pois “é muito difícil” (M.Ga.1CEB). Esta admitiu que, ainda assim, as mulheres europeias acabam por ter bastante sorte, quando comparadas com as mulheres de outros países, agradecendo “por ter crescido na Europa e não ter crescido naqueles países que nós vemos cada coisa que eu penso... e elas aceitam muito bem” (M.Ga.1CEB), onde sabemos que a tolerância é menor e a aceitação da diferença é muito mais limitada. Esta concluiu que será difícil, alegando que “nem os netos dos meus filhos, quando nascerem, ainda vão estar no mundo de igualdade. Acho que vai ser muito difícil” (M.Ga.1CEB).

As entrevistadas com as visões mais negativas foram a mãe do R., a qual revelou acreditar que nunca chegaremos à plena igualdade de género, pois julga que “vai sempre haver ainda ali uma entrave. Mas acho que, aos poucos, vamos conseguir ficando mais perto de” (M.R.1CEB), e a mãe do D., que afirmou continuar a achar que “o que é para ele, é para ele fazer, e o que é para eu fazer, é para eu fazer” (M.D.1CEB), mostrando, mais uma vez, que a própria não acredita e não defende este princípio.

No que diz respeito à segunda e última categoria, relacionada com a **educação para a igualdade de género**, sete mães/EE assumiram educar os seus filhos com base na igualdade de género, duas admitiram que a igualdade de género ainda não assume um papel de destaque na educação dos seus filhos, e uma respondeu de forma imprecisa.

Quanto ao primeiro grupo, a mãe da MF. assumiu que já tem isso em consideração, sendo que, à sua filha mais nova, fá-lo “de uma outra forma muito mais ténue e muito diferente, em relação, por exemplo, às brincadeiras”, enquanto “à MF falo abertamente sobre isso” (M.MF.1CEB). A mãe da L. revelou tentar educar “sempre desde pequeninos para que eles não discriminem ninguém, a tentarem ajudar, a tentarem aceitar e não fazerem pouco de ninguém”, admitindo que “temos que ser empáticos uns com os outros. E isso, sempre incuti isso neles” (M.L.1CEB).

A perspectiva da mãe do R. vai ao encontro das anteriores, já que esta referiu que “convém ele aceitar, ele saber aceitar e respeitar”, tendo em conta que, daqui por uns anos, noutra fase da sua vida, o R. “irá ver coisas que agora não vê. Mas que se ele já estiver a par, ele já tenha conhecimento, que ele já for aceitando” e, acima de tudo, normalizando, “ele não vai estranhar” (M.R.1CEB), o que abrirá portas para a eliminação dos preconceitos, dos estereótipos e da discriminação, sobretudo de género.

Na mesma lógica, a mãe do S. afirmou considerar importante educar o seu filho com base na igualdade de género, uma vez que, na sua opinião, isso “vai ter à questão da sexualidade” (M.S.1CEB). Esta demonstrou uma mentalidade aberta ao afirmar que, caso um dia o filho revele ter um namorado do género masculino, ela irá aceitá-lo da mesma forma, sugerindo uma postura de aceitação e apoio em relação à diversidade sexual. Assim, esta perspectiva relaciona-se com a igualdade de género, já que a mãe pretende promover uma atitude inclusiva e livre de preconceito, desafiando estereótipos de género e normas sociais tradicionais que poderiam impor algum tipo de discriminação com base na orientação sexual.

Noutra perspectiva, a mãe da Ma. constatou que a igualdade de género é um aspeto muito presente no seu ambiente familiar, e na educação que transmite aos filhos, afirmando que, em sua casa, “é tudo igual. O que a mulher tem que fazer, o homem tem que fazer. Isso é uma coisa que ensino” (M.Ma.1CEB), apoiando-se, essencialmente, na distribuição das tarefas domésticas.

A mãe do Go. referiu que, além de ter isso em consideração, os próprios filhos já demonstram apoiar e acreditar na igualdade de género, focando-se no seu filho mais novo, o qual trabalhou o tema na escola e em casa, e, por isso, refere diversas vezes que se “uma mulher vai às compras o homem também pode ir, igualdade de género. Se uma mulher faz a comida, o homem também pode fazer, igualdade de género. Se a mulher vai não sei onde, o homem também, igualdade de género” (M.Go.1CEB), o que nos parece um indicador bastante positivo.

Por último, a mãe do Ga. também assumiu que a igualdade de género é um aspeto tido em conta na educação dos filhos, sendo que “às vezes nem me apercebo que o faço, porque fui assim educada” (M.Ga.1CEB). No seu discurso, destacou a importância da educação para a igualdade de género, influenciada pela sua própria experiência familiar. Criada num ambiente onde as tarefas domésticas sempre foram partilhadas igualmente entre todos, independentemente do género, esta diz transmitir instintivamente esses valores aos filhos, incentivando a participação equitativa

em todas as atividades. Embora reconheça a diferença nas experiências geracionais, enfatizou a necessidade de preparar os filhos para lidarem com diversas responsabilidades, promovendo a autonomia e a capacidade de se desenrascarem em várias situações. Isto demonstra a particular preocupação com a formação de indivíduos independentes e igualitários, sustentando-se no princípio da igualdade de género.

Por outro lado, duas entrevistadas assumiram que a igualdade de género ainda não é um aspeto com destaque na educação que dão aos filhos, como é o caso da mãe da K., que deu a entender que foca na igualdade, no geral, “mas não a de género”, confessando achar que “já devia de abordar certos temas com ela, mas acho que ainda é tão... Tão cedo” (M.K.1CEB), e da mãe do D., a qual confessou que os “filhos são aqueles meninos que estão habituados a não fazer nada. Mas a culpa é minha, porque fui eu que nunca os habituei a fazer” (M.D.1CEB).

A resposta imprecisa surge, novamente, por parte da mãe da MI., que afirmou considerar importante educar os seus filhos com base na igualdade de género, uma vez que, segundo a própria, “tenho tudo em muita... Eu tenho em conta sempre tudo em cima da mesa” (M.MI.1CEB).

Porque eles são jovens, estão ainda a descobrir as coisas, não é, o mundo, por assim dizer. E eu não excluo nada. Porque, depois, estamos cá para falar, para tentar chegar a um consenso e tentar perceber mesmo se é isso que eles querem ou não. A educação tem que ser essa. Respeito. Respeitar nós, pais... para respeitar a eles e eles respeitarem-nos a nós. (M.MI.1CEB)

Ainda que tenha demonstrado uma abordagem de abertura e flexibilidade, a resposta parece fugir ao tema, já que não entra em detalhes específicos sobre a promoção da igualdade de género, pelo que ficamos sem perceber como é esta aborda a temática na educação dos seus filhos.

Assim sendo, de um modo geral, entende-se que a maioria das mães/EE educam os seus filhos com base no valor da igualdade, dentro do qual está implícita a igualdade de género, ainda que não se foquem especificamente nesse aspeto, maioritariamente devido à sua tenra idade.

CAPÍTULO IV: ANÁLISE COMPARATIVA DOS DADOS: CONCLUSÕES

6. Análise Comparativa dos Dados

Terminada a fase de apresentação e análise dos dados recolhidos junto de cada grupo de participantes, importa, agora, analisar comparativamente os dados, cruzando e comparando as concepções de género das crianças em idade pré-escolar, dos alunos do 1.º CEB e dos pais/EE das/os crianças/alunos, de forma a, posteriormente, se obterem as conclusões do estudo. Para que tal fosse possível, foi necessário haver correspondência e equivalência entre as dimensões das entrevistadas aplicadas a cada um dos grupos, algo que aconteceu, mesmo que as dimensões diferissem no seu nome e não fossem abordadas pela mesma ordem nas diversas entrevistas.

Começando pela dimensão da *distribuição de tarefas domésticas por género*, é claramente perceptível que estas continuam a ser maioritariamente atribuídas ao género feminino, à exceção de *lavar o carro*, função esta que é maioritariamente executada pelo género masculino. Isto mostra que a nossa sociedade tem normas culturais ainda muito enraizadas, as quais atribuem certos papéis e responsabilidades específicas a homens e mulheres, sendo que “entre as actividades familiares esperadas por parte da mulher, sobretudo na sociedade ocidental, podem encontrar-se o cuidar dos afazeres domésticos e a responsabilidade principal na educação dos filhos” (Deaux & Lewis, 1983, citados por Vieira, 2006a, p. 107). A atribuição da tarefa de *lavar o carro* é mais frequentemente realizada pelos homens, algo que pode dever-se à associação destes aos carros e, conseqüentemente, a sua, a interesses masculinos, resultado da à existência de estereótipos de género que atribuem certas preferências e habilidades aos homens e às mulheres.

Comparando as respostas das crianças da EPE e do 1.º CEB, estas tendem a convergir, pois ambos os grupos atribuem as tarefas de *cozinhar*, *arrumar a roupa* e *passar a ferro* à mãe da Catarina e do Francisco, e a tarefa de *lavar o carro* ao pai, mostrando apoiar-se naquilo que observam na própria dinâmica familiar. Esta informação é confirmada pelos seus próprios pais/EE.

As crianças da EPE atribuem as tarefas de *lavar a loiça* e *aspirar* a ambos os progenitores, mas, quando se referem às suas dinâmicas familiares, embora seja menos evidente, acabam por referir mais vezes a sua mãe como responsável por essa tarefa, divergindo das respostas dos pais/EE, já que estes demonstram que ambas as tarefas são desempenhas igualmente pela mulher e pelo homem. O mesmo grupo de

crianças atribui a tarefa de *fazer as compras* a ambos os progenitores da Catarina e do Francisco, embora revelem que é a sua mãe a fazê-lo, em sua casa, algo que é comprovado pelos seus pais/EE.

Quanto aos alunos do 1.º CEB, estes admitem que *lavar a loiça* e *aspirar* são tarefas maioritariamente desempenhadas pelas suas mães, tal como estas comprovam. Ainda assim, demonstram tentar ser mais igualitários, quando se trata da família da Catarina e do Francisco, já que atribuem a primeira tarefa a ambos os progenitores, e a segunda ao pai e aos filhos. Na mesma lógica, os alunos referem que ambos os seus pais fazem as compras, informação que as suas mães/EE confirmam, embora apresentem uma tendência para atribuir esta tarefa ao pai dos irmãos mencionados.

Sendo assim, nota-se que as respostas das crianças e dos alunos não diferem muito e, no geral, reproduzem os estereótipos de género a que estamos habituados, e que referimos anteriormente, ao mesmo tempo que demonstram uma certa consciência da sobrecarga de responsabilidades da mulher, ao tentarem distribuir as tarefas por outros membros da família, no caso dos irmãos Catarina e Francisco, ainda que isso não se verifique nas suas próprias *dinâmicas familiares*. Comparando as respostas dos educandos com os pais/EE, estas tendem a convergir, o que significa que, à partida, as respostas correspondem precisamente à realidade familiar dos entrevistados.

Relativamente à dimensão da *perceção de género em contextos lúdicos*, observou-se que as *escolhas de brinquedos*, tanto das crianças da EPE como dos alunos do 1.º CEB, refletem, em parte, tradicionais estereótipos de género, como evidenciado pela preferência das meninas por *bonecas* e *peluches* e dos meninos por *carros*, na EPE, e por *bolas* e *atividades desportivas*, no 1.º CEB. No entanto, há uma notável flexibilidade, por parte delas, para explorar uma variedade de brinquedos, incluindo aqueles socialmente atribuídos ao género oposto. Isto contrasta com a preferência dos meninos por brinquedos mais associados ao seu género, indicando uma restrição rígida de interesses e uma maior pressão para aderir a estereótipos de género, alinhando-se com a ideia de que os desvios aos modelos dominantes de masculinidade não são tão aceites como os desvios aos modelos de feminilidade.

Esta dimensão relaciona-se com a dimensão da *perceção de género em contextos familiares*, presente nas entrevistas dos pais/EE. Em primeiro lugar, é de frisar a diferença na transparência da comunicação entre os entrevistados de cada grupo, uma vez que houve uma maior discrepância entre as respostas dos pais/EE das crianças da EPE e as dos próprios educandos, sendo que pais/EE tendem a enfatizar

uma maior diversidade de gostos nos filhos, moldando a percepção pública dos interesses dos seus filhos, e estes revelam as suas próprias preferências individuais, enquanto as respostas dos pais/EE dos alunos do 1.º CEB pareceram mais “honestas” e baseadas nos reais gostos dos educandos.

Ainda assim, é de destacar a aceitação de brinquedos e atividades não tradicionais para o género, dado que os pais/EE dão a entender que os educandos têm total abertura para brincar com qualquer tipo de brinquedos. Isto comprova-se através do facto de todos os pais/EE atenderem às preferências dos filhos, quando lhes oferecem brinquedos, já que as únicas duas mães/EE que afirmaram tentar contrariar as preferências dos educandos, ambos alunos do 1.º CEB, apoiam-se na dependência das tecnologias, não havendo nada que indique uma tentativa de contrariar alguma tendência relacionada com questões de género.

É interessante notar que, à medida que as crianças crescem, ocorrem mudanças de preferência, como o aumento da preferência por *atividades físicas e desportivas*, mais direccionadas ao género masculino, e por *dispositivos eletrónicos*, que ganham destaque entre os alunos do 1.º CEB, independentemente do género. Atendendo a que as crianças, muitas vezes, têm interesses repentinos e variáveis, entende-se que a divergência entre as respostas dos pais/EE e as das crianças, não focando na categorização estereotipada dos *brinquedos*, pode indicar que os pais/EE nem sempre estão totalmente cientes das reais preferências dos filhos, precisamente por esse motivo.

Ainda assim, no geral, nota-se a presença de estereótipos de género na escolha de brinquedos e atividades, por parte das crianças, como já foi referido, sendo que alguns pais/EE mostraram consciência dessas tendências estereotipadas, indo ao encontro das respostas das/dos crianças/alunos. Este aspeto prende-se precisamente com a observação de estereótipos de género nos educandos.

Primeiramente, é de salientar a falta de compreensão, por parte da grande maioria dos pais/EE, sobre o conceito de estereótipos de género, levando a respostas centradas na identificação de género dos filhos, ao invés da identificação de comportamentos estereotipados. Não obstante, os entrevistados mencionaram a percepção de determinados estereótipos, como aqueles associados a atividades, como o *uso de bola* para meninos, associados a cores, sendo que duas mães/EE expuseram a relutância dos filhos em usar roupas cor-de-rosa, e associados a outro tipo de características, como o interesse por *colares e acessórios* e o *desejo de casar* por parte das meninas, e a relutância em *apanhar o cabelo*, por ser encarado como algo feminino.

Quanto às interações sociais, a preferência por *brincar* com colegas do mesmo gênero é evidente em ambas as faixas etárias, o que reflete a perspectiva defendida por Gomes (2012), o qual refere que as crianças, além de terem “preferência por brinquedos estereotipados para o seu próprio gênero” (p. 31), tendem a brincar com pares do mesmo gênero, pois à partida são quem estará mais interessado no mesmo tipo de brinquedos e/ou atividades. No entanto, dois alunos do 1.º CEB afastaram-se desta tendência, sendo que uma menina refere *brincar* com mais colegas do gênero masculino do que do seu próprio gênero, e um menino revelou estabelecer interações equilibradas, em termos de gênero dos colegas com quem desenvolve mais atividades.

A preferência quase unânime pelo *espaço exterior* como local favorito para brincar indica a importância desse ambiente para as crianças. A maior diversidade de locais indicados pelas crianças da EPE reforça a ideia da valorização do *brincar* nesta faixa etária, na qual as crianças usufruem de um grande conjunto de espaços, nos quais desenvolvem as mais variadas brincadeiras e atividades que lhes permitem conhecer o mundo e desenvolver-se de forma holística, enquanto que a menor diversidade de locais mencionados pelos alunos do 1.º CEB revela que, a partir deste nível de ensino, as atenções direcionam-se para a educação formal e desvaloriza-se a aprendizagem através do brincar e das atividades realizadas fora da sala de aula, daí não haver tantos espaços disponíveis para os alunos desta faixa etária. Quanto a este último grupo, o campo, que é especialmente associado a *atividades desportivas*, é mencionado predominantemente pelos meninos, alinhando-se com os estereótipos de gênero relacionados com *atividades físicas e competitivas*, ainda que seja positivo notar que algumas meninas também escolhem esse espaço, desafiando essas expectativas.

Voltando-nos para a percepção de gênero dos pais/EE, a preferência pelo sexo *do bebé* foi mais evidente no grupo de pais/EE dos alunos do 1.º CEB, uma vez que a preferência das três mães/EE de crianças da EPE se apresentou mais justificável, baseando-se em questões de saúde e de características derivadas da nacionalidade dos progenitores. A preferência dos pais/EE dos alunos do 1.º CEB apoia-se essencialmente no desejo por uma composição familiar específica e na preferência pessoal, sem motivos aparentes. Isto vem reforçar a ideia de que, mesmo com mudanças socioculturais, a persistência de estereótipos de gênero na sociedade influencia as expectativas em relação ao sexo dos filhos, mesmo antes deles nascerem.

No que diz respeito aos *estereótipos associados a questões de gênero*, nota-se uma similaridade nas percepções das crianças, de ambas as faixas etárias, sobre as

diferenças de género. Em ambos os grupos, é notória a presença de estereótipos de género, apesar de algumas crianças expressarem uma visão mais aberta, sobretudo dos alunos do 1.º CEB. Estes estereótipos são visíveis em algumas associações tradicionais, como *cores específicas* para meninas e meninos, mas também na associação de certos *brinquedos* a um género específico, sendo que as bonecas e os peluches foram predominantemente atribuídos às meninas, enquanto os carros foram mais associados aos meninos. Assim, embora haja sinais de evolução nas perceções das crianças, consoante a idade, os estereótipos de género ainda persistem.

No entanto, há igualmente diferenças nas perceções das crianças, nomeadamente ao nível de especificidade nas respostas, uma vez que as respostas dos alunos do 1.º CEB foram, de forma geral, mais detalhadas e específicas, em comparação com as respostas das crianças da EPE. Isto sugere um maior desenvolvimento da capacidade de observação e descrição à medida que as crianças crescem e avançam na escolaridade, o que se relaciona também com as experiências e vivências pessoais, que as faz ter mais consciência acerca de *elementos de decoração* característicos de cada divisão da casa, já que dão mais valor e usufruem mais de outro tipo de objetos e materiais no seu dia-a-dia, fruto das diferentes responsabilidades académicas resultantes da escolaridade formal do 1.º CEB.

De notar que as crianças têm atenção às preferências individuais, mas, em geral, os alunos do 1.º CEB tendem a expressar uma maior atitude de aceitação e abertura em relação aos gostos individuais, independentemente do sexo, do que as crianças da EPE, que se focam muito naquilo que é tradicionalmente mais apropriado para meninas e meninos, mas sempre assumindo que qualquer um pode brincar com qualquer brinquedo, pois parte da vontade de cada um.

No entanto, mesmo os alunos com uma postura aberta e flexível, acabam por utilizar expressões reveladoras de uma internalização de estereótipos, demonstrando que, por mais que não se concorde com elas, as estereotípias, principalmente as de *género*, estão tão enraizadas que acabam por ser interiorizadas, mesmo que involuntariamente, por quem não as reproduz na prática, influenciando, neste caso, o discurso e as expressões utilizadas. Assim sendo, percebe-se que as respostas das crianças refletem, de certa forma, a influência contínua e o impacto das normas culturais e sociais em relação ao género.

De forma a explorar o papel dos adultos, nomeadamente dos pais/EE, na formação dessas perceções, introduziu-se a dimensão da *perspetiva pessoal sobre*

estereótipos de género nas entrevistas aplicadas aos mesmos. Em ambos os grupos de pais/EE, observa-se uma tendência positiva em direção à igualdade de género, onde a maioria, e até quase a totalidade, referiu que educam os filhos da mesma forma, independentemente do género, sendo que apenas a mãe de um menino do 1.º CEB considerou que, se tivesse uma menina, talvez a educação seria ligeiramente diferente.

De uma forma geral, as perspetivas dos pais/EE das crianças da EPE tendem a enfatizar mais a igualdade de género e disposição para enfrentar estereótipos de género, aceitando e apoiando a expressão individual das crianças. Estes expressam uma maior aceitação e disposição para compreender e apoiar desvios aos padrões de género dos seus educandos, sugerindo uma abordagem centrada no desenvolvimento individual da criança, permitindo que ela explore e desenvolva a sua identidade sem restrições de género. Por sua vez, os pais/EE dos alunos do 1.º CEB que parecem mostrar-se mais renitentes a isso, demonstrando uma maior resistência à quebra de estereótipos de género. Ainda assim, nos dois casos, os desvios aos modelos dominantes de feminilidade acabam por ser melhor aceites do que os desvios aos padrões de masculinidade.

No caso dos desvios aos padrões de feminilidade, principalmente no que diz respeito ao desejo de *rapar o cabelo*, é notório que o fator idade desempenha uma enorme influência nas respostas dos EE, essencialmente no grupo referente aos das crianças da EPE. Ainda que esse fator seja utilizado também por mães/EE de alunos do 1.º CEB, para justificar as reações negativas ao desejo de um suposto filho usar vestidos, percebe-se que, nesses casos, isso acaba por não corresponder tanto à verdade, pois as respostas não têm por base a idade, mas sim a fraca tolerância aos desvios aos modelos dominantes de masculinidade.

A preocupação com a opinião externa e o julgamento social é precisamente mais proeminente entre os pais/EE deste último grupo, o que acaba mesmo por afetar as suas decisões sobre como orientar as crianças em relação aos padrões de género. Contudo, a grande maioria dos pais/EE, de ambos os grupos, demonstraram uma grande preocupação com fatores externos e com a reação da sociedade. Nesta lógica, sente-se que, por mais abertura e aceitação que as famílias tenham, vai existir sempre a preocupação e o receio dos olhares externos, levando-nos a concluir que as pressões sociais e as normas culturais condicionam as escolhas individuais e a confiança daqueles que tentam e apoiam atitudes que vão contra as expectativas sociais, as quais afetam fortemente a liberdade de expressão de género.

