

Instituto Politécnico de Viseu

Escola Superior de Educação de Viseu

Ana Margarida da Costa Almeida

Educação para a Cidadania no 1.º Ciclo do Ensino
Básico: cidadania e questões de género



julho de 2020

Ana Margarida da Costa Almeida

Educação para a Cidadania no 1.º Ciclo do Ensino Básico:
cidadania e questões de género

Relatório Final de Estágio

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

Trabalho efetuado sob a orientação de:
Professora Doutora Ana Paula Cardoso
Professora Carla Lacerda

julho de 2020



Agradecimentos

Depois de mais uma etapa concluída, com muito trabalho e dedicação, mas também com grandes alegrias e aprendizagens, é importante agradecer todo o apoio e carinho que sempre recebi. Este processo é o culminar de um sonho que sempre me acompanhou e que, agora, se tornou realidade.

Agradeço individualmente:

À professora Ana Paula Cardoso e à professora Carla Lacerda por todo o apoio e orientação prestado neste trabalho. Agradeço as palavras de encorajamento e de carinho, bem como a disponibilidade que demonstraram durante todo o processo.

À Escola Superior de Educação e a todos os professores que tive o privilégio de encontrar no meu percurso académico, que me acolheram e partilharam ensinamentos, não só como futura educadora de infância e professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico, mas também a nível pessoal.

Aos alunos e à professora da turma do 4.º ano de escolaridade pela disponibilidade demonstrada para a colaboração neste trabalho de investigação.

A todos os meus amigos e colegas pelo seu companheirismo, palavras de incentivo e força para concluir este percurso com sucesso. Sou-lhes verdadeiramente grata pela amizade.

À minha família: aos meus pais e irmã que sempre me apoiaram nos momentos mais difíceis e que sempre me incentivaram a seguir os meus sonhos. Sem a ajuda deles nada disto seria possível.

A todos, o meu muito obrigada!

Resumo

Este relatório foi elaborado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionado, do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Encontra-se dividido em duas partes principais. A primeira parte apresenta o trabalho desenvolvido em contexto de estágio durante as Práticas de Ensino Supervisionado, nomeadamente a caracterização dos contextos e uma apreciação crítica das competências desenvolvidas durante o mesmo. A segunda parte visa a apresentação de um trabalho de investigação. O tema em estudo, cidadania e questões de género, foi inicialmente escolhido por ser uma das preocupações da sociedade atual. Somos confrontados diariamente com as desigualdades entre homens e mulheres nos mais variados contextos. Sendo as crianças o futuro da sociedade é importante perceber quais são as suas perspetivas sobre esta temática com implicações relevantes para a vida em comunidade. Em termos empíricos, este trabalho consistiu numa investigação sobre as práticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico, utilizando diferentes técnicas, como a pesquisa documental, a observação participante, o inquérito por questionário e a entrevista através do *focus* grupo. Com os dados obtidos, e após a sua análise, pudemos concluir que os alunos da turma do 4.º ano que participaram no estudo alteraram as suas perspetivas relativamente à temática da igualdade de género. Compreenderam que é necessário haver respeito por ambos os sexos e que deve predominar a igualdade entre homens e mulheres no meio social e profissional, de modo a que a vida na sociedade seja justa e harmoniosa para todos.

Palavras-chave: Educação para a Cidadania; Estereótipos; Género; Igualdade de género; Igualdade de oportunidades; Igualdade salarial.

Abstract

This report was prepared within the scope of the Supervised Teaching Practice curricular unit, of the master course in Early Childhood and Primary Education. It is divided into two main parts. The first part presents the work developed in the context of the internship during the Supervised Teaching Practices, namely the characterization of the contexts and a critical appreciation of the skills developed during it. The second part aims to present a research work. The subject under study, Citizenship and gender issues, was initially chosen because it is one of the concerns of today's society. We are faced daily with inequalities between men and women in the most varied contexts. As children are the future of society, it is important to understand what their perspectives are on this theme with relevant implications for community life are. In empirical terms, this work consisted of an investigation of practices in the 1st Cycle of Basic Education, using different techniques, such as documentary research, participant observation, questionnaire inquiry and interview through the focus group. With the data obtained, and after its analysis, we were able to conclude that the students of the 4th grade class who participated in the study changed their perspectives regarding the topic of gender equality. They understood that respect for both sexes is necessary and that equality between men and women must prevail in the social and professional environment, so that life in society is fair and harmonious for all.

Keywords: Education for Citizenship; Stereotypes; Genre; Gender equality; Equal opportunities; Equal pay.