De notar que se assistiu, várias vezes, à associação dos desvios aos modelos dominantes de feminilidade e, sobretudo, de masculinidade, à questão da orientação sexual, os quais costumam ser justificados através da homossexualidade, algo que nem sempre corresponde à realidade. Isto comprova, como temos vindo a referir, a teoria de Basow (1992, citado por Vieira, 2006b), o qual defende que “talvez os diversos agentes socializadores reajam pior aos comportamentos de género “trocados” nos rapazes do que nas raparigas, por associarem tais actos a manifestações de homossexualidade naqueles” (p. 27).

Ainda que se tenha assistido a isso nos dois grupos, esta associação foi mais pronunciada por pais/EE de alunos do 1.º CEB. Isto poderá dever-se não só à própria especificidade da amostra de pais/EE, mas também poderá relacionar-se com o facto de, à medida que a idade dos educandos avança, aumentar também a preocupação com a pressão da sociedade e as implicações para a aceitação dos seus filhos e filhas.

Esta questão foi também associada à questão da *transição sexual*, por parte da mãe de uma menina da EPE. Esclarecendo que nos debruçámos sobre o desejo de um menino usar um vestido, e em nenhum momento se colocou a hipótese de este não se identificar com o seu género atribuído à nascença, percebe-se que a rápida associação deste desejo a outras questões mais complexas revela as ideias preconcebidas e estereotipadas do que se espera de uma mulher e de homem, demonstrando, claramente, uma intolerância à diversidade da expressão de género.

Assim sendo, a coexistência de atitudes mais progressistas entre as crianças e a resistência percebida entre os adultos destaca a complexidade do processo de desconstrução de normas de género. A resistência percebida entre os adultos realça os desafios enfrentados na desconstrução de normas de género profundamente enraizadas na sociedade, já que estes demonstram uma relutância em romper com as tradições de género que moldaram as suas próprias experiências de vida. Estão presos a paradigmas culturais que, ao longo dos anos, se tornaram parte integrante das suas identidades. Por outro lado, as crianças, com a inocência e genuinidade que lhes são características, estão numa fase crucial do desenvolvimento e da formação das perceções sobre o mundo que a rodeia. Porém, embora estejam naturalmente mais abertas a uma compreensão progressista e inclusiva do género, os seus pais/EE acabam por não conseguir ensinar o contrário e não combatem os estereótipos de género, pois esses estão tão enraizados na sociedade e correspondem àquilo que esses mesmos pais/EE sempre tiveram como correto. Percebe-se, assim, que a influência

contínua das normas sociais e culturais, mesmo em idades tão precoces, comprova que a desconstrução desses padrões é um desafio extremamente complexo e difícil.

No que respeita à dimensão da *igualdade de género nas profissões*, as crianças de ambas as faixas etárias parecem reproduzir estereótipos de género, ao associarem determinadas profissões a papéis tradicionalmente associados a homens ou mulheres. Profissões relacionadas com a saúde, a educação e a estética continuam a ser predominantemente associadas ao género feminino, enquanto profissões ligadas à força física e à competitividade se associam mais facilmente ao género masculino.

Existe uma forte influência da profissão dos pais nas escolhas das crianças, principalmente da EPE, tanto no que diz respeito à atribuição da profissão aos pais da Catarina e do Francisco, mas também na escolha da sua própria profissão, revelando que a visão das crianças sobre as profissões é bastante influenciada pelos modelos parentais. Isto mostra que as crianças, sobretudo em idade pré-escolar, ainda estão em processo de identificação com os modelos parentais do mesmo sexo.

Sendo que todos os alunos do 1.º CEB concordam com a decisão da Catarina, em ser *mecânica*, e ajudam o Francisco a escolher entre a profissão de *educador de infância* ou de *cabeleireiro*, enquanto três crianças da EPE se opuseram a essas decisões, percebemos que, na transição da EPE para o 1.º CEB é notória uma maior consciência e resistência aos estereótipos de género. Isto indica que as crianças podem estar a desenvolver uma visão mais flexível e inclusiva quanto às profissões adequadas a cada género. Ainda assim, na escolha da profissão dos progenitores desses irmãos, as escolhas dos alunos do 1.º CEB mostram-se ainda mais estereotipadas do que as escolhas das crianças da EPE, pois associaram apenas profissões tradicionalmente desempenhadas por mulheres à mãe da Catarina e do Francisco, e para o pai selecionaram profissões mais tipicamente atribuídas a homens.

O mesmo acontece na escolha da sua própria profissão, já que as crianças da EPE revelam o desejo de seguir a profissão dos seus pais ou, nos casos em que isso não acontece, optam por profissões menos usuais e pouco associadas a um género. Os alunos do 1.º CEB já demonstram não se deixar influenciar tanto pelas figuras parentais, mas acabam por mencionar profissões típicas do seu género. Isto pode dever-se ao facto de as crianças em idade pré-escolar ainda não terem bem noção do futuro, e sonharem com profissões fora do comum, como *artista de circo*, *pintor* ou *motoqueiro*, enquanto os alunos do 4.º ano já têm mais consciência e escolhem carreiras não só baseadas no seu gosto, mas suscetíveis de se realizarem e lhes proporcionarem um

futuro estável e seguro, tendo em consideração a realidade com que contactam.

No geral, os resultados indicam uma mistura de conformidade com estereótipos de tradicionais de género com sinais de recetividade nas perceções das crianças sobre profissões, evidenciando-se uma tendência para uma maior flexibilidade e abertura à medida que estas progridem na sua idade e, claro, no seu desenvolvimento.

A dimensão das entrevistas aplicadas aos pais/EE que se relaciona com estas questões é a da *perspetiva pessoal sobre a igualdade de género*. A associação da profissão a um determinado género revela estereótipos de género ainda presentes nas perceções dos participantes. Assim sendo, algumas mães/EE associam a sua profissão ao género feminino, como a profissão de *enfermeira, administrativa, psicóloga, animadora sociocultural e técnica de lavandaria*, enquanto outras mencionaram a predominância de mulheres em determinadas áreas profissionais, como na *medicina dentária, na contabilidade* e, mais uma vez, na *administração*. Assim sendo, nota-se que as perspetivas das/os crianças/alunos vão ao encontro das perspetivas dos pais/EE, que também revelam a internalização de determinados estereótipos de género.

De uma forma geral, não há diferenças significativas nas perceções apresentadas pelos participantes dos dois grupos, já que se observa uma constante preocupação sobre as desigualdades de género. A totalidade dos entrevistados mostra não acreditar na existência de igualdade de género em Portugal, sendo que a única mãe, de uma criança da EPE, que respondeu positivamente acaba por se contradizer e admitir que, no nosso país, não existe igualdade de género. Os pais/EE destacaram inúmeras desigualdades percebidas na sociedade, especialmente no âmbito profissional e nas responsabilidades familiares, considerando que, embora haja um reconhecimento geral da importância da igualdade de género, as desigualdades ainda são percebidas e, em alguns casos, internalizadas.

Além de reconhecerem as desigualdades de género, percebe-se que há mesmo mulheres, quatro mães/EE de crianças da EPE e uma de um aluno do 1.º CEB, que enfrentam, ou já enfrentaram, algum tipo de discriminação, essencialmente no ambiente profissional, em termos de salários e oportunidades de emprego, mas também no ambiente familiar. Esta é a única diferença acentuada entre as respostas dos dois grupos, já que as vivências de género das mães/EE dos alunos do 1.º CEB são mais agradáveis e menos alarmantes do que as das mães/EE das crianças da EPE, que relataram maior envolvimento em situações de discriminação de género. Na verdade, as mães/EE das crianças da EPE apresentam um nível geral de escolaridade mais

elevado e, conseqüentemente, profissões com um estatuto superior e mais valorizadas socialmente, o que nos sugere que as discriminações ocorrem principalmente nessas áreas profissionais mais prestigiadas, onde os homens tendem a ser mais valorizados do que as mulheres. Assim sendo, as experiências à partida mais reduzidas, associadas a um mais baixo nível geral de escolaridade das mães/EE dos alunos do 1.º CEB, evitam que estas se deparem mais frequentemente com essas situações de discriminação.

No mesmo sentido, a percepção de que as mães são mais propensas a ficar em casa para cuidar dos filhos em caso de doença evidencia a persistência de estereótipos de género associados às responsabilidades parentais.

Ainda, é de notar que, pelo menos, uma entrevistada de cada grupo destacou igualmente a presença de discriminação de género para com indivíduos do género masculino, admitindo que aqueles que se desviam dos padrões tradicionais de masculinidade parecem sofrer mais discriminação. Isto demonstra a consciência da variedade de pressões e opressões sociais enfrentadas por ambos os sexos.

Quanto à dimensão da *perspetiva sobre estereótipos e igualdade de género*, as percepções dos dois grupos de crianças diferem notoriamente. No grupo das crianças da EPE, um número significativo de crianças, mais concretamente sete, demonstrou acreditar na existência de brinquedos diferenciados por género, evidenciando uma tendência para estereótipos de género desde as mais tenras idades, enquanto apenas uma aluna do 1.º CEB manifestou essa crença. Este último grupo exibiu, no geral, uma perspetiva mais igualitária em relação aos brinquedos, realçando uma mudança de percepção consoante a faixa etária.

No mesmo sentido, a grande maioria dos alunos do 1.º CEB defendeu a igualdade de género em tarefas e atividades, ainda que algumas respostas possam indicar a presença de estereótipos moldados pelo ambiente familiar. Por sua vez, as crianças da EPE tendem a apresentar uma visão variada, em que algumas defendem a existência de atividades específicas para cada género, mas, posteriormente, demonstraram uma atitude mais inclusiva, sendo que se assiste, igualmente, à presença de estereótipos moldados pelo ambiente familiar.

Relativamente às situações de discriminação, algumas crianças do género feminino, de ambos os grupos, compartilharam experiências em que foram alvo de discriminação, principalmente relacionadas à participação em atividades tradicionalmente associadas ao género oposto. No entanto, o caso mais preocupante é o de uma menina da EPE que se afasta dos modelos dominantes de feminilidade e que,

por isso, é forçada, pelos seus pais, a vestir roupa que vá ao encontro daquilo que é esperado por parte do seu sexo, algo que não a agrada e não a deixa confortável.

No mesmo sentido, com a dimensão da *relevância atribuída à igualdade de género*, presente nas entrevistas aplicadas aos pais/EE, é possível traçar algumas distinções e semelhanças nas perceções em relação a igualdade de género, entre os dois grupos de participantes. Em primeiro lugar, de uma forma geral, os pais/EE das crianças da EPE parecem defender e acreditar mais verdadeiramente na igualdade de género, sendo que, comparativamente, o grupo de mães/EE dos alunos do 1.º CEB apresenta-se mais relutante a esse conceito.

Quanto à crença no alcance da efetiva igualdade de género, as perspetivas dos pais/EE dos dois grupos não diferem muito, pois, na generalidade, todos reconhecem as resistências às mudanças e a dificuldade em alcançar a verdadeira igualdade, sendo que, portanto, em ambos os grupos, contamos com entrevistados que expressam confiança nas gerações futuras e, em contrapartida, entrevistados que apontam para a persistência de desafios.

No mesmo sentido, pode dizer-se que os pais/EE reconhecem a importância de educar para a igualdade de género, mas uma parte dos pais/EE das crianças da EPE são honestos e admitem que esse aspeto ainda não assume um papel de destaque na educação dos seus filhos, devido à sua idade. A maior ênfase, por parte dos pais/EE dos alunos do 1.º CEB, na temática da igualdade de género, na educação transmitida aos seus filhos, pode justificar-se precisamente por esse fator, a idade, sendo que, nesta faixa etária, os alunos e alunas já possuem mais noção da realidade e, por isso, já devem ser mais ativamente alertados para essas questões.

Ainda assim, é de frisar que os pais/EE das crianças da EPE parecem ser mais proativos na promoção da igualdade de género, pois esclarecem melhor como é que desenvolvem este valor na educação dos filhos, destacando a necessidade de normalizar a diversidade e preparar as gerações futuras para lidarem com desafios persistentes. Os pais/EE dos alunos do 1.º CEB, ao serem menos claros no modo como dizem aplicar e desenvolver a igualdade de género na educação dos seus educandos, dão a entender que, possivelmente, adotam uma abordagem mais reflexiva, pautada por diálogos e por partilha de ideias mais subjetivas, mas talvez não tão voltada para a implementação prática imediata. Por outras palavras, estes poderão estar mais inclinados a discutir e refletir sobre questões relacionadas com a igualdade de género, mas podem não estar tão focados em aplicá-las de maneira prática, na educação dos

seus filhos, isto é, o discurso até pode ser valorizador da igualdade de género, mas a realidade prática poderá ser ainda marcada pela persistência de alguns estereótipos que os pais/EE ainda não se preocupam tanto em contrariar.

Assim sendo, os resultados aqui discutidos revelam uma realidade complexa das perceções de género, tanto de crianças como de adultos, sendo que se evidencia a persistência de normas culturais tradicionais. Embora existam sinais encorajadores de resistência a estereótipos de género, principalmente entre os alunos dos 1.º CEB, da influência contínua das normas sociais estereotipadas ressalta a necessidade urgente de uma abordagem educacional mais abrangente e intervenções que promovam uma visão igualitária desde a infância.

Como sugestão de ordem prática de educação para a igualdade de género, no âmbito da educação para a cidadania, acreditamos que isso poderia partir da introdução de livros infantis que apresentem diversos personagens que desafiem os estereótipos de género, a partir dos quais poderiam ser promovidas discussões sobre como as crianças, e as pessoas no geral, podem ser diferentes e únicas, independentemente de pertencerem ao mesmo sexo biológico. Além de histórias fictícias e representações, seria importante promover o contacto com figuras locais ou membros da comunidade que desafiem esses estereótipos de género, para que as crianças ganhem consciência de que os desvios aos padrões dominantes de feminilidade e masculinidade existem e devem ser respeitados. Conversar com pessoas que desafiam os estereótipos é um enorme passo para as crianças conhecerem e normalizarem a diversidade.

A própria organização de um dia ou um evento especial onde as crianças e a restante comunidade educativa fossem incentivadas a vestir-se como quiserem, sem qualquer tipo de restrição de género, poderia resultar numa atividade bastante enriquecedora, desde que não fosse encarada como uma brincadeira e/ou como um momento de fantasia, como é o caso do *Carnaval*. Encorajar a cooperação entre meninas e meninos, respeitando e valorizando as diferenças de cada um, seria igualmente importante para uma visão prática da igualdade de género.

Isto deveria ser feito não só no ambiente escolar, mas também no ambiente familiar, contudo, percebe-se que as gerações mais velhas convivem há demasiado tempo com determinados estereótipos de género, pelo que se torna difícil esperar que estes encorajem os filhos a desafiar esses estereótipos.

Conclusão

O presente Relatório Final de Estágio representa o culminar de um percurso de cinco anos de formação inicial docente que teve início com a entrada na Licenciatura em Educação Básica e se prolongou até ao Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Marcando o fim destes últimos dois anos do 2.º ciclo de estudos, este documento espelha o trajeto académico e as vivências referentes aos estágios realizados em contexto da PES.

As práticas de ensino supervisionadas proporcionaram uma visão prática das complexidades com que os docentes se deparam, sendo uma etapa fundamental na formação de profissionais da educação, uma vez que se pode contactar com a realidade da profissão docente é, indubitavelmente, uma mais-valia, e aquilo que, numa perspetiva pessoal, mais valoriza o nosso processo de formação inicial. No entanto, são precisamente estes momentos de reflexão, como esta retrospectiva de todo o trabalho desenvolvido ao longo do mestrado, que possibilitam efetivamente a análise crítica de como as estratégias pedagógicas estão a funcionar e de como podem ser melhoradas.

A primeira parte, relativa à reflexão crítica sobre as práticas, reflete justamente o balanço e a apreciação crítica de todo o trabalho desenvolvido, dado que incide sobre a prática em contexto, onde se faz alusão às opções didáticas, à metodologia, às atividades dinamizadas nos diferentes níveis de escolaridade e à própria postura adotada enquanto professoras e educadoras estagiárias. Este processo foi fundamental, na medida em que é através da reflexão que é possível ter consciência das competências e, de igual forma, das fragilidades e limitações da nossa prática, trabalhando sempre com o propósito de progredir e superar os pontos mais fracos.

Contactar com a realidade da profissão com que sempre sonhámos, como professoras e educadoras, ainda que estagiárias, foi uma experiência, sem dúvida, desafiante. Com isto, pudemos concluir aquilo que, no fundo, sempre soubemos: ser professor é exigente, é trabalhoso, mas é, acima de tudo, gratificante!

Ser professor vai muito mais além do que a mera transmissão de conhecimentos académicos. Ser professor é contribuir para o desenvolvimento integral de cada indivíduo, é saber lidar com a diversidade de personalidades, capacidades e ritmos de aprendizagem das crianças e atender às necessidades específicas de cada uma. Acima de tudo, ser professor significa desempenhar um papel crucial na formação da sociedade, contribuindo para a formação de cidadãos autónomos, críticos e

conscientes, num compromisso de construir um futuro e um mundo melhor, mais justo e mais inclusivo. Ser professor é ser um agente de transformação social, ciente de que a sua ação influencia vidas e deixa um impacto duradouro no futuro.

Por tudo isso, decidimos debruçar-nos sobre a área da *Educação para a Cidadania*, mais especificamente a *Educação para os Valores*, já que esta não parece devidamente valorizada nas escolas. Dedicámo-nos precisamente à *Igualdade de Género* por considerarmos que esta é, infelizmente, uma problemática ainda muito atual, sendo que, numa perspetiva pessoal, numa sociedade que se diz tão avançada e tão evoluída, já não se deviam discutir estas questões e as desigualdades baseadas no género já deveriam estar ultrapassadas.

Após todo o processo de apresentação e análise dos dados recolhidos durante o estudo e a conseqüente análise comparativa dos dados, as conclusões do estudo tornam-se cada vez mais evidentes, sendo que, de uma forma geral, podemos referir que se atingiram os objetivos delineados inicialmente.

Em primeiro lugar, tornou-se claro que, apesar de todos os esforços desenvolvidos com vista à igualdade de género, e mesmo com toda a consciencialização cada vez mais comum sobre o tema, as desigualdades ainda persistem e o alcance desta ideologia ainda permanece uma miragem.

Conclui-se que a mulher ainda não se encontra no mesmo patamar que o homem, tanto no mundo laboral, já que se continua a assistir a disparidades salariais e a diferenças nas oportunidades entre homens e mulheres, mas também no próprio ambiente social, já que estas continuam a ser mais discriminadas e associadas a tarefas e características consideradas inferiores. Os papéis de género não têm sofrido grandes alterações ao longo dos tempos, sendo que comprovámos precisamente que, apesar de todas as mudanças e evoluções, o papel social que menos mudou para a mulher é justamente o papel de mãe, visto que, independentemente da sua situação académica ou profissional, é ela que continua a assumir a responsabilidade principal para com a educação dos seus filhos, tal como é sustentado por Bonilla (1998).

Na verdade, isso é bem visível no facto de, entre vinte pais/EE contactados para a colaboração no presente estudo, apenas um deles é do sexo masculino. Em alguns casos, como naqueles em que os pais trabalham foram da cidade ou naqueles em que as mães trabalham muito mais perto da escola dos filhos, entende-se que a escolha recaia no fator de disponibilidade e proximidade. Contudo, este primeiro fator é utilizado pela quase totalidade das encarregadas de educação, ainda que nos pareça incoerente,

pois, se os progenitores do gênero masculino desempenhassem o seu papel de pais e fossem tão responsabilizados pela educação e cuidado dos seus filhos como as progenitoras, os homens também teriam igual disponibilidade para se ausentarem do trabalho e estarem presentes nos momentos e nos assuntos importantes, relacionados com a educação dos filhos.

Ainda, das dezanove mães entrevistadas, apenas uma delas não é a encarregada de educação da sua filha, mas sim o seu marido, “porque acho que têm mais respeito por ele” (M.Ma.1CEB), referindo que o pai acaba por ser visto com alguma superioridade, comparativamente à própria. Isto revela que, mesmo nos casos em que o pai se assume como o responsável por este encargo, continua a ser a mãe a disponibilizar o seu tempo para se envolver em atividades relacionadas com a educação dos filhos, como é o caso da participação neste estudo.

Relembrando que o problema a que nos propusemos responder foi “*Qual a percepção das/dos crianças/alunos da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico relativamente à igualdade de género?*”, iremos começar por esclarecer como é que os objetivos do estudo empírico foram cumpridos.

Atendendo ao primeiro objetivo, *perceber o que as/os crianças/alunos entendem por igualdade de género*, este é aquele que não foi cumprido tão claramente como os restantes, uma vez que não se recorreu a este conceito nas entrevistas aplicadas às/aos crianças/alunos. Tentou perceber-se como é que estes entendiam a igualdade entre homens e mulheres, mas não focando a atenção na utilização deste termo, pois reconhece-se que, principalmente as crianças da EPE, não estariam familiarizadas com o conceito e, portanto, seria melhor abordar o tema de outra forma. Ainda assim, percebeu-se que as crianças entendem que as mulheres e os homens podem fazer as mesmas coisas, mesmo que o não façam por outros motivos, por gostos e preferências pessoais ou até por preguiça, entendendo que ambos têm as mesmas capacidades e que não existem coisas reservadas somente a mulheres e outras coisas destinadas apenas a homens.

Quanto ao objetivo de *analisar de que modo é que as/os crianças/alunos percecionam o género em contextos lúdicos*, verificou-se que as crianças da EPE tendem a exibir mais estereótipos de género, ao assumirem mais afincadamente a existência de brinquedos de menina e brinquedos de menino, ainda que mostrem, numa ótica de partilha, que todos podem brincar com tudo. Os alunos do 1.º CEB mostram maior consciência e resistência a estes mesmos estereótipos de género, indicando uma

evolução nas percepções, conforme a idade.

Além disso, percebe-se que, em ambas as faixas etárias, as crianças preferem brincar com colegas do mesmo gênero, uma vez que, à partida, são aqueles que costumam estar mais interessados no mesmo tipo de brinquedos e/ou atividades, sendo que estes acabam por ser, geralmente, estereotipados para o seu próprio gênero.

Neste sentido, quanto ao objetivo de *identificar as diferenças ao nível da preferência de brincadeiras e brinquedos, relativamente ao gênero masculino e ao gênero feminino*, como referimos, as preferências das/os crianças/alunos ainda tendem a ser estereotipadas, sendo que estes, na sua maioria, preferem envolver-se com brinquedos mais típicos do seu próprio gênero. As meninas em idade pré-escolar preferem brincar com bonecas e com vários tipos de veículos, sendo que estes últimos, em especial os carrinhos, constituem o brinquedo predileto dos meninos da mesma idade. No 1.º CEB, os alunos começam a desenvolver uma preferência, e até uma dependência, pelos dispositivos eletrónicos, independentemente do gênero, sendo que, fora isso, as meninas mantêm a preferência por bonecas e peluches, enquanto os meninos direcionam a sua atenção para as bolas e as atividades desportivas.

De um modo geral, os resultados obtidos revelam uma combinação de conformidade com os estereótipos de gênero, mas também uma certa flexibilidade nas escolhas das crianças, mais visível nos participantes do sexo feminino, já que, em ambas as faixas etárias, observámos uma maior diversidade nas escolhas das meninas, o que poderá indicar uma maior capacidade de explorar o seu interesse por diversas opções de brinquedos, incluindo aqueles que são socialmente atribuídos ao gênero oposto e de, assim, desafiar as normas de gênero. Por sua vez, a menor diversidade de escolhas dos meninos comprova que estes tendem a sofrer uma maior pressão social para aderir a estereótipos de gênero, demonstrando a existência de normas sociais mais rígidas em relação aos interesses e brincadeiras dos meninos, confirmando que os desvios aos modelos dominantes de feminilidade são mais aceites do que os desvios aos modelos dominantes de masculinidade.

No que diz respeito ao objetivo de *comparar as concepções de gênero de crianças em idade pré-escolar com as concepções de gênero de alunos do 1.º CEB*, constata-se que as crianças da EPE exibem uma tendência inicial para a reprodução dos estereótipos de gênero, enquanto os alunos do 1.º CEB mostram uma maior consciência e resistência a esses mesmos estereótipos. Sendo assim, na transição da EPE para o 1.º CEB assiste-se a uma possível evolução nas percepções das crianças, relacionada

com uma maior flexibilidade e abertura em relação às ideias estereotipadas, o que poderá indicar um possível impacto do desenvolvimento cognitivo e social associado à idade e ao próprio crescimento. Além disso, não podemos deixar de sublinhar o papel da escola, uma vez que, ao longo do 1.º CEB, é feita, algumas vezes, a abordagem de temas relacionados com esta problemática, o que contribui para a maior consciencialização da igualdade de género, por parte dos alunos e alunas do 1.º CEB.

Voltando-nos para o objetivo de *relacionar as conceções de género das/os crianças/alunos com as conceções de género dos pais/encarregados de educação*, é necessário referir que, na generalidade, os pais/EE das crianças da EPE mostram-se mais defensores da igualdade de género e demonstram uma maior aceitação das expressões individuais das crianças, enquanto algumas mães/EE dos alunos do 1.º CEB revelam uma maior relutância aos desvios dos padrões tradicionais de género. De referir que nos parece que esta diferença nas perceções entre as crianças e os alunos do 1.º CEB não está bem relacionada com a ação dos pais/EE, até porque os pais/EE dos alunos do 1.º CEB mostram mais relutância, ao contrário dos próprios educandos que demonstram uma maior consciência e resistência a esses mesmos estereótipos, enquanto os pais/EE das crianças da EPE se revelam mais defensores da igualdade de género e os seus educandos exibem uma maior tendência para a reprodução dos estereótipos de género.

A resistência percebida entre os adultos destaca os desafios enfrentados na desconstrução de normas de género profundamente enraizadas na sociedade, sendo que as pressões sociais e as normas culturais continuam a condicionar as escolhas individuais e a própria liberdade de expressão de género, mesmo em ambientes familiares mais tolerantes, mais abertos e, de certa forma, mais liberais.

Enquanto a idade desempenha um papel crucial na formação da perceção de género das crianças, uma vez que, à medida que crescem, estão expostas a uma variedade de experiências, interações sociais e informações que moldam suas conceções sobre o que é considerado apropriado ou esperado para meninos e meninas, acredita-se que, nos adultos, a idade não é o fator que mais determina e justifica as suas perceções de género. Uma análise mais profunda revela que as habilitações literárias dos adultos podem desempenhar um papel significativo na configuração das suas perceções e atitudes em relação à igualdade de género.

A grande maioria das mães/EE dos alunos do 1.º CEB concluiu apenas o ensino secundário, em que somente três possuem níveis académicos mais elevados.

Atendendo a que o ensino superior é, frequentemente, associado a uma exposição mais ampla a ideias progressistas e a uma mentalidade mais aberta, esta pouca diversidade educacional pode contribuir para a manifestação de perspetivas mais conservadoras e resistentes à desconstrução dos estereótipos de género, sendo que o facto de algumas mães/EE não terem ingressado no ensino superior pode influenciar a adesão a padrões tradicionais de género. Por outro lado, os pais/EE das crianças da EPE, com uma representação mais equilibrada e elevada de habilitações literárias, parecem adotar uma postura mais pró-ativa em relação à promoção da igualdade de género. A maior diversidade educacional, neste grupo, e o facto de serem formalmente mais instruídos, pode proporcionar uma maior variedade de experiências e perspetivas, resultando numa maior abertura a conceções de género progressistas.

Ora, sugere-se que as habilitações literárias, ao interagirem com diversos outros elementos do contexto sociocultural, e não só com a idade, desempenham um papel fundamental na formação das perceções parentais sobre a igualdade de género.

Quanto ao último objetivo, *perceber de que modo a família influencia a perceção das/dos crianças/alunos relativamente à igualdade de género*, é evidente que os pais/EE têm uma influência significativa nas perceções de género dos seus filhos, embora haja variações entre os grupos. Mais do que aquilo que dizem, aquilo que os pais/EE fazem influencia e molda a maneira de pensar e de ver o mundo, por parte das crianças. Ao assistirem à constante sobrecarga de responsabilidades, principalmente no que se refere a tarefas domésticas, por parte da mãe, as crianças interiorizam que isso é o normal e o aceitável, sendo que é precisamente isso que acontece com as crianças de ambas as faixas etárias, embora os alunos do 1.º CEB já tenham consciência da desigualdade e injustiça, enquanto as crianças da EPE ainda aceitam isso como verdade irrefutável.

Ainda assim, a influência parental não é a única que exerce um significativo impacto na construção da perceção das/dos crianças/alunos relativamente à igualdade de género, pois vemos que os pais/EE dos alunos do 1.º CEB são, de certa forma, mais conservadores, mas os seus educandos são aqueles que mais abertura e aceitação demonstram, ao contrário das crianças da EPE que se mostram mais resistentes à desconstrução dos estereótipos de género, não atendendo à flexibilidade e aceitação das expressões individuais das crianças, reveladas por parte dos seus EE. Neste sentido, além do inegável contributo da escola, cabe-nos dizer que a maior influência advém da sociedade em si.

A preocupação com a opinião externa e o julgamento social ocorre não só com as/os crianças/alunos, mas também com os próprios pais/EE, algo que acaba mesmo por afetar as suas decisões sobre como orientar as crianças em relação aos padrões de género. Como vimos, sente-se que, por mais abertura e aceitação que as famílias tenham, vai existir sempre a preocupação e o receio dos olhares externos, levando-nos a concluir que as pressões sociais e as normas culturais condicionam as escolhas individuais, já que miúdos e graúdos tendem a querer corresponder às expectativas sociais, uma vez que as internalizam como corretas e, dessa forma, orientam o seu comportamento e o seu pensamento através delas, não percebendo que estas afetam fortemente a liberdade de expressão de género.

Mais uma vez, é pertinente frisar que a coexistência de atitudes mais progressistas entre as crianças e a resistência percebida entre os adultos destaca a complexidade do processo de desconstrução de normas de género, fruto do enorme desafio que é tentar desconstruir normas de género profundamente enraizadas na sociedade. Os pais/EE demonstram uma relutância em romper com as tradições de género que moldaram as suas próprias experiências de vida, já que estas se tornaram parte integrante das suas identidades. As crianças, embora estejam naturalmente mais abertas a uma compreensão progressista e inclusiva do género, acabam por ser expostas à aceitação e reprodução dos estereótipos presentes na sociedade, já que os seus progenitores não conseguem ensinar o contrário, pois as ideias estereotipadas que ainda hoje conhecemos correspondem àquilo que esses mesmos pais/EE sempre tiveram como correto. Percebe-se, assim, que a influência contínua das normas sociais e culturais, mesmo em idades tão precoces, revela que a desconstrução desses padrões é um desafio extremamente complexo e difícil.

A análise das perceções de género das crianças em idade pré-escolar e dos alunos do 1.º CEB, assim como a análise das perceções de género dos seus pais/EE e a compreensão das influências parentais, revelou uma complexa interação de fatores que contribuem para a formação dessas perspetivas.

De facto, a trajetória em direção à igualdade de género tem experimentado avanços significativos ao longo do tempo, impulsionando mudanças sociais substanciais. No entanto, apesar desses progressos, é inegável que persistem desafios consideráveis, indicando que o caminho para a verdadeira igualdade é complexo e multifacetado. Um passo fundamental reside na eliminação dos estereótipos de género, uma vez que essas ideias preconcebidas exercem uma influência poderosa no

pensamento dos indivíduos, desde a mais tenra idade.

Os estereótipos de género, enraizados nas normas sociais e culturais, moldam as perceções e expectativas associadas a cada género. Desde a infância, as crianças são expostas a estas ideias estereotipadas através de diversas influências, sendo que essas mesmas ideias, muitas vezes, limitam as oportunidades e impõem restrições aos comportamentos considerados socialmente apropriados para cada género. Neste sentido, a eliminação dos estereótipos de género é crucial para fomentar uma sociedade mais equitativa, onde cada indivíduo tem a liberdade de seguir os seus interesses, talentos e aspirações, independentemente do género. Isso implica uma revisão profunda das narrativas culturais, publicitárias e educacionais que perpetuam visões restritas e limitadas dos papéis de género.

Enfim, a promoção da igualdade de género não é apenas uma questão de legislação, uma vez que exige um esforço coletivo para desconstruir estereótipos, desafiar normas tradicionais e cultivar uma mentalidade igualitária desde os primeiros estágios de desenvolvimento das crianças até à vida adulta. Este estudo não pretende revelar somente as complexidades das perceções de género, mas, acima de tudo ressaltar a necessidade urgente de ações concretas, servindo como um apelo à ação, destacando a importância crucial de uma educação que promova a igualdade de género e influencie positivamente as perceções e atitudes das gerações futuras.

Todo o processo investigativo foi bastante complexo e levou algum tempo a realizar. Houve momentos de muita dúvida e incerteza, mas, no fim, o sentimento de orgulho e felicidade por termos dado o nosso melhor e por termos conseguido alcançar os objetivos a que nos propusemos mostram que todo o esforço vale a pena, e que as adversidades só nos preparam melhor para futuros desafios.

O desejo de estudarmos as perceções de género das crianças dos dois níveis de ensino e, assim, realizar um estudo comparativo sempre foi o ponto de partida. No entanto, surgiu a dúvida em relação ao número adequado de entrevistas a serem realizadas, sendo que, inicialmente pensou-se em entrevistar cinco crianças de cada grupo e os respetivos pais/EE, perfazendo o total de vinte entrevistas que, na altura, nos pareceu razoável. Contudo, quase no final da aplicação dessas entrevistas, tornou-se evidente que as respostas de apenas cinco participantes de cada grupo não seriam suficientes nem representativas.

Percebemos que essa abordagem restrita poderia comprometer a validade e a generalização dos resultados, uma vez que a diversidade de perspetivas e experiências

entre as crianças, e entre os próprios pais/EE, não estavam a ser completamente reconhecidas, o que poderia levar a conclusões imprecisas e menos aplicáveis a uma realidade mais ampla.

A importância de obter resultados significativos e representativos levou-nos a reconsiderar a nossa abordagem metodológica, optando por aumentar o número de participantes de cada grupo para dez, totalizando quarenta entrevistas, a fim de garantir um leque mais abrangente de experiências e perspectivas. Esta mudança visou assegurar que as conclusões refletissem de maneira mais precisa a diversidade presente nos grupos estudados, proporcionando melhores análises comparativas e generalizações mais válidas.

Embora esta tenha sido uma mudança essencial para a melhoria do estudo, o aumento do número de participantes apresentou-se como um imprevisto que atrasou e dificultou todo o processo. Na segunda ronda de entrevistas, voltou a fazer-se um sorteio para selecionar as/os crianças/alunos a entrevistar e, nesse sentido, foram contactados alguns EE que demonstraram hesitação em participar no estudo e em arranjar disponibilidade para tal, o que originou uma corrida contra o tempo para alcançar a totalidade de entrevistas planeada.

Ainda assim, apesar do atraso provocado por este contratempo, o aumento do número de participantes constituiu uma mais-valia para o estudo, dado que proporcionou uma riqueza de dados mais abrangente e diversificada, enriquecendo a nossa investigação. O empenho, a flexibilidade e a adaptabilidade foram, assim, cruciais para a superação deste obstáculo.

Já que nos focamos na questão das entrevistas, é de salientar que esta foi a nossa estreia neste procedimento e, por isso, também houve todo um processo de aprendizagem, pois foi a nossa primeira vez enquanto entrevistadoras. Saber colocar as questões de forma clara e eficaz, intervir sempre com pertinência e saber como motivar os entrevistados a desenvolver tópicos específicos não é algo simples. Por esses motivos, ao longo da aplicação das entrevistas, ocorreu uma adaptação gradual a esses desafios, refletindo-se no modo como as entrevistas foram conduzidas e, conseqüentemente, na duração e na quantidade de informação extraída das mesmas. Aliás, ao longo da apresentação e análise de conteúdo, foram algumas as vezes que mencionámos ter-nos esquecido de colocar uma pergunta específica a determinados participantes, o que prova a falta de experiência, anda que isso fosse melhorando à medida que íamos adquirindo maior destreza e confiança.

Além disso, é notório, nas entrevistas realizadas, que o grau de familiaridade e conforto ao lidar com os pais/EE das crianças da EPE foi consideravelmente superior, em comparação com a interação com as mães/EE dos alunos do 1.º CEB. Esta disparidade deve-se ao facto de, ao longo do ano letivo de estágio na EPE, o contacto com os pais/EE ter sido constante e praticamente diário, não só nos momentos de receção e despedida das crianças, mas também através do grupo de *WhatsApp* criado no âmbito do Projeto de Envolvimento da Família. Assim sendo, com este grupo desenvolveu-se uma relação de proximidade, facilitada pela presença e envolvimento ativo dos pais/EE nas atividades planeadas no jardim-de-infância. Esta dinâmica e esta relação prévia contribuíram para um ambiente mais descontraído e propício à comunicação aberta.

Em contrapartida, ao interagir com as mães/EE dos alunos do 1.º CEB, houve um maior constrangimento e inibição, já que, na grande maioria dos casos, tratava-se da primeira vez em que estávamos a contactar com essas encarregadas de educação. Isto deve-se ao escasso envolvimento da família nas atividades escolares dos filhos, a partir da entrada no 1.º ano de escolaridade. Superar a barreira inicial de desconhecimento com as encarregadas de educação deste grupo constituiu um notório desafio, já que a falta de interações regulares e a ausência de um histórico prévio de envolvimento familiar tornaram estes encontros mais formais e desafiadores, sendo que acreditamos plenamente que a não colaboração de algumas mães/EE contactadas deve-se exatamente ao facto de não conhecerem as estagiárias e o trabalho desenvolvido com os seus educandos.

Na verdade, esta experiência ressalta a relevância do fator relacional no contexto educativo, uma vez que não influenciam apenas a dinâmica das entrevistas a que nos referimos mais diretamente, mas também a qualidade da colaboração entre a escola e as famílias, lembrando que a parceria entre estes dois contextos é um dos principais motivos para o sucesso da educação. Ambas as instituições detêm um papel fundamental na formação do indivíduo, já que ambas são agentes de educação da mesma criança, sendo inegável que é esta relação que permite um verdadeiro trabalho em conjunto, visando objetivos comuns que passam pelo sucesso da aprendizagem das crianças, mas também pelo desenvolvimento do seu bem-estar, os quais contribuem para a sua formação integral. Neste sentido, resta só dizer que esta situação reflete perfeitamente aquilo que foi exposto na primeira parte do relatório, mais especificamente acerca do contacto e do trabalho desenvolvido com a família de cada grupo com os quais se desenvolveram as várias práticas de ensino supervisionadas.

Nesta perspectiva, a falta de à-vontade com alguns participantes, aliada à inexperiência como entrevistadoras, pode ser considerada uma **limitação do presente estudo**, uma vez que a dinâmica de constrangimento e insegurança pode influenciar a qualidade das entrevistas e, conseqüentemente, a qualidade das informações obtidas, considerando que a falta de familiaridade inicial pode condicionar a própria abertura e a profundidade das respostas dos participantes. No entanto, importa destacar que a evolução sentida ao longo da realização das entrevistas pode ter contribuído para minimizar os seus efeitos, compensando limitações sentidas nas primeiras entrevistas.

Além disso, referimos, anteriormente, que houve uma certa discrepância entre as respostas dos pais/EE das crianças da EPE e as respostas dos seus educandos, nomeadamente no que diz respeito aos brinquedos preferidos das crianças, uma vez que os primeiros enfatizaram uma maior diversidade de gostos, relativamente aos filhos, e estes revelaram as suas próprias preferências individuais. As respostas destes pais/EE acabaram, na nossa perspectiva, por ser tendenciosas, com a tentativa de apresentarem uma imagem mais progressista e igualitária, relativamente aos seus educandos. Relembramos que este aspeto corresponde ao fenómeno da desiderabilidade social, que consiste na tendência de emitir respostas das quais resulta uma maior aprovação social, o que pode considerar-se igualmente uma possível **limitação do estudo**.

De modo a **dar continuidade a este estudo**, acredita-se que seria interessante expandi-lo e abranger outras faixas etárias e diferentes níveis de ensino, o que envolveria a adaptação das questões das entrevistas às características específicas dessas idades. A inclusão de mais faixas etárias permitiria uma compreensão mais abrangente da influência da idade nas perceções de género das crianças e jovens.

Ainda assim, uma extensão geográfica desta mesma investigação, envolvendo crianças e alunos da mesma idade, mas de outras regiões do país e pertencentes a contextos socioculturais distintos, seria ainda mais pertinente. Anteriormente, numa análise mais profunda, referimos que as habilitações literárias dos adultos, numa interação com diversos outros elementos do contexto sociocultural, podem desempenhar um papel significativo na formação das suas perceções de género e atitudes em relação à igualdade de género. Assim sendo, ao entrevistar grupos, não só de crianças e alunos, mas também de encarregados de educação de outros meios, seria possível concluir-se melhor acerca desta teoria.

Essas alterações no estudo poderiam destacar o modo como as variáveis

socioculturais, incluindo a educação e as crenças dos adultos, moldam as atitudes das crianças em relação a questões de gênero. Além disso, a exploração de diferentes contextos geográficos pode proporcionar uma visão mais completa das dinâmicas culturais e sociais que influenciam as percepções de gênero. Assim sendo, essa expansão e aperfeiçoamento do estudo poderia contribuir significativamente para uma compreensão mais holística e contextualizada as percepções de gênero nas diversas camadas da sociedade, constituindo um estudo bastante interessante e pertinente.

Por fim, pretende-se que este estudo motive para a ação, por parte das famílias, mas principalmente por parte dos profissionais docentes, ressaltando a importância e a urgência de uma educação que não apenas reconheça, mas também promova ativamente a igualdade de gênero, por meio de estratégias educativas eficazes. A mudança pode começar nas escolas, começar nas salas de aula. As práticas educativas devem ser revistas e direcionadas para a introdução de abordagens que promovam a diversidade, a igualdade e o respeito mútuo desde a infância. A educação é a ferramenta mais poderosa e capaz de desconstruir estereótipos de gênero tão enraizados, na medida em que pode, e deve, promover uma mentalidade inclusiva e igualitária.

É urgente agir no presente para edificar um futuro em que as percepções de gênero sejam, de uma vez por todas, fundamentadas na igualdade, na compreensão e no respeito, almejando a construção de uma sociedade mais justa.

Referências Bibliográficas

- Alvarez, T., & Vieira, C. (2014). O papel da educação no caminho que falta percorrer em Portugal na desconstrução dos estereótipos de género: breves reflexões. *Exedra – Revista Científica ESEC*, 8-17. <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/7128/1/sup14-8-17.pdf>
- Alvarez, T., Vieira, C., & Ostrouch-Kamińska, J. (2017). Género, Educação e Cidadania: Que «Agenda» para a Investigação Científica e para o Ensino e a Formação? *Ex æquo*, 0(36), 9-22. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/7129>
- Amado, J., Freire, I., Elsa, C., & André, M. (2009). O lugar da afectividade na Relação Pedagógica. Contributos para a Formação de Professores. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, 8(0), 75-86. <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/135>
- Angers, M. (2003). *A sociologia e o conhecimento de si*. Instituto Piaget.
- Bem, S. (1981). Gender schema theory: A cognitive account of sex typing. *Psychological Review*, 88(4), 354-364. https://web.archive.org/web/20101122080216id_/http://www.cds.unc.edu:80/CC/HD/S2008/01-14/reading1.pdf
- Bento, A. (2011). *Promoção da Igualdade de Género em Contexto de Educação Pré-escolar* [Relatório Final de Mestrado, Instituto Politécnico de Portalegre]. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2146/1/Alexandra%20Bento.pdf>
- Bonilla, A. (1998). Los roles de género. In J. Fernández (Coord.). *Género y sociedad* (pp. 141-176). Ediciones Pirámide.
- Cardona, M. J., Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M., & Tavares, T. (2015). *Guião de Educação, Género e Cidadania: Pré-Escolar* (2.ª ed.). Comissão para a Cidadania e Igualdade de género.
- Cardona, M. J., Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M., & Tavares, T. (2015b). *Guião de Educação, Género e Cidadania: 1º Ciclo* (2.ª ed.). Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Cardoso, A. P., & Rego, B. (2017). Metodologias de Investigação na Formação de Professores: A Investigação-Ação e o Estudo de Caso. In L. Menezes, A. P.

- Cardoso, B. Rego, J. Balula, M. Figueiredo, & S. Felizardo (Eds.), *Olhares Sobre a Educação: em torno da formação de professores* (pp. 21-33). ESEV. https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/4631/4/Invest._A%C3%A7%C3%A3o%20e%20Estudo%20Caso_2017.pdf
- Comissão Europeia. (2018). *Council of Europe Gender Equality Strategy 2018-2023*. <https://rm.coe.int/prems-093618-gbr-gender-equality-strategy-2023-web-a5/16808b47e1>
- Comissão Europeia. (2020, março 5). *Uma União da Igualdade: Estratégia para a Igualdade de Género 2020-2025* [Conferência]. Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões, Bruxelas. <https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2021/03/Estrategia-para-a-Igualdade-de-Genero-2020-2025.pdf>
- Comissão Europeia. (2023, março 29). *Sistemas Nacionais de Educação: Portugal*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/pt-pt/national-education-systems/portugal/portugal>
- Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género. (2018). *Igualdade de Género em Portugal – 2018: Só Somos Livres Quando Somos Iguais*. <https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2018/04/25-ABRIL.pdf>
- Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género. (2021). *Igualdade entre Mulheres e Homens: Enquadramento*. <https://www.cig.gov.pt/area-igualdade-entre-mulheres-e-homens/enquadramento/>
- Costa, A. (2016). *Formação continuada de docentes: Contribuições do sindicato visando a uma educação de qualidade* [Dissertação de Mestrado em Educação, Instituto Superior De Educação E Ciências]. Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/21890/1/BENEDITA%20MESTRADO.pdf>
- Damiani, M. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar*, 24(31), 213-230. <https://www.scielo.br/j/er/a/FjYPg5gFXSffFxr4BXvLvvyx/?format=pdf&lang=pt>
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional dos Professores: Os Desafios da Aprendizagem Permanente*. Porto Editora.

- Deaux, K., & LaFrance, M. (1998). Gender. In D. Gilbert, S. Fiske & G. Lindzey (Eds.), *The Handbook of Social Psychology* (pp. 788-827). McGraw Hill.
- Decreto-Lei de 10 de abril de 1976. (1976). *Constituição da República Portuguesa*. <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-aprovacao-constituicao/1976-34520775>
- Decreto-Lei n.º 621-A/74, de 15 de novembro. (1974). Presidência do Conselho de Ministros. https://www.cne.pt/sites/default/files/dl/legis_dl_621_a_74.pdf
- Direção-Geral da Educação. (2013). *Educação para a Cidadania – Linhas Orientadoras*. Ministério da Educação e Ciência. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_para_cidadania_linhas_orientadoras_nov2013.pdf
- Dorigon, T., & Romanowski, J. (2008). A reflexão em Dewey e Schön. *Revista Intersaberes*, 3(5), 8-22. https://www.researchgate.net/publication/277052331_A_reflexao_em_Dewey_e_Schon
- Duarte, F., Santos, F., Pinto, L., Marques, A., Campos, I., Geraldes, M., Silva, M., Gradim, N., Fidalgo, R., & Almeida, V. (2013). *Igualdade de Género em Portugal 2013*. Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.
- Duarte, J. (2013). *Promoção da Igualdade de Género na Educação Pré-escolar através do Guião de Educação, Género e Cidadania* [Relatório Final de Mestrado, Instituto Politécnico de Portalegre]. Repositório Comum. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/5092/1/Joana%20Duarte_Disserta%c3%a7%c3%a3o_Relat%c3%b3rio.pdf
- Ferreira, A. (2002). *Desigualdades de Género no Actual Sistema Educativo Português*. Quarteto Editora.
- Gispert, C. (1999). *Enciclopédia da Psicologia*. Liarte.
- Golombok, S., & Fivush, R. (1994). *Gender Development*. Cambridge University Press.
- Gomes, V. (2012). *A Promoção da Igualdade de Género com Recurso à Atividade Lúdica - uma experiência com crianças de Educação Pré-Escolar* [Relatório de Estágio, Instituto Politécnico de Castelo Branco]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Castelo Branco. <https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1500/1/Relat%c3%b3rio%20de%2>

0Est%3%a1gio.pdf

- Gonçalves, I. (2020). *Igualdade de Género no 1.º CEB: um contributo para uma sociedade mais igualitária* [Relatório Final de Mestrado, Politécnico de Coimbra]. Repositório Comum. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/32944/1/INES_GONCALVES.pdf
- Gonçalves, S., & Oliveira, I. (2011). Mudança na Práxis – Estudo de uma Inovação Pedagógica Apoiada nas Tecnologias de Informação e Comunicação. *EDUSER: revista de educação*, 3(1), 3-17. <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/5995>
- Henriques, H., & Marchão, A. (2016). Educação para a igualdade de género: leituras a partir da realidade de cinco jardins de infância do distrito de Portalegre, Portugal. *Foro de Educación*, 14(20), 339-360. <https://forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/452>
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2003). *Educar a Criança*. (3.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lando, G., Nascimento, E., Monte, L., & Queiroz, A. (2018). A Fluidez do Género e o Direito à Não Identificação do Sexo Biológico. *Feminismos*, 6(1), 46-56. https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/handle/icict/41727/ve_Gorge_Andre_et_al_2018.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. <https://files.dre.pt/1s/1986/10/23700/30673081.pdf>
- Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro da Assembleia da República. (1997). *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*. https://www.igf.gov.pt/leggeraldocs/LEI_005_97.htm
- Loureiro, M. (2017). Relação Família-Escola: Educação Dividida ou Partilhada? *INFAD Revista de Psicologia*, 2(1), 103-114. https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/14654/1/0214-9877_2017_1_3_103.pdf
- Lytton, H. & Romney, D. M. (1991). Parents' differential socialization of boys and girls: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 109(2), 267-296.
- Maccoby, E. (1998), *The two sexes: Growing up apart, Coming together*. Harvard University Press.
- Marchão, A. (2010). *(Re)Construir a Prática Pedagógica e Criar Oportunidades para Pensar* [Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro]. Repositório

- Institucional da Universidade de Aveiro.
<https://ria.ua.pt/bitstream/10773/3788/1/Tese%2c%20Am%c3%a9lia%20de%20Jesus%20Gandum%20March%c3%a3o.pdf>
- Marchão, A., & Bento, A. (2012). Promoção da igualdade de género – um estudo em contexto de educação pré-escolar. III Seminário de I&DT, organizado pelo C3i. Instituto Politécnico de Portalegre.
https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4117/1/Amelia%20March%c3%a3o_Alexandra%20Bento.pdf
- Marchão, A., & Henriques, H. (2017). Igualdade de género: uma reflexão crítica a partir do jardim de infância. In M. Pires, C. Mesquita, R. Lopes, G. Santos, M. Cardoso, J. Sousa, E. Silva & C. Teixeira (Eds.), *II Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): Livro de atas* (pp. 697-704). Instituto Politécnico de Bragança.
https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/21132/1/AM_HH%2c%202018%2c%20incte17_atas.pdf
- Mateus, N. (2016). Perceções da relação Escola e Família. *Revista Interdisciplinaria sobre Imaginarios Sociales*, ISSN 0719-0166. 7, 44-61.
<https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/13362>
- Matlin, M. (1996). *The Psychology of Women* (3rd ed.). Harcourt Brace College Publishers.
- Matos, J. (2023). *Guia Sobre Saúde e Leis Trans em Portugal: Recursos e Procedimentos* (2.^a ed.). Rede Ex Aequo. https://apmgf.pt/wp-content/uploads/2023/06/Guia-Saude-e-Leis-Trans_compressed.pdf
- Mealey, I. (2000). *Sex Differences. Developmental and Evolutionary Strategies*. Academic Press.
- Minayo, M. (2014). *O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde* (14.^a Ed.). Hucitec.
- Minayo, M., & Costa, A. (2018). Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. *Revista Lusófona de Educação*, (49), 11-20.
<https://www.redalyc.org/journal/349/34958005002/34958005002.pdf>
- Ministério da Educação. (2000). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal*. Ministério da Educação.

<https://www.oecd.org/portugal/2476675.pdf>

Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico: 1.º Ciclo* (4.ª ed.). Departamento da Educação Básica.

https://bibliomag.files.wordpress.com/2010/03/prog20_1cicloeb.pdf

Ministério da Educação. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.

Montes, S. (2019). *As crianças e a(s) identidade(s) de género: estudo com turma do primeiro ciclo do ensino básico* [Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada, Instituto Politécnico de Viana do Castelo]. Repositório IPVC. http://repositorio.ipvc.pt/bitstream/20.500.11960/2304/1/Soraia_Montes.pdf

Morgado, J. (2011). Identidade e Profissionalidade Docente: sentidos e (im)possibilidades. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 19(73), 793-812. <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/FGxQczxQYCJvQfyLdvGfTRc/?format=pdf&l%20ang=pt>

Neto, A., Cid, M., Peças, A., Chaleta, E., & Batos, J. (2000). Cadernos de Coeducação: Estereótipos de Género. Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.

Neto, F. (1997). Gender Stereotyping in Portuguese Children Living in Portugal and Abroad: Effects of Migration, Age, and Gender. *International Journal of Behavioral Development*, 20(2), 219-229. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=926d190a818f7560ac6d726cb3f910756776c2df>

Neves, S. (2015). Pode o género não ser feminista? In A. Torres, H. Sant'Ana, & D. Maciel (Eds.), *Estudos de género numa perspectiva interdisciplinar* (pp. 37-46). Editora Mundos Sociais.

Nogueira, C. (2001). Construcionismo Social, Discurso e Género. *Psicologia*, 15(1), 43-65. <https://doi.org/10.17575/rpsicol.v15i1.490>

Oliveira, I., & L. Serrazina (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Ed.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 30-42). https://www.researchgate.net/publication/260942853_A_reflexao_e_o_professor_como_investigador

- Pereira, A. (2017). *Justiça e Inclusão: Desafios Contemporâneos aos Movimentos Feministas, na Perspectiva de Iris Young. Dissonância: Teoria Crítica e Feminismo*, 1(2), 195-208.
<https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/4831/1/2999-7754-1-SM%20%281%29.pdf>
- Pinazza, M. (2014). *Formação de Profissionais da Educação Infantil em Contextos Integrados* [Tese, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP.
<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/48/tde-01122014-155847/publico/PinazzaMonicaLD.pdf>
- Pinto, I., Campos, C., & Siqueira, C. (2018). Investigação Qualitativa: Perspetiva Geral e Importância para as Ciências da Nutrição. *Acta Portuguesa da Nutrição*, (14), 30-34. https://actaportuguesadenutricao.pt/wp-content/uploads/2018/11/06_Investiga%C3%A7%C3%A3o-qualitativa-Perspetiva-geral-e-import%C3%A2ncia-para-as-Ci%C3%A2ncias-da-Nutri%C3%A7%C3%A3o.pdf
- PORDATA (2023a). *Remuneração base média mensal dos trabalhadores por conta de outrem: total e por sexo*. GEP/MTSSS.
<https://www.pordata.pt/db/portugal/ambiente+de+consulta/tabela>
- PORDATA (2023b). *Taxa de desemprego segundo os Censos: total e por sexo (%)*. INE - Recenseamentos Gerais da População.
<https://www.pordata.pt/db/portugal/ambiente+de+consulta/tabela>
- PORDATA (2023c). *População empregada do sexo feminino: total e a tempo completo e parcial*. INE, PORDATA.
<https://www.pordata.pt/portugal/populacao+empregada+do+sexo+feminino+total+e+a+tempo+completo+e+parcial-355>
- PORDATA (2023d). *População empregada do sexo masculino: total e a tempo completo e parcial*. INE, PORDATA.
<https://www.pordata.pt/portugal/populacao+empregada+do+sexo+masculino+total+e+a+tempo+completo+e+parcial-357>
- Prates, M. (2014). *Educação para a igualdade de género: um estudo de caso numa instituição de educação de infância* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Portalegre]. Repositório Comum.

<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/6134/1/M%c3%b3nica%20Prates.pdf>

- Rodrigues, P. (2003). *Questões de Género na Infância*. Instituto Piaget.
- Roldão, M. C. (2005). Profissionalidade Docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: Estudos Sobre Educação*, 12(13), 105- 126. <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1692/1601>
- Roldão, M. C. (2008). Formação de professores baseada na investigação e na prática reflexiva. In Ministério da Educação – Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação (Org.), *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida* (pp. 40-49). Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. https://crispasuper.files.wordpress.com/2012/06/erc3aancia-e28098desenvolvimento-profissional-de-professores-para-a-qualidade-e-para-a-equidade-da-aprendizagem-ao-longo-da-vida_3.pdf
- Roldão, M. C. (2017). Conhecimento, Didáctica e Compromisso: O Triângulo Virtuoso de uma Profissionalidade Em Risco. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1134-1149.
- Santos, S., Cardoso, A, P., & Lacerda, C. (2016) A planificação na perspetiva dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. In C. A. Gomes, M. Figueiredo, H. Ramalho, & J. Rocha (Coords.), *XIII SPCE: fronteiras, diálogos e transições na educação* (pp. 1045-1053). Instituto Politécnico de Viseu. <https://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/4152>
- Segalen, M. (2013) La sociología de la familia. *Investigaciones Sociales*, 45, 383-384. <https://doi.org/10.15381/is.n45.21397>
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y Enseñanza: Fundamentos de la Nueva Reforma. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-30
- Silva, A. (2018). *Uma Experiência de Inovação Curricular ao Nível da Planificação e das Práticas na Educação Pré-escolar* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. RepositóriUM. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/59079>
- Silva, A., Araújo, D., Luis, H., Rodrigues, I., Alves, M., Rosário, M., Cardona, M. J., Campiche, P., Campiche, J., & Tavares, T. (2005). *A Narrativa na Promoção da Igualdade de Género. Contributos para a Educação Pré-Escolar* (3.ª Ed).

Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.

Silva, M. (1999). *A Igualdade de Género - Caminhos e Atalhos para uma Sociedade Inclusiva*. Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.

Stangor, C. (2000). Volume overview. In C. Stangor (Ed.), *Stereotypes and prejudice: Essential readings* (pp. 1-19). Psychology Press.

Torres, A. (2013). *Estudo de Avaliação do IV Plano Nacional para a Igualdade – Género, Cidadania e Não Discriminação (2011-2013)* [Relatório Final, Universidade de Lisboa]. CIG. <https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2015/03/IV-Plano-Nacional-para-a-Igualdade-G%C3%A9nero-Cidadania-e-n%C3%A3o-Discrimina%C3%A7%C3%A3o-2011-2013-Relat%C3%B3rio-de-avalia-%C3%A7%C3%A3o.pdf>

Unger, R. (1998). *Resisting gender: Twenty-five years of feminist psychology*. Sage Publications.

Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Eds.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-126). Ed. Afrontamento.

Valente, M. O. (1989). A Educação para os Valores. In C. Mourão, E. Pires & I. Abreu (Eds.), *O Ensino Básico em Portugal*, pp. 133-172. Edições ASA. https://webpages.ciencias.ulisboa.pt/~movalente/educacao_valores.pdf

Vasconcelos, T. (1998). Das perplexidades em torno de um hamster ao processo de pesquisa: trabalho de projeto na educação pré-escolar em Portugal. In. Ministério da Educação (Ed.), *Qualidade e projeto na educação pré-escolar* (pp. 127-154). Ministério da Educação.

Vieira, C. (2006a). *É menino ou menina? Género e educação em contexto familiar*. Almedina.

Vieira, C. (2006b). *Educação Familiar. Estratégias para a Promoção da Igualdade de Género* (5.ª ed). Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.

Vieira, C. (2007). A Família Como Espaço Privilegiado de Educação Não-Formal: Possíveis Desafios a Lançar aos Pais e às Mães. *Ex æquo*, 0(16), 21-32. <https://exaequo.apem-estudos.org/files/2017-10/artigo-02-cristina-vieira.pdf>

Vieira, C., Alvarez, M., & Ferro, M. (2018). Questões de género e cidadania: reflexões breves sobre o poder emancipatório da educação. In L. Alcoforado, M., Barbosa & D. Barreto (Eds.), *Diálogos Freireanos: a educação e formação de jovens e*

adultos em Portugal e no Brasil (pp. 701-716). Imprensa da Universidade de Coimbra.

<https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/7133/1/Questoes%20de%20genero%20e%20cidadania.%20reflexoes%20breves%20sobre%20o%20poder%20emancipatorio%20da%20educacao.pdf>

Anexos

1. Relatório Semanal: PES no 1.º CEB

Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB - relatório semanal 6

Para iniciar o meu relatório semanal, começo por afirmar que a 6.ª semana de intervenção foi uma das mais prazerosas para mim. No geral, sinto que correu tudo dentro do esperado e que terminei as minhas aulas satisfeita com o meu trabalho. O facto de ter tido mais tempo, devido à pausa letiva, para pensar bem nas atividades a propor e, conseqüentemente, mais tempo para elaborar materiais didáticos para utilizar com os alunos, favoreceu a preparação de aulas mais dinâmicas e apelativas, pois tive mais disponibilidade para me focar mais no estágio.

Como tenho vindo a referir ao longo das minhas reflexões, o facto de lecionar muitas aulas de revisão e não ensinar muitos conteúdos novos deixa-me um pouco desanimada, porque sinto que não tenho a oportunidade de explorar algo de raiz, ficando limitada pelo que a professora já lecionou e dinamizou com os alunos. Principalmente nesta semana, em que os alunos regressavam à aula após três semanas sem aulas. Estava com algum receio de como é que os alunos pudessem reagir ao regresso às aulas, pois julgava que voltassem esquecidos relativamente aos conteúdos lecionados no 1.º período. Assim, tendo em conta que não sabia ao certo como iria encontrar os alunos, optei por promover atividades de ensino-aprendizagem mais dinâmicas que pudessem auxiliar no objetivo de rever os conteúdos programáticos, mas de forma simples e atrativa, motivando os alunos para a aprendizagem.

Neste sentido, decidi construir um fantoche de nome Olaf, sendo que escolhi este nome por se tratar de um boneco de neve e o Olaf, boneco de neve e personagem da saga *Frozen*, ser bastante conhecido e adorado pelas crianças, no geral. Este fantoche acompanhou-me nos dois dias de estágio e foi realmente uma mais-valia, pois ajudou-me a motivar os alunos para as tarefas a realizar e promoveu também uma articulação dos conteúdos das várias áreas disciplinares, o que permite que os alunos não sintam a compartimentação dos saberes, entendendo que as diferentes áreas do saber estão interligadas em contextos reais.



Na segunda-feira, na área de Português, forneci uma ficha de trabalho aos alunos, a qual continha uma sopa de letras com palavras do seu conhecimento. Como já referi nas outras semanas, um aspeto muito relevante acerca da turma é a diferença dos ritmos de aprendizagem dos alunos. Ora, este aspeto foi visível na resolução dessa sopa de letras, pois alguns alunos encontraram as seis palavras com rapidez e facilidade, enquanto que outros demonstraram mais dificuldade, chamando-me várias vezes para dizerem que não estavam a conseguir resolver a tarefa, o que acabou por demonstrar uma desistência fácil do desafio em questão, proveniente da falta de motivação provocada pela dificuldade sentida no encontro das palavras.

Após a resolução da ficha procedi à formação coletiva e oral de palavras, através de um silabário construído por mim. Considero que o silabário constituiu uma adequada estratégia de trabalho, pois permitiu alcançar os objetivos propostos para a aula (“ler palavras isoladas com articulação correta e prosódia adequada” e “escrever palavras de diferentes níveis de dificuldade e extensão silábica”), de modo aprazível para as crianças. O *feedback* obtido por parte dos alunos também me permite fazer esta afirmação, pois estes mostraram-se bastante entusiasmados e solicitaram inúmeras vezes para terem oportunidade de ir ao quadro formar uma palavra.



Neste seguimento, estes momentos de pedidos insistentes para ir ao quadro são situações que me têm feito refletir muito. Nas aulas que leciono, em várias circunstâncias, tenho sempre metade da turma bastante empolgada e irrequieta em querer responder às tarefas, e outra metade mais calma e serena à espera que eu diga o nome de um aluno. Nestes momentos tento sempre dar a entender que para responder basta colocarem “o dedo no ar” e que não é preciso haver barulho para tal, porém, como futura professora, é algo que me deixa pensativa. Devemos privilegiar os alunos que se mostram mais extasiados com a tarefa? Devemos privilegiar os alunos que se mostram mais quietos e respeitadores do silêncio da sala? Na minha prática tento ao máximo envolver todos os alunos nas atividades, apelando à participação alternada entre alunos extrovertidos e introvertidos, uma vez que considero que um aluno calado não é sinónimo de um aluno desinteressado, e que o facto de um aluno se mostrar mais empolgado não implica que tenha que ser necessariamente ele a responder, pois todos devem ter tal oportunidade.

No que diz respeito à área de Matemática, após um diálogo introdutório de motivação e interligação de conteúdos, forneci aos alunos uma ficha de trabalho que continha um crucigrama com operações de adição e subtração. Para a resolução coletiva do mesmo, os alunos puderam recorrer às mãos do Olaf para facilitar a realização das operações. Considero que a ideia das mãos manuseáveis foi

extremamente pertinente, uma vez que, nesta faixa etária, a manipulação é fundamental, essencialmente no que diz respeito à matemática, pois permite tornar concretos e reais conceitos tão abstratos.

Neste sentido, constatei que, apesar de terem atingido o seu propósito, as mãos do Olaf poderiam ter sido construídas de outra forma, recorrendo, por exemplo, a arame ou outro tipo de material que permitisse aguentar os dedos mais direitos.

Ainda em relação a segunda-feira, tinha planificado a aula de Estudo do Meio para uma hora, porém, acabou por se alongar por cerca de mais 30 minutos, o que fez com que me restasse somente 30 minutos para a aula de Educação Física. A verdade é que desde início que um dos maiores desafios nas planificações das aulas se prende com a estimação adequada do tempo necessário à realização das atividades, porém constato que tenho vindo a evoluir notoriamente nesse aspeto. Ainda assim, considero que a prolongação das atividades de Estudo do Meio foi, de certo modo, propositada. Como estava a lecionar conteúdos relacionados com as perspetivas para um futuro próximo, as atividades realizadas prendiam-se com o estabelecimento e descrição de planos tendo em vista o próximo fim de semana e as férias de verão. Decidi, então, estender um pouco mais a aula para que todos os alunos tivessem a oportunidade de partilhar os seus planos com a turma, promovendo a comunicação e interação oral.

Assim, no tempo que me restou para Educação Física, apressei um pouco as atividades, optando por dar mais ênfase à realização do Jogo da Mímica. No geral, os alunos mostraram-se bastante animados durante o jogo, porém muitas crianças demonstraram alguma timidez e também dificuldade em representar a palavra que lhes sugeria, sendo que apenas procedemos à imitação de animais, por considerar que seria mais simples. Estas dificuldades podem derivar de aspetos relacionados com a personalidades das crianças, como a vergonha e insegurança ou então, a meu ver, revelar alguma complexidade na utilização do jogo simbólico.

Em concordância com Fernandes (2012), é no jogo simbólico que “a criança recria a sua realidade recorrendo à imaginação e à fantasia, assim como interpreta inúmeros papéis e exprime emoções” (p. 21), sendo que, segundo a mesma autora, “para que as crianças representem o que quer que seja, vão recorrer à sua própria expressão e perceção do mundo que as circunda” (p. 20). É por isso que acredito que a dificuldade na imitação de animais possa estar direta ou indiretamente relacionada com o jogo simbólico.

Acredito, ainda, que as decisões tomadas ao longo da aula, como o facto de

optar por prolongar a aula de Estudo do Meio por considerar uma decisão proveitosa, revelam a flexibilidade e o improviso presentes na prática letiva, características imprescindíveis a qualquer professor. Assim como defende Perrenoud (2001) “a atividade de ensinar tem a incerteza como algo permanente, em que o professor, muitas vezes, deverá reagir com precisão diante de situações imprevistas resolvendo-as sem muitos prejuízo” (citado por Escobar & Sanches, 2016, p. 10). Sendo assim, considero que os pequenos desvios que acontecem relativamente aos planos de aula não são necessariamente aspetos negativos, uma vez que estes acontecem para o bem das aulas e, em especial, em favorecimento dos alunos e da sua aprendizagem.

Quanto às aulas de terça-feira, estas seguiram a mesma dinâmica que o dia anterior, no que respeita à utilização do fantoche Olaf como elemento motivador e integrador das várias atividades a realizar.

A primeira atividade realizada, na área de Matemática, consistiu num breve jogo que em os alunos, à vez, tinha que tirar um pau de gelado de um saco. Cada pau continha uma operação, de adição ou subtração. Os alunos deveriam resolver a operação, com o auxílio das mãos do fantoche Olaf, e, posteriormente, colocar o pauzinho num pote com o resultado correto.



O recurso às mãos do Olaf para a realização das operações, como no dia anterior, mostrou, novamente, ser uma estratégia de trabalho adequada. Apesar de alguns alunos conseguirem realizar as operações sem dificuldade e mesmo assim terem mostrado vontade em manipular as mãos do fantoche, foi notória a importância das mãos do Olaf para os alunos que revelaram efetivamente dificuldades.

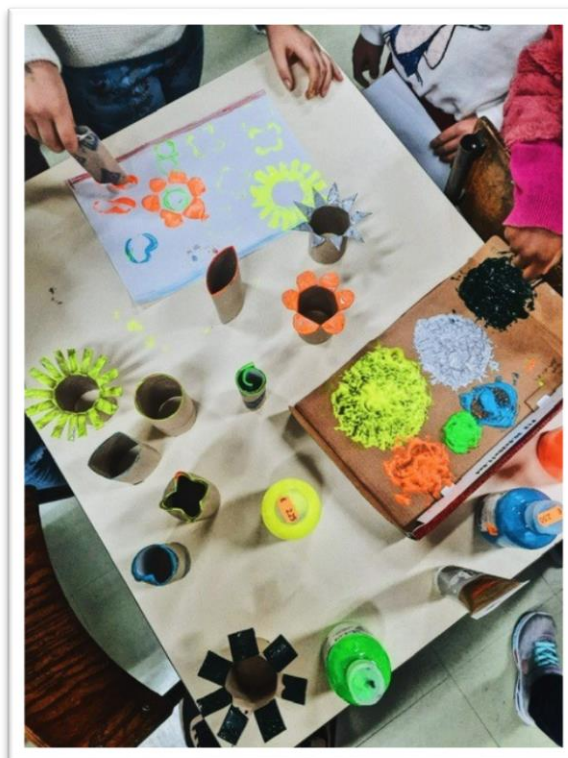
Quanto ao jogo realizado, considero que tenha sido uma estratégia bastante bem-conseguida. Conforme o que o professor João Rocha referiu no Relatório Crítico-Reflexivo de Supervisão, “como a tarefa principal que se impõe aos professores é conseguir que as crianças, desde cedo, aprendam a gostar de Matemática, as atividades promovidas pela Cláudia possibilitaram isso mesmo, dada a ludicidade a si associadas”. Esta foi mesmo a minha intenção na promoção desta atividade, uma vez que pretendia que as crianças aplicassem factos básicos da adição e da subtração de uma forma aprazível, de modo a tornar a Matemática mais atrativa e aliciante.

Convém, nesta continuidade, referir que voltei a não seguir à risca a planificação, visto que só após entregar os planos é que repensei e considerei mais benéfico os alunos copiarem as operações para o caderno, na medida em que a escrita é uma tarefa essencial no processo de ensino e aprendizagem.

Na área do Português, a utilização do silabário, novamente, foi oportuna, pois alguns alunos não tiveram oportunidade de usá-lo para a formação de palavras no dia anterior, sendo que, assim, todos tiveram oportunidade para tal. A distribuição das palavras nos mesmos potes utilizados na atividade matemática, tendo em conta o número de sílabas, foi igualmente relevante, dado que permitiu desenvolver a consciência silábica dos alunos, algo que considero não ter vindo a ser muito trabalho com os mesmos.

Posteriormente, na parte da tarde, as minhas opções didáticas tiveram por base a exploração de jogos educativos, através da utilização de recursos didáticos, nomeadamente as TIC. Nas últimas duas semanas de intervenção, eu e a minha colega de estágio temos vindo a desenvolver alguns jogos didáticos semelhantes, pelo que já tinha um certo conhecimento quanto à disposição dos alunos para tais jogos, pois estes mostram-se sempre verdadeiramente empolgados e atentos. Assim, optei por rever os ditongos através destes recursos, ao mesmo tempo que promovia o desenvolvimento da consciência fonológica, através da identificação de fonemas.

Por fim, nas Artes Visuais, decidi proporcionar a experiência de desenho livre, com recurso a algumas técnicas de pintura diferentes, especificamente a carimbos feitos com rolos de papel higiénicos, de modo a promover a criatividade e imaginação dos alunos.



Com esta tarefa pretendia que os alunos experimentassem possibilidades expressivas de materiais e técnicas diferentes, ao mesmo tempo que pudessem manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas. Assim, através da experimentação e criação, os alunos puderam conhecer novas técnicas de pintura, percebendo que a arte pode surgir dos mais simples e rudimentares objetos, como é o caso dos rolos de papel higiénico. Nesta lógica, só tenho imensa pena de não ter fotografado os desenhos das crianças, pois os resultados foram maravilhosamente diferentes.

Finalmente, resta-me mencionar um aspeto significativo que influenciou as minhas aulas nesta semana de intervenção. Duas alunas da turma encontravam-se em isolamento profilático, pelo que estavam a assistir às aulas via *Google Teams*, através de um *tablet*. Na minha opinião, este procedimento é realmente uma mais-valia para as crianças que ficam em casa, dado que permite que continuem a acompanhar as aulas e os conteúdos programáticos, atenuando os possíveis prejuízos que possam advir da impossibilidade de aulas presenciais. Contudo, admito que a presença do *tablet* acaba por perturbar ligeiramente o decorrer das aulas. Como estavam duas meninas na sessão online, estas acabavam por conversar frequentemente uma com a outra, ou mesmo com os familiares que as acompanhavam, o que provocava um ruído de fundo perturbador. Neste sentido, defendo que este método deve continuar a ser utilizado,

dado que reconheço o benefício do mesmo para os alunos em isolamento, no entanto, considero que deveriam existir algumas normas para os alunos que participem nas aulas à distância, nomeadamente o facto de só ligarem o microfone quando necessário. Porém, também sei que isso poderá ser complicado, pois nem todas as crianças detêm competências tecnológicas para tal.

Em síntese, recordo que um dos meus desafios e objetivos para esta minha intervenção, estabelecido no último relatório semanal, era pensar e pôr em prática maneiras diferentes de rever os conteúdos, pois queria ao máximo pensar e planejar atividades criativas e apelativas, de modo a motivar as crianças e a motivar-me a mim mesma. Neste sentido, considero que este desafio foi superado e que consegui alcançar os meus objetivos. Fiquei mesmo satisfeita com as minhas aulas e com a receção dos alunos às atividades propostas. Sei que ainda tenho muito a melhorar, mas noto um progresso bastante positivo e desejo continuar a aprender com a experiência.

Referências Bibliográficas

- Escobar, B. & Sanches, E. (2016). *A presença do improviso na prática da docência*. Seminários sobre Ensino em Design. https://www.researchgate.net/profile/Bolivar-Teston-De-Escobar/publication/309442075_A_presenca_do_improviso_na_pratica_da_docencia/links/58186dad08aedc7d896a26df/A-presenca-do-improviso-na-pratica-da-docencia.pdf
- Fernandes, M. (2012). *A importância do jogo simbólico*. [Dissertação de Mestrado – Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti]. Repositório ESEPF. http://195.22.21.182/bitstream/20.500.11796/1155/4/TM_PE_INESRAPOSO_2012.pdf

2. Certificado: “O Desenho Universal para a Aprendizagem: Propostas e estratégias de ação”



Certificado

Certifica-se que **Cláudia Alexandra** participou na sessão "**O Desenho Universal para a Aprendizagem: Propostas e estratégias de ação**", que se realizou no dia 26 de março, das 9h30m às 13h30m, em formato online, organizado pela Escola Superior de Educação de Viseu e pelo Agrupamento de Escolas Cândido de Figueiredo - Tondela.

A Presidente da Escola Superior de Educação de Viseu

Maria Cristina Azevedo Gomes
Professora Coordenadora



3. Certificado: “III Seminário Internacional de Políticas e Respostas para Crianças e Jovens em Risco - I Jornadas Internacionais da Prevenção à Promoção da Autonomia”



4. Jogos Educativos elaborados com recurso às TIC

WordWall:

- Frações:

<https://wordwall.net/resource/29953852/fra%C3%A7%C3%B5es>

- Fatores que condicionam a vida dos animais:

<https://wordwall.net/resource/30641687/fatores-que-condicionam-a-vida-dos-animais>

- Gramática:

<https://wordwall.net/resource/31969642/gram%C3%A1tica-3%C2%BA-ano>

- Números e Frações Decimais:

<https://wordwall.net/resource/31948684/n%C3%BAmeros-e-fra%C3%A7%C3%B5es-decimais>

Kahoot!:

- Matemática:

<https://create.kahoot.it/details/6181f7ba-cff8-4c23-9ec1-d0337e5d2c78>

- Formas de Relevo:

<https://create.kahoot.it/details/d779e2e6-8ec7-476b-816c-54ad65a2ff6a>

- Meios Aquáticos, Astros e Solos:

<https://create.kahoot.it/details/3eaebd46-50a3-4e98-b51a-2f6f742c4877>

5. Materiais Didáticos e Manipuláveis



6. Plano de Aula/Planificação

Instituto Politécnico de Viseu / ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE VISEU
 Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB
 Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB II
 2021/2022

Agrupamento de Escolas do Viso
 Escola Básica de Gumirães
 Orientadora Cooperante: Maria do Carmo Ribeiro
 1.º CEB: 3.º ano

Plano de Aula n.º 22

11/05/2022

Áreas Disciplinares: Conteúdos	Objetivos/Conhecimentos/ Capacidades/Atitudes	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/ Materiais	Tempo
Matemática: • Adição e Subtração de Números Decimais • Ordenação e Comparação de Números Decimais	- Calcular com números racionais não negativos na representação decimal, recorrendo ao cálculo mental e a algoritmos; - Comparar e ordenar números decimais.	- Diálogo professora/aluno/alunos conducente à atividade a realizar;	Análise do cálculo e da comparação e ordenação de números decimais; Verificação dos cadernos diários.	Cartões com números decimais e com sinais; Canetas; Caderno diário; Lápis; Borracha.	8h40
		- Resolução de uma atividade coletiva alusiva à adição, subtração, ordenação e comparação de números decimais (Obs. 1);			9h15
		- Registo escrito, no caderno diário, dos cálculos e das comparações realizados na atividade anterior.			9h30
RECREIO (9h30 – 10h)					
Português: • Educação Literária • Leitura • Escrita	- Ler textos com entoação e ritmo adequados; - Escrever textos de géneros variados.	- Diálogo professora/aluno/alunos conducente aos conteúdos a abordar (Obs. 2);	Observação da atenção dos alunos à leitura da professora;	Letras do abecedário; Livro "Poemas da Mentira e da Verdade"; Ficha de trabalho; Lápis; Borracha; Canetas.	10h10
		- Leitura expressiva, por parte da professora estagiária, do poema "Abecedário Sem Juízo", de Luísa Ducla Soares;			10h15
		- Distribuição de uma ficha de trabalho a cada aluno, alusiva ao poema em estudo (Cf. 1);			10h20
		- Leitura oral e individual do poema, por parte dos alunos;			10h30
		- Produção escrita, em grupo, do seu próprio "abecedário sem juízo";			10h45
- Leitura oral, por parte de cada grupo, do abecedário escrito previamente.	11h				

1

Cláudia Alexandra Pedro de Almeida, n.º 13253

ALMOÇO (11h – 13h30)					
Estudo do Meio: • Meios Aquáticos	- Distinguir diferentes meios aquáticos.	- Diálogo professora/aluno/alunos conducente ao conteúdo a abordar;	Questionamento acerca da existência da água na natureza; Análise da distinção dos diferentes meios aquáticos;	Computador; Projetor; PowerPoint; Ficha de trabalho; Lápis; Borracha; Canetas.	13h35
		- Interpretação visual de um vídeo da Escola Virtual alusivo à existência da água na natureza (Obs. 3);			13h40
		- Interpretação dos conteúdos referentes aos meios aquáticos, no formato <i>PowerPoint</i> : - Observação dos diapositivos e dos seus conteúdos; - Leitura da informação do <i>PowerPoint</i> ; - Questionamento oral, por parte da professora estagiária, acerca dos conteúdos apresentados no <i>PowerPoint</i> ;			14h10
		- Resolução individual de uma ficha de trabalho alusiva aos diferentes meios aquáticos (Cf. 2);			14h25
		- Correção coletiva da ficha de trabalho no quadro.	Verificação da distinção dos meios aquáticos; Verificação das respostas dos alunos.		14h40
PROJETO "REICLAR TONS E SONS" (14H40 – 15H30)					
RECREIO (15H30 – 16H)					
Educação Física: • Jogos	- Participar em jogos ajustando a iniciativa própria, e as qualidades motoras na prestação, às possibilidades oferecidas pela situação de jogo e ao seu objetivo.	- Realização do aquecimento (alongamento das diversas partes do corpo, onde cada aluno realiza um movimento para que os colegas repitam); - Realização do jogo da apanhada (Obs. 4).	Observação dos movimentos realizados pelos alunos; Análise da participação em jogos, e do ajuste da iniciativa própria e das qualidades motoras às possibilidades oferecidas pela situação de jogo e ao seu objetivo.		16h10 16h30

2

Observações/reflexões:

1. A atividade consistirá em os alunos, à vez, tirarem dois cartões de um saco (que irá conter diversos números decimais) e um sinal (+, -, >, <) de um outro saco. Consoante os números e os sinais que os alunos retirarem, estes devem realizar a operação ou a ordenação e escrevê-la no quadro.
2. De modo a articular a área de Matemática e a área de Português, a professora estagiária irá levar as letras do abecedário espalhadas num saco. Assim, irá pedir ajuda aos alunos para ordenar as mesmas, introduzindo o poema "Abecedário Sem Juízo", de Luísa Ducla Soares.
3. Vídeo da Escola Virtual alusivo à existência da água na natureza: <https://app.escolavirtual.pt/lms/playerteacher/externallesson/14035814/E/?seType=&cold=&area=search?url=/lms/playerteacher/externallesson/14035814/E/&seType=&cold=&area=search>
4. Jogo da apanhada: É escolhido um aluno, que fica com a tarefa de apanhar os colegas. Todos os outros alunos terão que fugir do «apanhador», dentro de uma determinada área. Ao serem apanhados, os alunos ficam imobilizados nesse local, com as pernas abertas, à espera que sejam salvos pelos colegas. Os alunos só são salvos quando um outro colega passar por baixo das suas pernas.

Anexos:

1.  **Escola Básica de Gumirães**
Ficha de Português

Nome: _____ Data: ___ / ___ / ___



1. Lê o seguinte texto.


Abecedário Sem Juízo

- A é o André, a beber a água pé.
B é o Bruno, vai fugir dum gatuno.
C é a Camila, com corpinho de gorila.
D é o Daniel, como lenços de papel.
E é a Ester, que nunca usa talher.
F é o Frederico, está sentado no penico.
G é o Gonçalo, já hoje levou um estalo.
H é a Helga, picada por uma melga.
I é a Inês, a dar beijos num chinês.
J é o João, põe ratos dentro do pão.
L é a Luísa, vai para rua sem camisa.
M é a Maria, que só dorme todo o dia.
N é o Norberto, que gosta de armar em esperto.
O é o Olegário, caiu dentro do aquário.
P é a Paula, tira bananas da jaula.
Q é o Quim, meteu a mão no pudim.
R é a Raquel, que se besunta com mel.
S é a Sara, com dez borbulhas na cara.
T é o Tiago, a pescar botas no lago.
U é o Urbino, que sofre do intestino.
V é a Verónica, tem preguicite crónica.
X é o Xavier, usa roupa de mulher.
Z é a Zúlmira, que na aula dança o vira.




2. Com base no poema anterior, escreve o teu próprio Abecedário Sem Juízo.

A _____
B _____
C _____
D _____
E _____
F _____
G _____
H _____
I _____
J _____
L _____
M _____
N _____
O _____
P _____
Q _____
R _____
S _____
T _____
U _____
V _____
X _____
Z _____

2.  **Escola Básica de Gumirães**
Ficha de Estudo do Meio

Nome: _____ Data: ___ / ___ / ___



1. Qual o nome dos cinco oceanos do Planeta Terra?

2. Diz o nome de 3 rios portugueses.

3. Selecciona a resposta correta.

a) Os rios são correntes permanentes de água...

- doce.
- salgada.

b) Os lagos e lagoas são extensões de água...

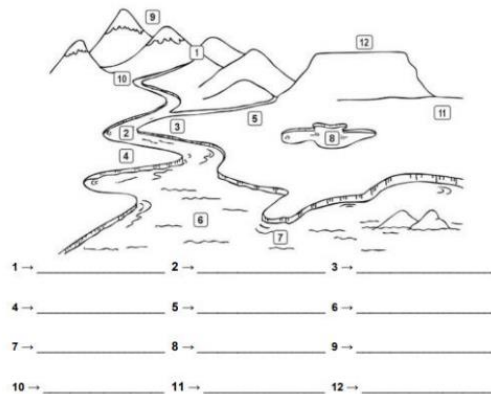
- que desaguam para o mar.
- rodeadas de terra por todos os lados.

c) As levadas são...

- canais de irrigação que transportam a água da nascente para outros locais.
- rios que desaguam noutros rios.

4. Legenda as formas de relevo e os meios aquáticos com as palavras do quadro.

afluente	mar	lago	serra	vale	planalto	planície
nascente	margem direita	margem esquerda	leito	foz		



5. Escreve o nome dos meios aquáticos.

Ribeira	Lagoa	Rio
Lago	Mar	Oceano

Extensão de água doce parada, rodeada de terra por todos os lados. → _____

Grande extensão de água salgada. → _____

Corrente permanente de água doce. → _____

A maior extensão de água salgada. → _____

Extensão de água doce parada, rodeada de terra, menor que o lago. → _____

Curso de água doce mais pequeno do que o rio. → _____

5

7. Relatório Semanal: PES na EPE

Prática de Ensino Supervisionada na EPE II - relatório semanal 5

Informação sobre o desempenho das crianças relevantes para futuras planificações com o grupo:

Tendo em conta que devemos, ao longo da PES na EPE II, pôr em prática a metodologia de trabalho de projeto, e sendo que, infelizmente, o grupo ainda não tinha demonstrado um interesse acentuado sobre nenhum tema em particular, eu e a minha colega de estágio decidimos que seria melhor promover um momento de diálogo e votação relativamente a temas sobre os quais as crianças gostassem de trabalhar e sobre os quais gostassem de aprender mais.

Este momento de discussão de possíveis temas a trabalhar permitiu perceber que as crianças, nomeadamente os finalistas, já começam a preocupar-se com a entrada no 1.º CEB, provavelmente por incentivo dos pais e devido a conversas que ouvem no seio familiar. Digo isto porque, pelo menos três crianças, referiram que queriam aprender “as letras da primária”, sendo que os próprios pais, durante a construção da cozinha de lama, nos confessaram que sentem que isso não é muito trabalhado no jardim de infância, mesmo que trabalhemos as letras e os números de

outras formas, uma vez que as crianças afirmaram que gostavam de as escrever.

Atendendo a toda esta preocupação de pais e filhos, como escrevi na planificação, decidi promover algumas atividades e jogos mais lúdicos que permitam trabalhar aspetos de LOAE e de Matemática. Neste sentido, de um modo geral, senti que as crianças se sentem mais confortáveis com questões matemáticas, uma vez que reconhecem bem os números, fazem bem a correspondência termo a termo e já conseguem realizar cálculos simples recorrendo à adição e subtração, do que propriamente com questões relacionadas com as letras, dado que, embora já vão sabendo recitar o alfabeto, demonstraram não reconhecer as letras e revelaram mais dificuldade na descoberta de palavras iniciadas pelo mesmo som.

Os aspetos relacionados com a oralidade e a escrita são realmente muito complexos, pelo que as crianças revelam mesmo alguma dificuldade em compreender determinadas questões associadas ao som de cada letra, mesmo restringindo-nos apenas às vogais. Basta olharmos para a letra “E”, a qual pode estar associada a sons diferentes, como nas palavras “estrela”, “elefante” e “erva”. Para além de muitos destes sons induzirem as crianças em erro e que estas pensem que se trata da letra “A”, também acontece confundir com o “I”, já que a maioria das pessoas não pronuncia corretamente as palavras e acaba por dizer “*istrela*” e “*ilefante*”, por exemplo.

Quanto às atividades de Matemática, estas correram ligeiramente melhor que as de LOAE, precisamente porque os números são conteúdos mais exatos de trabalhar do que as letras, digamos assim. Ainda assim, embora, no geral, o grupo tenha realizado as atividades matemáticas sem grande dificuldade, pude observar que duas crianças ainda sentem alguma dificuldade no reconhecimento dos números e na própria contagem, uma vez que apenas recitam os números ao invés de fazerem a correspondência termo a termo.

Apreciação de opções de organização do ambiente para futuras planificações com o grupo:

Relativamente à organização do grupo, os meus dias foram planificados de modo a trabalhar primeiro com os finalistas e depois com as crianças mais novas, porém isso não aconteceu. Não só porque levei mais tempo, na segunda-feira, a trabalhar as letras com as crianças mais velhas, atrasando e impossibilitando a realização das atividades com os mais novos, mas também porque percebi que estas não iam envolver-se nem responder tão bem às atividades preparadas.

Assim sendo, a educadora deu-me luz verde para, na terça-feira, continuar a focar-me mais no trabalho com os finalistas, enquanto ela ficava com os mais novos. Por um lado, senti-me um pouco desanimada por não ter feito as atividades planeadas com todas as crianças, mas também me lembro de uma conversa com a professora supervisora Maria Figueiredo na qual ela dizia que não faz mal as crianças mais novas não realizarem determinadas atividades, pois ainda têm mais um ou dois anos de Educação Pré-Escolar pela frente e vão ter tempo para as realizar mais tarde.

Quanto ao espaço, quando trabalho em grupos, tento dividir os grupos por locais distintos, de modo a que não se perturbem uns aos outros e não condicionem as atividades. Assim, na segunda-feira, fiquei com os meus velhos na sala de atividades, uma vez que precisávamos das mesas para desenhar, enquanto os mais novos ficaram a brincar no espaço exterior, e, já na terça-feira, levei os mais velhos para a sala dos espelhos, enquanto os mais novos ficaram com a educadora na sala das atividades.

Tenho a noção que, futuramente, dividir as crianças entre espaços diferentes não vai ser tão exequível, pois provavelmente estarei responsável por um grupo de crianças com apenas uma assistente operacional. Contudo, enquanto tenho essa oportunidade sinto que devo aproveitar, tanto para meu benefício como especialmente para benefício das crianças.

Apreciação de opções didáticas relevantes para futuras planificações com o grupo:

Relativamente à primeira atividade de LOAE, esta consistia em eu dizer uma palavra e as crianças, à vez, pescarem o peixe com a vogal pela qual a palavra em questão começasse. Além das aprendizagens relacionadas com o domínio de LOAE, esta permitia igualmente adquirir um maior controlo do seu corpo, força, agilidade e coordenação muscular que permitem à criança realizar progressivamente movimentos mais complexos e precisos. Construí uma cana de pesca relativamente acessível e de fácil uso, por parte das crianças, mas simultaneamente com algum grau de dificuldade, de modo a que a atividade fosse desafiante e me permitisse ver a forma como as crianças se desenrascavam perante possíveis dificuldades.

Algo muito curioso foi o facto de, antes de iniciarmos a atividade, ter ocorrido um diálogo sobre rios, em que se falou do Rio Tejo, Rio Dão e Rio Pavia. Quanto coloquei os peixinhos das vogais na nossa manta, que por sinal tem várias letras, lembrei-me logo de dar continuidade ao tema e dizer que aquele era o Rio da Letras.

As crianças gostaram muito da atividade e, principalmente, do ato de pescar os

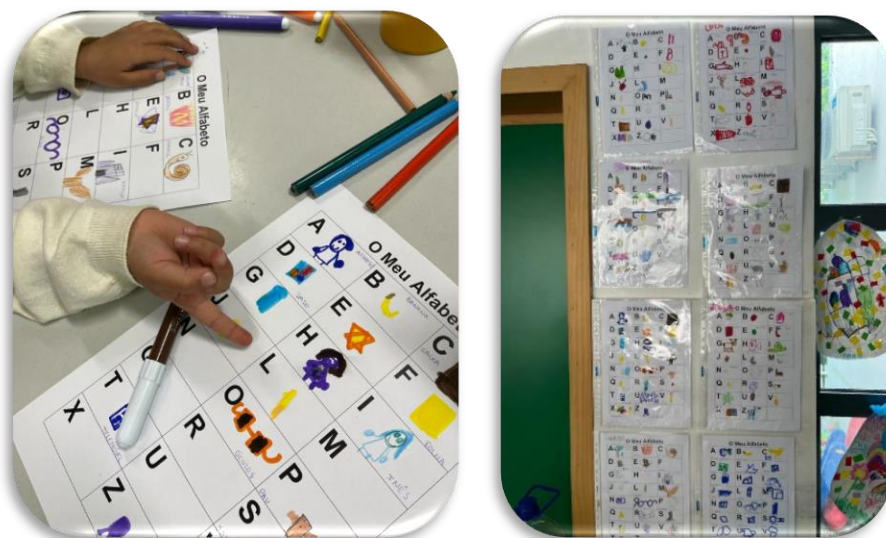
peixinhos. Cada um recorreu a diferentes estratégias para conseguir pescar o peixe, sendo que uns pegavam na cana mesmo na ponta do anzol, outros pegavam mais longe, uns tinham mais facilidade de pescar em pé, enquanto outros tinham que se aproximar mais do chão, etc. No que diz respeito à identificação da primeira letra das palavras ditas por mim, as crianças também responderam muito bem, já que se tratava apenas de vogais, letras com as quais as crianças estão mais familiarizadas, tirando a particularidade de certas palavras iniciadas com “E”, que causavam confusão entre o “A” e o “I”, devido a pronúncias erradas, como referido anteriormente.



A segunda atividade de LOAE consistia em elaborar o nosso próprio abecedário com desenhos, recorrendo a uma folha com as 23 letras, cada uma no seu respetivo espaço, nos quais as crianças deveriam desenhar representações de palavras iniciadas com as respetivas letras. A atividade correu bem, no sentido em que apenas três crianças não conseguiram terminar os desenhos para todas as letras, porém não foi uma atividade tão dinâmica nem fácil para as crianças. Trata-se de uma atividade para a qual é precisa muita orientação, e que se prolongou durante algum tempo, pelo que, mesmo trabalhando com apenas 12 crianças, foi complicado. Para correr totalmente bem e conseguir atender individualmente às questões de todas as crianças deveria ter realizado a atividade com grupos de crianças ainda mais pequenos, sendo que, desta forma, a tarefa resultaria em alfabetos mais variados, com desenhos mais diferentes, pois acabaram por descobrir e representar as mesmas palavras, exatamente por ajudar as crianças em grupo, e não individualmente.

Além disso, decidi trabalhar o alfabeto completo porque algumas crianças têm vindo a revelar já conseguir identificar algumas consoantes e os seus sons, porém preparei-me previamente para explicar a situação do “H”, uma letra que não se lê.

Contudo, as crianças até responderam muito bem a esta letra, pois uma menina disse logo que o pai se chamava Hélder e começava com aquela letra, pelo que a maioria acabou por desenhar um homem e dizer que era o pai da FI.



Contudo, surgiram outras situações com outras letras com as quais eu não estava à espera, nomeadamente confusões entre o “G” e o “J”. Quando questionei sobre palavras com a letra “G”, facilmente me responderam coisas como “gato”, “garrafa”, “garfo”, “galinha”, entre outras. Porém, quando questionei sobre palavras com “J”, uma criança disse logo “girafa”. Quando me preparava para dar uma breve explicação de que existem palavras e sons traiçoeiros, a educadora interrompeu-me e disse para concordar, porque aparentemente anda numa formação e dizem-lhe que o que interessa é as crianças reconhecerem o som. Percebo perfeitamente, e também ia elogiar a criança por ter identificado o som, porém, neste caso específico, estávamos a falar de letras e não apenas de sons, pelo que a criança agora poderá ficar com a ideia de que a palavra “girafa” se escreve com “J”.

Na quarta-feira, iniciei o dia com o jogo do bingo numérico. Como o grupo dos finalistas é constituído por 12 crianças e eu apenas tinha 9 cartões, as três crianças que não tinham cartão ficaram como minhas ajudantes. Duas ajudavam-me a baralhar e a retirar as bolas com as contas, enquanto a terceira criança ajudava a distribuir as tampinhas para colocar a tapar o número que tinha calhado através da conta, pelo que, assim, todas participavam, de uma forma ou de outra. Repetimos uma vez o jogo, para que as três ajudantes pudessem mesmo jogar com os cartões, e outras três crianças ocupassem os seus lugares de ajudantes.

As operações que coloquei nas bolas eram adequadas àquilo que as crianças já sabem e já fazem com a educadora cooperante. Recorri, então, às tampas de plástico que tínhamos connosco para auxiliar as crianças na realização das adições e subtrações, de modo a que aquelas que tivessem mais dificuldade conseguissem visualizar as contas representadas nas bolas.



Isto aconteceu não só porque levei mais tempo, na segunda-feira, a trabalhar as letras com as crianças mais velhas, atrasando e impossibilitando a realização das atividades com os mais novos, mas também porque percebi que estas não iam envolver-se nem responder tão bem às atividades preparadas.

Como já referi, acabei por trabalhar mais com os finalistas, porque levei mais tempo a trabalhar com as crianças mais velhas e porque percebi que as mais novas não iam envolver-se nem responder tão bem às atividades preparadas, pelo que as atividades inicialmente planificadas para os mais novos ficaram em *stand-by*. Assim, para aproveitar os recursos que fiz e para continuar a insistir com os mais velhos, decidi promover uma tarde de jogos na sala dos espelhos. Coloquei colchões em dois sítios distintos, de modo a criar dois postos: um de letras e um de números, cada um com dois jogos. Para esta atividade contei, mais uma vez e para não variar, com a ajuda da minha colega de estágio, que orientou um posto enquanto eu orientava o outro.



No posto das letras, comecei por apresentar um quadro de cartão com as 5 vogais e, depois, 15 imagens. As crianças deveriam começar por perceber qual a palavra representada através de cada imagem e, posteriormente, identificar qual a primeira letra dessa palavra, colocando a imagem na coluna dessa mesma vogal. No que respeita à identificação da primeira letra das palavras ditas por mim, esta atividade assemelha-se à dos peixinhos com as vogais, pelo que as crianças responderam muito bem e já não faziam tanta confusão com as palavras iniciadas por vogais com sons diferentes do som padrão, como os casos que já mencionei previamente.

Na segunda atividade a realizar no posto das letras, cada criança começava por escrever o seu nome com as letras dos cartões brancos. Depois de escrito o nome, cada um usava uma palhinha para “sugar” as letras dos cartões coloridos e sobrepôr nas letras dos cartões brancos. O grupo gostou muito desta atividade, pelo que alguns quiseram repetir, mas com o nome de colegas e/ou familiares. Ainda assim, consegui perceber que algumas crianças, uma minoria, sentiram dificuldade na parte de deslocar os cartões com a palhinha, contudo, nenhum desistiu e todos procuraram estratégias para resolver a situação. Por exemplo, uma menina colocou o cartão mais perto, pois já sabia que não conseguia “sugar” o ar na palhinha durante muito tempo, e um menino percebeu que não estava a conseguir levantar o cartão porque estava outro por cima e não tinha força suficiente para o levantar, pelo que isolou o cartão de todos os outros e já o conseguiu deslocar de maneira correta.



Já no posto dos números, começámos pela atividade da *pizza*, a qual estava dividida em 10 fatias numeradas, e na qual as crianças deveriam “colar” as 10 fatias de pizza, numeradas através de bolas vermelhas. Esta atividade foi provavelmente aquela em que as crianças sentiram menos dificuldade, pois facilmente contaram as bolas vermelhas, e alguns até conseguiram dizer imediatamente o número de bolinhas, sendo que prontamente conseguiram associar ao respetivo algarismo, tirando duas crianças, como descrito anteriormente.



A segunda atividade, que consistia em reproduzir pirâmides de copos, foi, sem dúvida, a preferida do grupo. Todos quiseram repetir várias vezes e, inclusivamente, construir pirâmides gigantes, isto é, as pirâmides que levei desenhadas utilizavam apenas 6 copos e as crianças quiseram juntar duas pirâmides para fazer um gigante, uma vez que eu levava 12 copos para duas crianças poderem realizar a atividade simultaneamente. Além disso, também quiseram criar pirâmides diferentes das representadas por mim, dizendo os números.

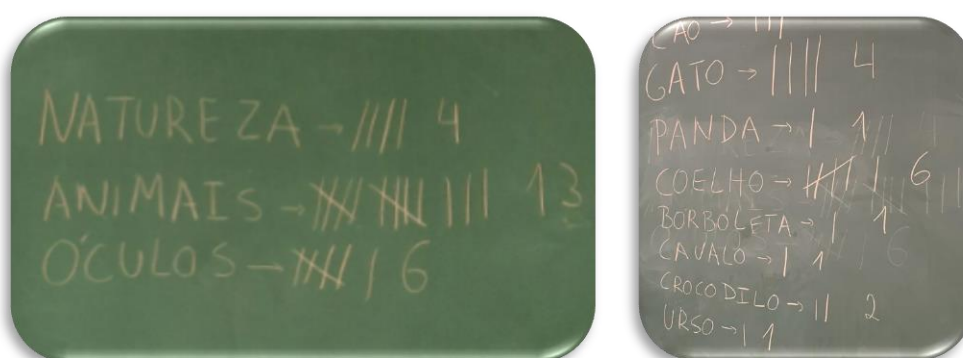
Com esta atividade, para além das aprendizagens relacionadas com os números, as crianças puderam desenvolver aprendizagens associadas à visualização espacial, por exemplo, já que se encontravam a realizar construções através de esquemas elaborados por mim. As crianças mostraram-se muito entusiasmadas com esta atividade e, por todos estes motivos, considero que foi uma boa opção didática.



Destaques sobre o meu desempenho:

Como já referi, as crianças não facilitaram o meu trabalho e o da minha colega,

no que respeita à escolha do tema do projeto a realizar com o grupo, pelo que tivemos que optar por perguntar quase diretamente. Não vamos muito ao encontro do esperado pela metodologia de trabalho de projeto, e gostava de ter partido realmente do interesse espontâneo e genuíno das crianças, mas infelizmente não foi possível, daí termos optado pela conversa e votação de temas do interesse do grupo. Ainda assim, tentei que fosse um momento de partilha no qual todas as crianças foram escutadas e as suas opiniões e contributos foram tidos em conta, pelo que ainda pudemos trabalhar conteúdos relacionados com a Organização e Tratamento de Dados e, conseqüentemente, a contagem e comparação de conjuntos.



Algo que me parece pertinente mencionar prende-se com o jogo do bingo numérico. Quando estava a realizar o jogo com o grupo dos finalistas, na sala dos espelhos, a educadora cooperante quis estar presente para ver o que iria fazer, sendo que demonstrou gostar muito da atividade ao ponto de ir chamar outra educadora para ver. A educadora em questão também gostou muito e pediu-me emprestado para poder realizar a atividade com o seu grupo de crianças.

Além disso, na tarde de terça-feira, após ter concluído a exploração de todos os jogos com as crianças, a educadora cooperante pediu que eu deixasse os jogos em exposição para os pais verem o que andamos a fazer e para a própria educadora poder repetir os jogos no dia seguinte.

Embora não tenha gostado muito da ideia da exposição, pois gastei e dediquei tempo e dinheiro a fazê-los e tenho receio de chegar lá e estar tudo destruído ao ponto de não poderem ser reutilizados, acredito que estas duas situações relatadas constituem indicadores positivos do meu desempenho.

Esta semana também ficou marcada pela estreia da Cozinha de Lama. Apesar de já termos vindo a trabalhar com os pais há algum tempo, este projeto foi mesmo a prova de que a escola e a família podem, e devem, trabalhar juntas para o bem das

crianças. A Cozinha ficou fantástica e as crianças adoraram. Claro que a educadora e as assistentes operacionais não gostam muito do facto de as crianças se sujarem e poderem ter pais a reclamar sobre isso, mas a verdade é que quase todos participaram no projeto, pelo que devem compreender que sujar-se faz parte do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. É sinal que estão a explorar, a manipular e, conseqüentemente, a aprender.



Desafios futuros do meu desempenho:

Esta semana consegui atender às preocupações das famílias e das próprias crianças, no que diz respeito à entrada no 1.º CEB, conseguindo pensar em jogos e atividades lúdicas para trabalhar os números e as letras de forma motivadora. O maior desafio para o futuro é continuar a trabalhar estas questões, já que a preocupação com o novo ciclo de ensino só vai aumentar, de forma lúdica, com o objetivo de permitir que as crianças aprendam enquanto brincam, como é o esperado.

8. Certificado de moderação da mesa redonda “Trabalho pedagógico em contextos desafiantes: experiências de educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico”



CERTIFICADO

Cláudia Alexandra Almeida

coordenou a Mesa redonda “Trabalho pedagógico em contextos desafiantes: experiências de educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico”, no 10.º Congresso Olhares sobre a Educação / 3rd International Congress Perspectives on Education, que decorreu em Viseu e online, de 24 a 26 de novembro de 2022, organizado pela Escola Superior de Educação de Viseu, Instituto Politécnico de Viseu.

Viseu, 28 de novembro de 2022

A Presidente da ESEV

9. Resumo do Artigo “Políticas Educativas e Profissionalidade Docente: O Processo de Bolonha”

Políticas Educativas e Profissionalidade Docente: O Processo de Bolonha

Cláudia Alexandra Pedro de Almeida¹

¹Escola Superior de Educação de Viseu, esev13253@esev.ipv.pt

Resumo

O presente artigo surge em torno da questão da profissionalidade docente, mais concretamente no que concerne à formação inicial de professores. Assumindo que as políticas educativas sofrem diversas alterações, resultantes das mudanças de uma sociedade cada vez mais globalizada, aponta-se o Processo de Bolonha como o momento que originou as maiores alterações neste campo, pelo que o presente artigo se foca, então, em compreender quais os contributos deste para as políticas de profissionalidade docente. Para tal, faz-se uma passagem pelos processos de administração e gestão dos recursos humanos educativos, no que se refere ao caso dos docentes, e é feita, ainda, uma alusão ao atual estado da profissionalidade docente, marcada por inúmeros protestos e manifestações. Constituindo uma iniciativa europeia cujo principal objetivo se prende com a melhoria da qualidade do sistema de ensino superior, torna-se evidente que a implementação do Processo de Bolonha teve um impacto significativo na profissionalidade docente. Investiu-se na qualificação e formação inicial de professores, criaram-se novas oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo, favoreceu-se a partilha de experiências e conhecimentos, promoveu-se a colaboração entre os docentes e apostou-se numa aprendizagem centrada no aluno, sendo que os sistemas de ensino superior se tornaram mais comparáveis e transparentes. Ainda assim, não invalidando os esforços e conquistas do Processo de Bolonha, este é vítima de algumas críticas associadas à sua implementação, que revelam a necessidade contínua de reflexão e aprimoramento em busca de um sistema de ensino superior cada vez com mais qualidade.

Palavras-chave: Profissionalidade Docente, Políticas Educativas, Processo de Bolonha, Formação Inicial de Professores.

10. Atividade Dirigida com as Famílias

Roteiro: Atividade Dirigida – As Mães Trazem as Profissões à Escola (Parte 2)

Hora	Local	Área de Conteúdo
09h15 – 09h45	Sala de Atividades	- Formação Pessoal e Social; - Expressão e Comunicação: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; - Conhecimento do Mundo

Aprendizagens Visadas:

- Formação Pessoal e Social:
 - Cooperar com outros no processo de aprendizagem;

- Manifestar curiosidade pelo mundo que a rodeia, formulando questões sobre o que observa;
- Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social;
- Reconhecer a diversidade de características e hábitos de outras pessoas e grupos, manifestando respeito por crianças e adultos, independentemente de diferenças físicas e de género;
- Aceitar que meninos e meninas, homens e mulheres podem fazer as mesmas coisas em casa e fora de casa;
 - Expressão e Comunicação: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita:
- Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação;
- Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade);
 - Conhecimento do Mundo:
- Referir e identificar a atividade associada a algumas profissões com que contacta no dia a dia (de pais, de familiares, da comunidade).

Descrição do Momento:

Seguindo a rotina da manhã do dia anterior, após o momento de acolhimento das crianças na sala de atividades, a mãe de uma das crianças, quando o deixar na escola, irá deslocar-se até ao interior da sala com o objetivo de dar a conhecer a sua profissão, neste caso, relacionada com a engenharia. A presença e colaboração da mãe vai ao encontro da temática das profissões, e favorece principalmente a ideia do empoderamento da mulher e da sua presença em profissões que são mais vezes associadas ao sexo masculino.

Sendo que trabalha diretamente na conceção de capacetes para motociclistas, a mãe irá falar da sua experiência e levará consigo capacetes, para que as crianças possam ver e manipular este objeto característico da sua profissão. Ainda que eu vá dar início ao momento e vá orientando as intervenções das crianças, a apresentação é da responsabilidade da mãe, pelo que lhe será dada a liberdade para comunicar com as crianças como desejar.

10.1. Registos Fotográficos



11. Planificação Focada numa Criança

Breve Descrição das Observações Realizadas (Contexto)

Ao longo das passadas 6 semanas de intervenção e 2 de observação, foi impossível não notar o enorme interesse do Na. pelos dinossauros e por tudo o que lhes diz respeito. Adora brincar com dinossauros e explorar livros sobre os mesmos.

Recordo-me especificamente de, numa das primeiras semanas, a educadora explorar as imagens de uns livros de animais com o grupo e, quando mostrou as imagens das várias espécies existentes de dinossauros, a criança reconhecia e sabia o nome de todas. Fiquei extremamente impressionada e foi a partir desse momento que fiquei logo interessada em trabalhar esta temática assim que tivesse oportunidade.

Também destaco o dia em que a educador cooperante fez uma mudança na organização do espaço da sala, e nos respetivos materiais da mesma, retirando imensos livros da estante e colocando-os numa caixa na sala de materiais. Quando se deparou com esta mudança, o An. procurou afincadamente por um livro dos dinossauros, pois queria que aquele livro continuasse na sala. Neste sentido, desloquei-me com a criança até à sala de materiais e remexemos as dezenas de livros na caixa, em busca do tal livro que lhe estava a causar inquietação. Além de encontrarmos o livro em questão, deparámo-nos com um outro livro sobre dinossauros, o que deixou a criança ainda mais radiante e satisfeita.

Um outro aspeto que comprova este fascínio da criança é o facto de esta ter pedido ao Pai Natal um dinossauro (e um carro telecomandado). Nota-se que os dinossauros fazem parte da vida da criança há muito tempo, não é algo recente, e que

com certeza será algo que entusiasmará a criança durante muito mais tempo. A felicidade em brincar com dinossauros e em partilhar os seus conhecimentos acerca do mesmo, tanto comigo e como com os colegas, é extremamente notória e não deixa ninguém indiferente.

Como se trata de uma motivação tão visível, considerei que o mais benéfico era trabalhar o tema com todo o grupo, pois acredito que a própria criança se sinta mais entusiasmada a explorar dinossauros com os colegas do que de forma individual. Os conhecimentos que detém sobre os dinossauros foram apreendidos fora do contexto escolar, é um interesse que veio de fora para dentro, pelo que a verdadeira novidade e a verdadeira emoção estará em partilhar tais aprendizagens com as outras crianças.

Oportunidades a proporcionar por Área/Domínio de Conteúdo

Formação Pessoal e Social	<ul style="list-style-type: none"> - Expressão de emoções e sentimentos no que diz respeito a trabalhar um tema tão significativo; - Participação na planificação de atividades, explicitando o que pretende fazer, tendo em conta os seus gostos e preferências;
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> - Contagem e comparação de dinossauros; - Organização de conjuntos de dinossauros em função de um determinado critério, como por exemplo a espécie; - Representação das várias partes do corpo de um dinossauro recorrendo a figuras geométricas; - Organização e Tratamento de Dados referentes às preferências associadas aos dinossauros e aos animais, em geral; - Medição e comparação de dinossauros relativamente à sua altura e comprimento;
Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação dos conhecimentos prévios acerca dos dinossauros; - Relato de histórias que envolvam dinossauros ou o seu processo de descoberta das características dos mesmos;
Conhecimento do Mundo	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar características dos dinossauros; - Distinguir as diferentes espécies de dinossauros; - Compreender a extinção dos dinossauros; - Realizar experiências relacionadas com o fenómeno de extinção dos dinossauros;
Educação Artística	<ul style="list-style-type: none"> - Construção de dinossauros em três dimensões; - Desenho e pintura de dinossauros;

	- Representação de dinossauros em situações de jogo dramático;
Educação Física	- Imitar dinossauros e a sua locomoção, desenvolvendo de atividades que impliquem deslocamentos e equilíbrios.

Operacionalização das Propostas a Implementar

As propostas a implementar estão descritas na comum planificação da semana de intervenção. Como referi previamente, todas as atividades serão realizadas com todo o grupo, sendo que decidi levar o tema para a sala de atividades e dar conhecer mais sobre os dinossauros a todas as crianças do grupo, mas não esquecendo que toda esta temática surgiu como forma de dar resposta à curiosidade da criança em questão.

Acredito que a criança vai reconhecer que as atividades foram planificadas devido ao seu interesse, uma vez que vou iniciar o dia com a alusão à carta do Pai Natal, onde será referido que o dinossauro é uma prenda para o An. e que este, e o restante grupo, podem contar ainda com mais surpresas na sala de atividades. Penso que será perceptível que as atividades foram pensadas tendo em conta o interesse desta criança específica, mas que serão momentos partilhados com os colegas, dado que o Natal representa uma época de partilha e união.

Neste sentido, creio que a criança vai sentir a sua *expertise* reconhecida, pois pretendo torná-lo numa personagem principal neste dia. Vou elegê-lo como meu ajudante, com o intuito de juntos mostrarmos tudo o que sabemos ao restante grupo. Confesso que estou à espera que a criança se sobreponha a mim em alguns assuntos, pois não detenho total conhecimento sobre dinossauros e reconheço que a criança vai querer dizer tudo o que sabe. Será o momento adequado para mostrar às crianças que os adultos não sabem sempre tudo e, apesar de eles aprenderem muito connosco, nós também podemos aprender muito com eles. Para o António será muito significativo perceber que domina este conteúdo e que pode ser ele o “professor” durante um dia.

Consequentemente, vou tentar que a criança proceda efetivamente como um professor. Um professor não pode dizer tudo de uma vez e não pode ser sempre o detentor da palavra. Tem que dar a vez aos seus “alunos” e dar-lhes oportunidade de participarem igualmente em todas as atividades. Todos devem ser ouvidos e todos devem construir o seu conhecimento, pelo que, embora esteja focada em responder a uma criança específica, não posso descurar a aprendizagem das restantes. Se

prolonguei o tema e as atividades a todo o grupo, devo envolvê-los a todos.

No final do dia, de modo a analisar e a verificar como é que a criança percecionou a experiência de dinossauros no jardim com os colegas, penso dedicar um momento individualizado à criança, onde o questionarei acerca das suas emoções e da sua opinião. Para tal, em vez de um diálogo habitual, considero que será mais benéfico escrever uma carta ao Pai Natal em gesto de agradecimento pelas atividades e materiais proporcionados neste dia. Assim, irei incentivar a criança a agradecer ao Pai Natal, oferecendo-me para escrever o que ele desejar. Durante esse processo, poderei dar algumas dicas à criança sobre o que destacar na carta, nomeadamente a parte favorita do dia, a atividade que mais gostou, como se sentiu quando viu que o Pai Natal tinha satisfeito o seu desejo, o que achava que poderia ter sido diferente para ser um dia ainda melhor, entre outros aspetos. Através da escrita desta carta posso perceber como é que a criança percecionou e sentiu esta experiência, auxiliando a minha própria avaliação da implementação e a minha reflexão acerca de propostas de continuidade.

12. Pintura com Gelo

Roteiro: Atividade Dirigida – “Pintar com Gelo”

Hora	Local	Área de Conteúdo
09h15 – 10h15	Sala de Atividades	- Formação Pessoal e Social; - Expressão e Comunicação: Educação Artística (Artes Visuais); - Conhecimento do Mundo

Aprendizagens Visadas:

- Formação Pessoal e Social:
 - Conhecer os materiais disponíveis, a sua localização e apropriar-se progressivamente da utilização de materiais, servindo-se deles com cuidado e arrumando-os quando já não precisa;
 - Manifestar curiosidade pelo mundo que a rodeia, formulando questões sobre o que observa;
 - Ser progressivamente capaz de explicitar e de partilhar com o/a educador/a e as outras crianças o que descobriu e aprendeu;

- Revelar interesse e gosto por aprender, usando no quotidiano as novas aprendizagens que vai realizando;
- Desenvolver um sentido estético perante manifestações artísticas de diferentes tempos e culturas;
 - Expressão e Comunicação: Educação Artística (Artes Visuais):
- Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas;
- Ter prazer em explorar e utilizar, nas suas produções, modalidades diversificadas de expressão visual;
 - Conhecimento do Mundo:
- Mostrar curiosidade e procura uma explicação para fenómenos atmosféricos que observa;
- Demonstrar envolvimento no processo de descoberta e exploração e revelar satisfação com os novos conhecimentos que construiu.

Descrição do Momento:

Retomando a experiência da solidificação realizada no dia anterior, iremos retirar as cuvetes de gelo do congelador e iremos ver a transformação da água, que passou do estado líquido para o estado sólido. No decorrer desta atividade será já preparada a atividade da pintura com gelo, uma vez que, ao colocar água numa cuvette, irei já colocar corante e um pau de gelado em cada futuro cubinho de gelo.

No dia seguinte, os cubos estarão sólidos e coloridos, o que permitirá pintar e fazer desenhos com gelo, embora se deva colocar papel de revista ou jornal debaixo das folhas, uma vez que o corante poderá manchar a mesa.

12.1. Registos Fotográficos



13. Tenda do Dia do Pijama



14. Planificação de uma Atividade Dirigida

Roteiro: Atividade Dirigida – “Yoga dos Bichos”

Hora	Local	Área de Conteúdo
14h00 – 14h40	Sala dos Espelhos	- Formação Pessoal e Social; - Expressão e Comunicação: Educação Física; - Conhecimento do Mundo

Aprendizagens Visadas:

- Formação Pessoal e Social:
 - Conhecer e aceitar as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural, situando-as em relação às de outros;
 - Adquirir um maior controlo do seu corpo, força, agilidade, equilíbrio e coordenação muscular que lhe permitem realizar progressivamente movimentos mais complexos e precisos;
 - Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam;
 - Cooperar com outros no processo de aprendizagem;
 - Esperar pela sua vez na realização de jogos e na intervenção nos diálogos, dando oportunidades aos outros para intervirem;
- Expressão e Comunicação: Educação Física:
 - Cooperar em situações de jogo, seguindo orientações ou regras;

- Dominar movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios;
- Controlar voluntariamente o movimento;
 - Conhecimento do Mundo:
- Compreender e identificar características distintivas dos animais e reconhecer diferenças e semelhanças entre animais;
- Conhecer diferentes animais, diferenciando-os pelas suas características e modos de vida.

Descrição do Momento:

De modo a concluir a minha prática de ensino supervisionada e a pôr um fim, por agora, ao projeto dos animais, tenciono levar um baralho de Yoga dos Bichos. Inicialmente será promovido um momento de relaxamento, onde devemos respirar fundo e ouvir uma música de fundo associada aos sons da natureza. Quando todos descontraírem irei explicar o “jogo” que faremos a seguir, que será precisamente o Yoga dos Bichos, um baralho de uma prática corporal de posturas e movimentos inspirada no comportamento dos bichos.

Para tal, colocarei as crianças em círculo e colocarei as cartas baralhadas no chão, voltadas para baixo. À vez, cada criança retirará uma carta, reproduzirá a postura do animal representado e todo o grupo deverá imitá-la. Este jogo fomenta na criança, desde os primeiros anos, o conhecimento do próprio corpo, as suas possibilidades e limites. Sendo o principal meio de interação e comunicação das crianças com o meio, é importante que as crianças conheçam bem o seu corpo e as suas potencialidades. Aprender isto com os animais torna-se muito mais divertido e permite ir ao encontro do projeto em desenvolvimento com o grupo.

15. Atividade de Organização e Tratamento de Dados

Roteiro: Atividade Dirigida – A Fruta Preferida da Sala 1

Hora	Local	Área de Conteúdo
14h00 – 14h30	Sala de Atividades	- Formação Pessoal e Social; - Expressão e Comunicação: Matemática e Linguagem Oral e Abordagem

Aprendizagens Visadas:

- Formação Pessoal e Social:
 - Manifestar os seus gostos e preferências;
 - Revelar interesse e gosto por aprender, usando no quotidiano as novas aprendizagens que vai realizando;
 - Colaborar em atividades de pequeno e grande grupo, cooperando no desenrolar do processo e na elaboração do produto final;
 - Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social.
- Expressão e Comunicação: Matemática:
 - Identificar quantidades através de diferentes formas de representação;
 - Resolver problemas do quotidiano que envolvam pequenas quantidades, com recurso à adição e subtração;
 - Recolher informação pertinente para dar resposta a questões colocadas, recorrendo a metodologias adequadas;
 - Utilizar gráficos e tabelas simples para organizar a informação recolhida e interpretá-los de modo a dar resposta às questões colocadas;
 - Mostrar interesse e curiosidade pela matemática, compreendendo a sua importância e utilidade.
- Expressão e Comunicação: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita:
 - Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação;
 - Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade);
 - Identificar funções no uso da leitura e da escrita.

Descrição do Momento:

Tendo em conta que se trata de um dia organizado em torno da temática da alimentação, surgiu-me a ideia de averiguar qual a fruta preferida das crianças, através de um gráfico que permitirá trabalhar a área de Organização e Tratamento de Dados.

Assim, após uma pergunta inicial que terá como objetivo motivar o grupo a descobrir qual a fruta preferida das crianças da sala 1, procederemos ao preenchimento de um gráfico que nos permitirá responder a essa mesma pergunta.

17. Ficha 1 do Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)

Ficha 1i (versão completa)

Fase 1 - Avaliação individualizada

Data: 25/01/2023	Idade da criança: 6 anos
Nome da criança: J.	Data de nascimento: 24/03/2017

Competências Pessoais e Sociais em Educação Pré-Escolar		
Atitudes	Comportamento no grupo	Domínios essenciais
<ul style="list-style-type: none">• Auto-estima• Auto-organização /iniciativa• Curiosidade e desejo de aprender• Criatividade• Ligação ao mundo	<ul style="list-style-type: none">• Competência social	<ul style="list-style-type: none">• Motricidade Fina• Motricidade Grossa• Expressões Artísticas• Linguagem• Pensamento lógico, conceptual e matemático• Compreensão do mundo físico e tecnológico• Compreensão do mundo social

ATITUDES

Auto-Estima Indicadores – A criança...
<p>a) Evidencia comportamentos que expressem tensão emocional, conflitos internos, experiências dolorosas ou traumáticas?</p> <p>Recentemente, esta criança alterou o seu comportamento e a sua postura no jardim de infância. Passou de ser uma criança extrovertida, autónoma e independente, que raramente se mostrava triste ou chateada, para uma criança apática, carente, que frequentemente entre em tensão emocional, sem se conseguir explicar tão bem como explicava antes, sendo que, sempre que há um conflito com um colega, começa a chorar. A auxiliar da sala confessou-nos que o irmão desta menina, que já frequenta o 1.º CEB, fez um comentário, na sala de aulas, acerca de uma situação negativa e preocupante em casa, pelo que passámos a estar mais atentas a esta criança, parecendo-nos realmente afetada por algo que acontece fora da escola.</p> <p>Também notamos um possível conflito interno, que diz respeito à identificação com o género contrário. A criança em questão não gosta de usar saias nem calções, só gosta de jogar futebol e refere, algumas vezes, que gostava de ser um menino. Para nós, parece-nos algo normal e uma prova de que a criança está a construir a sua personalidade e identidade, porém, não vai ao encontro do esperado pela sociedade, pelo que os pais têm revelado uma enorme preocupação com esta situação, tentando forçá-la a vestir coisas com as quais não se identifica. Além disso, temos ouvido comentários, principalmente vindos de um colega de 5 anos, acerca da voz da J. e de outras características, dizendo que esta se</p>

assemelha a um rapaz.

b) Compreende os seus próprios sentimentos e necessidades e tem autoconfiança suficiente que lhe permite expressá-los adequadamente?

A criança, de uma maneira ordeira, consegue expressar as suas ideias e os seus sentimentos, de modo a fazer-se entender e a entender os outros, com o principal objetivo de resolver possíveis conflitos e problemas que surgem no dia a dia do jardim de infância. Mesmo relativamente ao aparente mal-estar familiar, a criança procurou a auxiliar da sala e falou com ela sobre a situação, o que demonstra que a criança compreende os seus sentimentos e necessidades e reconhece quando algo não está bem.

c) Evidencia autoconfiança e sentido de valor pessoal?

Sim, a própria criança tem noção das suas capacidades e reconhece que é uma das crianças mais desenvolvidas da sala, o que a motiva e lhe dá confiança para afirmar a sua presença na sala, e a permite ajudar o restante grupo quando se encontram perante alguma dificuldade.

d) Apresenta sentido de responsabilidade relativamente ao seu bem-estar, evidenciando cuidado consigo própria e assertividade?

A criança tem noção da responsabilidade pelo seu bem-estar, mas ao mesmo tempo, o facto de ser confiante e de sentir capaz para realizar inúmeras tarefas, faz com que se aventure e se submeta a riscos que, para as outras crianças, seria impensável.

Auto estima - apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Auto-organização/iniciativa Indicadores – A criança...

a) Evidencia “vontade” em se focalizar num desejo, intenção ou plano; empenho e resistência perante desatracções e obstáculos?

A criança envolve-se muito nas atividades em que está inserida, mostra-se extremamente empenhada na realização das mesmas, contudo, quando se depara com um obstáculo ou com um conflito entre colegas, esta tem revelado dificuldade em resolvê-lo, procurando o apoio de um adulto. Mostra-se também muito atenta aos colegas, indo ajudar quem precisa, de livre e espontânea vontade.

b) É capaz de identificar necessidades, determinar o que é realmente importante, fazer escolhas e tomar decisões?

Sim, a criança tem em conta o que ela própria necessita, e também o grupo, revelando-se igualmente atenta aos adultos presentes na sala. Quando repara que falta algum material na sala, prontifica-se logo a ir à papelaria da escola pedir o que falta, revelando iniciativa e autonomia. No entanto, como referimos que a criança tem andado mais apática, por vezes sentimos alguma hesitação e lentidão na sua proatividade. Um outro aspeto em que a criança tem revelado diferenças é na sua capacidade de fazer escolhas, pois tem revelado ser mais influenciada pelos colegas do que era anteriormente.

c) É capaz de conceber uma sucessão de ações necessárias para se atingir um objetivo e de monitorizar a atividade com flexibilidade?

Sim, mesmo durante as atividades autodirigidas, acaba por ser ela que, muitas vezes, domina as situações. Quando quer realizar determinada atividade consegue descrever o que é necessário fazer e efetivamente pôr o plano em prática, não se deixando ficar quando algo não corre como ela quer ou quando ocorre algum imprevisto, demonstrando flexibilidade. Quanto às atividades dirigidas, é a criança

mais participativa na mesma e que sabe sempre a resposta às nossas perguntas, sabendo expressar-se adequadamente.

Auto organização/iniciativa - apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

COMPORTAMENTO NO GRUPO

Competência social Indicadores – A criança...

a) Gosta de explorar o mundo dos sentimentos e dos comportamentos e tem um interesse espontâneo pelas pessoas: gosta de as observar, procura o contacto, inicia interações e estabelece relações positivas? A criança é muito atenta a tudo o que a rodeia e preocupa-se em conhecer melhor as pessoas. É muito curiosa e, portanto, gosta de fazer perguntas e iniciar interações, tanto com os colegas, como com os adultos. Procura conhecer-nos não só no que diz respeito ao âmbito escolar, mas também mostra interesse em conhecer-nos de outra forma, fazendo questões sobre os nossos interesses e gostos para além da escola.

b) Reconhece e identifica os seus próprios sentimentos, sendo capaz de os expressar e de os comunicar aos outros?

Em certos momentos, a criança parece-nos mesmo uma mini adulta. Consegue expressar adequadamente o que está a sentir e procura sempre comunicar de forma a que seja entendida, pois gosta de comunicar com os outros e, para tal, é necessário que se entendam. Como referimos anteriormente, a criança falou com a auxiliar da sala sobre a situação desagradável que se tem passado em sua casa, não fugindo à conversa, o que demonstra que, mesmo em situações menos positivas, consegue expressar e comunicar os seus sentimentos aos outros.

c) Tem consciência crescente das suas características pessoais, capacidades, fraquezas e talentos?

Tal como já referimos, a criança já começa a revelar um personalidade forte e interesses próprios, reconhecendo também as suas capacidades e talentos. Contudo, tem consciência de que também tem fraquezas, não se deixando abalar pelas mesmas. Quando ouve comentários desagradáveis do colega, conforme referimos previamente, a criança demonstra ficar sem reação, pelo que sentimos que os comentários sobre as suas características a afetam.

d) É capaz de se colocar na perspetiva dos outros e de reconhecer os seus sentimentos, perceções e pensamentos?

Sempre que existe um diálogo em grande grupo, a criança tem sempre em consideração a opinião dos outros e os seus sentimentos.

g) É sensível às necessidades, perspetivas e sentimentos dos outros e dispõe de um vasto repertório comportamental para responder adequadamente em situações sociais, procurando contribuir para o bem-estar de todos?

A criança consegue perceber e tem em consideração a perspetiva dos outros, e procura sempre que todos se entendam, sendo um elemento que contribui bastante para o bem-estar de todos. Ainda assim, como já referimos, tem revelado mais dificuldades em gerir os seus próprios conflitos e aqueles em que está envolvida, pois tende a ficar mais nervosa, e até mesmo a chorar, não conseguindo escutar o lado do colega para que se possam resolver e entender sozinhos.

Competência social - apreciação global, atendendo à idade da criança:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

DOMÍNIOS ESSENCIAIS

Motricidade Fina Indicadores – A criança...
<p>a) Evidencia destreza no uso de uma variedade de instrumentos ou utensílios do dia a dia? Sim, ela utiliza adequadamente todos os instrumentos com que se depara no dia a dia.</p> <p>b) Evidencia destreza na manipulação de materiais lúdicos e didáticos? Sim, a criança manipula adequadamente os materiais lúdicos e didáticos, colaborando com colegas na utilização desses mesmos jogos e materiais.</p> <p>c) Evidencia destreza no uso de instrumentos de trabalho em superfícies bidimensionais? Sim. A criança consegue pegar muito bem no lápis, consegue posicionar corretamente a folha, tendo em vista a atividade que vai realizar, e consegue escrever muito bem o seu nome.</p>

Motricidade fina - apreciação global, atendendo à idade da criança:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Motricidade Grossa Indicadores – A criança...
<p>a) Gosta de participar em diferentes situações que envolvem amplas movimentações? A criança revela muito interesse por todas as atividades, e as situações que envolvem movimento não são diferentes. Sempre que nos deslocamos para o ginásio é das primeiras a querer escalar os espaldares, atividades esta que realiza orgulhosamente sozinha, sem qualquer tipo de ajuda. Revela gostar muito de desporto, o que se comprova pelo facto de jogar futebol. Este aspeto é visível no facto de, sempre que o grupo se desloca para o exterior, a criança é a primeira a pedir para brincar com bolas e com cordas.</p> <p>b) Movimenta-se e orienta-se no espaço com eficácia e domina uma série de movimentos básicos de locomoção? Sim, é das crianças que já consegue realizar todas as atividades sozinha, sendo a que mais ajuda o professor de educação física a preparar e a arrumar os materiais.</p> <p>c) Controla e coordena diferentes movimentos básicos quando se envolve na exploração de diferentes estruturas físicas? A criança demonstra imensas capacidades relacionadas com o controlo e coordenação de movimentos, o que pode estar associado à sua prática de futebol, fora da escola. A criança enfrenta as atividades e as situações de risco com muita confiança, desafiando-se a ela própria.</p>

Motricidade grossa - apreciação global, atendendo à idade da criança:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Expressões artísticas Indicadores – A criança...
<p>a) Gosta de explorar e manipular uma diversidade de materiais, instrumentos, movimentos, voz,... para se expressar e desfruta de várias formas de arte, (e.g., pintura, escultura, música, drama e dança), evidenciando prazer e satisfação? A criança gosta de explorar diversos materiais, como é o caso dos elementos naturais que podem ser usados nas suas produções artísticas, sendo das primeiras a querer explorar, sem medo. Em todas as atividades e áreas, revela ser bastante participativa, pelo que gosta de explorar e manipular tudo o que vê</p>

à frente. Também no que respeita à área de música, a criança revelou bastante interesse pelo piano, simulando uma atuação bastante concentrada.

b) Utiliza as propriedades das artes visuais (forma, cor, material, espaço, composição) para expressar percepções, experiências, intuições, emoções e fantasias de forma pessoal e intensa?

Sim, ela apropria-se de todos os materiais para as suas produções e tem atenção às diferentes formas e cores que pode utilizar nas mesmas, expressando cuidado com o resultado final. Um aspeto a destacar é a evolução na sua representação da figura humana, uma vez que, inicialmente, desenhava o corpo de forma desproporcional, levando-nos a crer que a sua noção de corpo não estaria muito bem desenvolvida. Atualmente já representa todos os membros, pés, mãos, os respetivos dedos, entre outros pormenores que antes lhe passavam ao lado, porém, ainda representa o tronco de forma triangular, levando muitas vezes os colegas a referir que ela estava a desenhar um vestido, mesmo em desenhos de meninos.

c) Utiliza as propriedades dos sons, voz e música (melodia, timbre, ritmo, volume, repetição...) para expressar percepções, experiências, intuições, emoções e fantasias de forma pessoal e intensa?

A criança gosta muito de cantar e revela facilidade em decorar a letra das músicas. Preocupa-se em seguir o ritmo da música e em cantar de forma adequada. Revela prazer no que diz respeito às atividades musicais e, nos momentos destinados ao uso de instrumentos musicais, tenta reproduzir todas as sequências musicais sem errar.

d) Utiliza as propriedades do drama ou do faz de conta (uso expressivo da linguagem, do diálogo, criação de cenários, imitação...) para expressar percepções, experiências, intuições, emoções e fantasias de forma pessoal e intensa?

Em atividades dirigidas, a criança mostra-se muito nervosa, pelo que não está tão à vontade para dramatizar e recontar histórias previamente apresentadas por nós. Isto pode dever-se ao facto de, por ser tão desenvolvida, sentir pressão sobre si mesma para ser boa e fazer as coisas sempre bem, sem falhar. Contudo, no brincar, a criança assume papéis e representa-os na perfeição, não evidenciando sinais de nervosismo como nas atividades dirigidas.

e) Utiliza as propriedades do movimento, dança e mímica (utilizando o espaço, representando personagens, animais e objetos, adotando gestos e posturas...) para expressar percepções, experiências, intuições, emoções e fantasias de forma pessoal e intensa?

Sim, a criança reconhece as potencialidades do seu corpo e preocupa-se em reproduzir movimentos e coreografias da forma mais perfeita possível.

Expressões artísticas - apreciação global, atendendo à idade da criança:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Linguagem Indicadores – A criança...

a) Gosta de participar em atividades onde a linguagem tem um papel de realce: escutar, conversar, falar sobre algo significativo; perceber o significado das palavras e refletir sobre a linguagem?

A criança é muito faladora e muito participativa, gosta de ouvir os outros, mas essencialmente de conversar e contribuir com as suas ideias. Notamos também que, além de se fazer entender a si própria, gosta de ajudar os outros a fazerem-se entender. Tende a ouvir algum colega e, logo de seguida, explicar melhor o que este estava a referir, fazendo com que todo o grupo o entenda.

b) É capaz de se focalizar numa conversa, compreendendo o sentido das palavras e a essência do que é comunicado?

Sim, é muito fácil manter uma conversa com a criança. Acompanha muito bem os pedidos, as interações e

raramente se perde no desenrolar da mesma.

c) Comunica oralmente com confiança e adequadamente em várias situações e com diferentes objetivos? Como já temos vindo a referir, a criança revela-se extremamente à vontade para comunicar com todos os que a rodeiam, não tendo vergonha de fazer perguntas mais pessoais só para satisfazer a sua curiosidade.

d) Compreende as funções da linguagem escrita enquanto forma de comunicação, fonte de prazer e, a um nível básico, reconhece símbolos, pictogramas, sinais e estabelece ligação entre letras e sons? Em certas observações que fizemos, deu para perceber que a criança já começa a sentir-se bastante bem e à vontade com a linguagem. Além de escrever muito bem o seu nome e o das pessoas mais próximas, como familiares,, reconhece o nome escrito dos colegas, identifica sons e enumera palavras que o contêm, assim como reconhece também as letras.

Linguagem - apreciação global, atendendo à idade da criança:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

**Pensamento lógico, conceptual e matemático
Indicadores – A criança...**

a) Gosta de explorar e experimentar para descobrir princípios organizadores e perceber a forma como os acontecimentos se relacionam uns com outros?

Tendo em conta o nível de desenvolvimento da criança, também o pensamento lógico, concetual e matemático se encontra adequadamente desenvolvido. Esta consegue identificar as etapas necessárias para a resolução de um problema, assim como desenvolver soluções e inferências com base na sua experiência. Quando não percebe alguma coisa, é logo a primeira a questionar para satisfazer a sua dúvida.

d) Utiliza adequadamente conceitos e operações simples quando lida com quantidades e com o número, conhecendo símbolos específicos?

A criança já possui uma boa noção de número e quantidade, pelo que é capaz de realizar operações aritméticas simples, de adição e subtração, decompor números, compreender os sentidos das operações e compreender linguagem um pouco mais específica, assim como demonstra conhecer os símbolos específicos. É uma criança que já ultrapassou a fase da recitação de números, uma vez que já consegue fazer a correspondência um a um, conseguindo contar efetivamente os elementos que lhe são pedidos, não dizendo apenas os números que conhece sem fazer a correspondência adequada.

g) Utiliza o raciocínio lógico para fazer deduções e generalizações, para identificar contradições, desenvolver teorias acerca do mundo físico e social e levantar questões?

Relacionando as atividades com a sua experiência prévia, a criança já consegue fazer deduções e generalizações, desenvolvendo as suas próprias conceções acerca do mundo que a rodeia.

Pensamento lógico, conceptual e matemático - apreciação global, atendendo à idade da criança:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

**Compreensão do mundo físico e tecnológico
Indicadores – A criança...**

a) Evidencia uma curiosidade espontânea na exploração de objetos, materiais, equipamentos e fenómenos naturais?

Sim, como já evidenciámos, a criança é muito participativa e revela-se muito curiosa acerca do mundo que a rodeia. Tem interesse em explorar tudo o que lhe é disponibilizado e mostra-se curiosa em encontrar respostas e explicações para fenómenos naturais.

b) Observa, descobre e identifica as suas características, reconhece alterações e, sendo o caso, faz previsões de ocorrências?

Resultante da exploração dos materiais, a criança rapidamente reconhece as suas características. Neste sentido, a criança foi a primeira a perceber que a água que era deitada na pia da Cozinha de Lama caía para baixo, percebendo que deveriam pôr bacias na parte de baixo para reaproveitarem e reutilizarem essa mesma água.

c) Conhece formas apropriadas de utilização de diferentes objetos e materiais, instrumentos e técnicas para realizar várias coisas e resolver diversos problemas?

Sim, por exemplo, na Cozinha de Lama a criança já sabe que, se quer misturar certos materiais, deve recorrer a uma colher. Sabe adequar as quantidades segundo aquilo que precisa, pois, a usar a lama, se quiser representar uma sopa, sabe que tem que deitar mais água, mas se quiser representar um bolo, deverá colocar mais terra. É uma das crianças que mais vezes procede à transferência de conteúdo, que envolve muita atenção e destreza.

Compreensão do mundo físico e tecnológico - apreciação global, atendendo à idade da criança:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Síntese

Considerando os aspetos destacados ao longo desta avaliação, a J. é uma criança que apresenta um elevado nível de desenvolvimento e aprendizagem. Desde o início reparamos que é uma criança que tem vindo a atingir progressivamente as aprendizagens e os objetivos preconizados nas OCEPE. É uma criança muito autónoma, participativa, comunica e expressa-se adequadamente, e encontra-se realmente na fase de construção da sua personalidade, notando-se já a aversão aos gostos e desejos dos pais, em prol dos seus próprios interesses e motivações. Nota-se que este desenvolvimento e interesse pela escola é incentivado pela família, já que os pais apoiam muito o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem e lhe proporcionam experiências positivas. Porém, temos assistido a uma mudança de comportamento que poderá afetar a construção da sua personalidade, fruto de problemas no ambiente familiar. Nas últimas semanas pareceu-nos uma J. totalmente diferente da J. que conhecíamos, mas temos vindo a reparar que ela não deixa que a situação interfira muito no seu dia e que tem tentado dar a volta por cima, pois não toca muito no assunto e tenta agir como se nada fosse.

Perspetiva da criança (auto-avaliação):

Coisas que já aprendi:

“Aprendi os números e a letras. Aprendi um bocadinho a ler. Aprendi que as flores precisam de água, terra e sol”.

Coisas em que sou bom/boa:

“Sou boa a jogar futebol e a jogar jogos. Sou boa a lavar a cozinha de lama”

Coisas que gostava de melhorar:

“Gostava de aprender números vezes (multiplicação)”.

Conversa com os pais:

Ao longo das semanas de intervenção, tivemos a oportunidade de conversar várias vezes com o pai da criança em questão, sendo que este demonstra ser bastante acessível e participativo nas rotinas e propostas do jardim de infância, contribuindo fortemente para a construção da Cozinha de Lama, pertencente ao nosso Projeto de Envolvimento da Família, e para todas as outras atividades em que

solicitamos a colaboração dos pais. Este também já se deslocou à escola por iniciativa própria para falar sobre a sua profissão e para mostrar a sua fonte de água elaborada com materiais reutilizáveis. O à vontade e a simpatia que sempre demonstrou connosco leva-nos a crer que este é um pai muito presente na vida escolar da criança, o que beneficia o desenvolvimento da criança, pois nota-se que é uma criança que está habituada a diferentes experiências e a explorar livremente o meio que a rodeia e os materiais que lhe são disponibilizados.

18. Guião das Entrevistas às/aos Crianças/Alunos

BLOCOS	OBJETIVOS	QUESTÕES/ASSUNTOS
Legitimação da entrevista e garantia de confidencialidade	Legitimar a entrevista e assegurar a confidencialidade das informações.	<ul style="list-style-type: none"> - Esclarecer o(a) entrevistado(a) sobre a temática da entrevista. - Indicar os objetivos da entrevista pedindo a colaboração do entrevistado(a). - Garantir que as informações são confidenciais e que apenas serão utilizadas no âmbito desta investigação.
Apresentação da situação de partida	Dar a conhecer a situação sobre a qual se irá basear a entrevista.	“A Catarina tem 4 anos e o Francisco tem 6 anos. Depois de tantos anos a partilharem quarto, eles vão, finalmente, mudar para uma casa maior e cada um vai ter o seu próprio quarto.”
Estereótipos associados a questões de género	Saber se existem estereótipos associados a questões de género por parte das crianças.	<ul style="list-style-type: none"> - Como achas que deve ser a decoração do quarto da Catarina? - De que cor serão as paredes? - A Catarina vai precisar de arrumar os seus brinquedos todos. Que brinquedos poderá ter a Catarina? - Também vai precisar de arrumar a roupa toda nos seus novos armários. Como achas que é a roupa da Catarina? - E agora o quarto do Francisco. Como achas que deve ser a decoração do seu quarto? - De que cor serão as paredes? - O Francisco também vai precisar de arrumar os seus brinquedos todos. Que brinquedos poderá ter o Francisco?

		<ul style="list-style-type: none"> - E quanto à roupa do Francisco, que tipo de roupa usará ele?
<p>Igualdade de género nas profissões</p>	<p>Conhecer de que forma as crianças percebem a igualdade de género nas profissões.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Que profissão achas que tem a mãe da Catarina e do Francisco? - E o pai? - Quando for crescida, a Catarina quer ser mecânica de automóveis. O que achas? - O Francisco ainda está indeciso entre ser cabeleireiro ou educador de infância. O que achas que deve escolher? - E tu, que profissão queres ter no futuro? Porquê?
<p>Distribuição de tarefas domésticas por género</p>	<p>Conhecer as formas de distribuição de tarefas domésticas, tendo em consideração o género.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Como eles vão para uma casa maior, todos vão precisar de ajudar nas tarefas domésticas: a mãe, o pai, a Catarina e o Francisco. Quem é que pode realizar as seguintes tarefas? <ul style="list-style-type: none"> • Cozinhar; • Lavar a loiça; • Lavar o carro; • Arrumar a roupa; • Passar a ferro; • Aspirar; • Fazer as compras; • (...). - E em tua casa, quem é que realiza as seguintes tarefas? <ul style="list-style-type: none"> • Cozinhar; • Lavar a loiça; • Lavar o carro; • Arrumar a roupa; • Passar a ferro; • Aspirar; • Fazer as compras; • (...).

<p>Perceção de género em contextos lúdicos</p>	<p>Conhecer a forma como as crianças percebem o género em contextos lúdicos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - E tu, com que brinquedos mais gostas de brincar? - Com quem mais gostas de brincar? - Em que local/cantinho da escola mais gostas de brincar?
<p>Perspetiva pessoal sobre estereótipos associados a questões de género e sobre igualdade de género</p>	<p>Conhecer a perspetiva pessoal de cada criança face a situações específicas relacionadas com os estereótipos de género e com a igualdade de género.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Existem, na tua opinião, brinquedos de menina e brinquedos de menino? - Já alguém te disse para não fazeres certas coisas porque eram só de meninas/os? Ou já te disseram para fazeres algo por seres menina/o? - Achas que existem coisas que só os homens fazem e outras que só as mulheres fazem?
<p>Encerramento da entrevista</p>	<p>Proceder ao encerramento da entrevista.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Questionar o entrevistado(a) sobre outros possíveis aspetos que considere relevante partilhar acerca do tema em estudo, e que ainda não tenha surgido ao longo da entrevista. - Agradecer a participação do entrevistado(a).

19. Guião das Entrevistas aos Pais/Encarregados de Educação

BLOCOS	OBJETIVOS	QUESTÕES/ASSUNTOS
<p>Legitimação da entrevista e garantia de confidencialidade</p>	<p>Legitimar a entrevista e assegurar a confidencialidade das informações.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Esclarecer o(a) entrevistado(a) sobre a temática da entrevista. - Indicar os objetivos da entrevista pedindo a colaboração do entrevistado(a). - Garantir que as informações são confidenciais e que apenas serão utilizadas no âmbito desta investigação.

<p>Caraterização dos participantes</p>	<p>Caraterizar o(a) entrevistado(a) do ponto de vista sociodemográfico e profissional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Qual a sua idade? - Qual a sua profissão? - Quais são as suas habilitações académicas?
<p>Distribuição de tarefas domésticas por género</p>	<p>Conhecer as formas de distribuição de tarefas domésticas, tendo em consideração o género.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Em sua casa, quem é que realiza (ou mais vezes realiza) as seguintes tarefas? <ul style="list-style-type: none"> • Cozinhar; • Lavar a loiça; • Lavar o carro; • Arrumar a roupa; • Passar a ferro; • Aspirar; • Fazer as compras; • (...).
<p>Estereótipos associados a questões de género na família</p>	<p>Descobrir se existem estereótipos associados a questões de género na família, derivados da educação dos filhos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Com que brinquedos mais brinca o/a seu/sua filho/a? - Que tipo de brinquedos lhe oferece? - Observa no/a seu/sua filho/a alguns estereótipos de género? Quais? - Tinha preferência pelo sexo do/a seu/sua filho/a aquando da gravidez? Porquê?
<p>Perspetiva pessoal sobre estereótipos associados a questões de género</p>	<p>Conhecer a perspetiva pessoal de cada encarregado de educação face a situações específicas relacionadas com os estereótipos associados a questões de género.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Educa ou educaria um filho de uma forma diferente de uma filha? Se sim, de que maneira? - O que pensaria se o seu filho quisesse usar saia/unhas pintadas? Permitiria? - O que pensaria se a sua filha quisesse rapar o cabelo ou usar o cabelo curto e só usasse roupa da secção de rapaz? Permitiria?
<p>Perspetiva pessoal sobre a igualdade de género</p>	<p>Conhecer as perspetivas pessoais e globais de cada encarregado de educação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Considera que vivemos num país onde existe igualdade de género? - Alguma vez sofreu ou assistiu a algum tipo de discriminação de género?

		<ul style="list-style-type: none"> - Considera que a profissão que desempenha é típica de um determinado género? Se sim, qual o género e porquê?
Relevância da igualdade de género	Conhecer o significado e a importância que cada entrevistado(a) atribui à igualdade de género.	<ul style="list-style-type: none"> - Qual a sua opinião sobre a igualdade de género? Considera que homens e mulheres devem ter os mesmos direitos? - Na sua opinião, considera importante educar o/a seu/sua filho/a tendo em conta a igualdade de géneros? É um aspeto que tem em consideração ou julga que não é algo relevante?
Encerramento da entrevista	Proceder ao encerramento da entrevista.	<ul style="list-style-type: none"> - Questionar o entrevistado(a) sobre outros possíveis aspetos que considere relevante partilhar acerca do tema em estudo, e que ainda não tenha surgido ao longo da entrevista. - Agradecer a participação do entrevistado(a).

20. Solicitação da Autorização para a Realização das Entrevistas

Autorização para as Entrevistas

Exmo.(a) Sr.(a) Encarregado(a) de Educação,

Sou estudante do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Escola Superior de Educação de Viseu, pertencente ao Instituto Politécnico de Viseu, e estou a realizar um trabalho de investigação para perceber qual a perceção das crianças da Educação Pré-Escolar e dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, bem como dos seus Encarregados de Educação, relativamente à *igualdade de género*. Este trabalho está a ser desenvolvido sob orientação científica do Doutor João Rocha e da Doutora Ana Paula Cardoso.

A sua participação e a do seu educando são fundamentais para a concretização deste estudo, através da resposta individual a uma breve entrevista, isto é, uma entrevista ao(à) Encarregado(a) de Educação e outra ao(à) educando(a), através das quais se pretende recolher informação acerca do assunto a investigar.

É garantida a confidencialidade e anonimato de todos os participantes no estudo,

uma vez que os registos serão utilizados exclusivamente para fins académicos, sendo apenas disponibilizados para quem está a investigar, neste caso eu, estagiária, e os meus dois orientadores.

Agradeço, desde já, a valiosa colaboração!

Viseu, outubro de 2023
Cláudia Alexandra Pedro de Almeida

(Nome) _____, Encarregado(a) de
Educação do(a) aluno(a) _____

declaro que aceito/não aceito (riscar o que não interessa) participar no estudo e autorizo/não autorizo (riscar o que não interessa) o meu educando a participar também.

(Assinatura do(a) Encarregado(a) de Educação)