Índice

Introdução geral	1
Parte I – Reflexão crítica sobre as práticas	3
1. Nota introdutória.....	4
2. Contextualização dos estágios desenvolvidos.....	5
2.1. Educação Pré-Escolar	5
2.2. 1.º Ciclo do Ensino Básico	8
3. Apreciação crítica das competências desenvolvidas	12
3.1. Educação Pré-Escolar	13
3.2. 1.º Ciclo do Ensino Básico	17
4. Síntese global da reflexão	22
Parte II – Trabalho de investigação: Educação para a Cidadania no 1.º Ciclo do Ensino Básico: cidadania e questões de género	25
Introdução	26
1. Revisão da literatura	27
1.1. Caracterização e relevância do 1.º Ciclo do Ensino Básico	27
1.2. O papel do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico	28
1.3. Educação para a Cidadania no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	31
1.3.1. Educação Financeira	33
1.3.2. Igualdade de Género	34
2. Metodologia.....	42
2.1. Problema e objetivos do estudo.....	42
2.2. Tipo de investigação	43
2.3. Participantes e sua caracterização	43
2.4. Técnicas e instrumentos de pesquisa	45
2.5. Tratamento e análise de dados.....	47
2.6. Atividades desenvolvidas no âmbito da intervenção	48
3. Apresentação dos dados.....	52
3.1. Perceção sobre questões de género em geral.....	52
3.2. Perceção sobre a relação entre profissões e género	55
3.3. Dados relativos à intervenção.....	61
4. Discussão dos dados	65
Conclusão	70
Referências bibliográficas	73

Anexos	78
Anexo 1 - Planificação semanal em grupo na Educação Pré-Escolar... (suporte digital)	
Anexo 2 - Planificação semanal individual na Educação Pré-Escolar... (suporte digital)	
Anexo 3 - Reflexão semanal em grupo na Educação Pré-Escolar..... (suporte digital)	
Anexo 4 - Reflexão semanal individual na Educação Pré-Escolar..... (suporte digital)	
Anexo 5 - Criação de área de interesse "Relaxamento e Bem-estar".... (suporte digital)	
Anexo 6 - Avaliação de uma das três crianças..... (suporte digital)	
Anexo 7 - Intervenção a partir de um livro "Não é uma caixa" de Antoinette Portis..... (suporte digital)	
Anexo 8 - Reformulação do <i>CoziLab</i> e criação do <i>CoziLounge</i> (suporte digital)	
Anexo 9 - Projeto de envolvimento da família na Educação Pré-Escolar intitulado "As Aventuras da Uxa"..... (suporte digital)	
Anexo 10 - Planificação semanal em grupo no 1.º CEB..... (suporte digital)	
Anexo 11 - Planificação semanal em grupo no 1.º CEB..... (suporte digital)	
Anexo 12 - Relatório crítico semanal em grupo no 1.º CEB..... (suporte digital)	
Anexo 13 - Relatório crítico semanal individual no 1.º CEB..... (suporte digital)	
Anexo 14 - Projeto de envolvimento da família no 1.º CEB intitulado "O dia das profissões"..... (suporte digital)	
Anexo 15 – Questionário aos alunos	79
Anexo 16 – Guião de entrevista aos alunos.....	81
Anexo 17 – Planificação da intervenção alusiva à Educação para a Cidadania	82
Anexo 18 – Imagem com emojis femininos a desempenharem várias profissões	85
Anexo 19 – Notícia “Mulheres portuguesas trabalham em média 79 dias por ano sem serem remuneradas” de Raquel Albuquerque	85
Anexo 20 – Diapositivos PowerPoint sobre o “Dia Internacional da Mulher”	86
Anexo 21 – Tabela do site Pordata intitulada de “Qual o ordenado médio, por mês, dos empregados, homens ou mulheres?”	87

Índice de tabelas

Tabela 1 - Remunerações médias (base e ganho) de trabalhadores por nível de qualificação (2015).....	37
Tabela 2 - Rendimento médio mensal líquido (Série 2011 - €) da população empregada por conta de outrem por Sexo e Profissão; Anual - INE, Inquérito ao emprego	38
Tabela 3 – Distribuição dos alunos por idade e sexo.....	44
Tabela 4 - Habilitações académicas dos pais/encarregados de educação dos alunos	44
Tabela 5 - Preferência de brincar com meninos ou meninas	52
Tabela 6 – Opiniões sobre questões de género	53
Tabela 7 - Atividades de meninos e/ou meninas	54
Tabela 8 - Profissões associadas aos meninos e/ou às meninas	55
Tabela 9 – Salário das mulheres, comparativamente aos homens, nas profissões assinaladas como mais adequadas às mulheres	59
Tabela 10 - Salário das mulheres, comparativamente aos homens, nas profissões assinaladas como mais adequadas aos homens	60
Tabela 11 - Salário das mulheres, comparativamente aos homens, nas profissões assinaladas como mais adequadas a ambos os sexos	60
Tabela 12 - Respostas dos alunos ao jogo “Concordo ou discordo” alusivo à Educação para a Cidadania.....	62

Índice de Figuras

Figura 1 - Cartolina com o registo das palavras mais representativas de homens e mulheres	61
Figura 2 - Papel de cenário com o registo de profissões mais associadas aos homens, às mulheres e a ambos	62

Introdução geral

Este Relatório Final de Estágio foi realizado no âmbito das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada I, II, III e IV, presentes no curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV).

Este trabalho é composto por duas partes distintas, mas complementares: na primeira, apresentamos uma reflexão crítica sobre as práticas supervisionadas, onde inicialmente fazemos uma contextualização dos locais onde desenvolvemos os estágios, seguido de uma apreciação crítica das competências desenvolvidas, tanto no estágio em Educação Pré-Escolar como no estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Para este ponto debruçámo-nos sobre as práticas letivas concretizadas em contexto de estágio e no documento oficial - Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro – onde se abordam os padrões de desempenho docente. Para finalizar esta primeira parte, é exposta uma síntese global de reflexão sobre todo o trabalho desenvolvido em contexto de estágio nos dois níveis de ensino.

Na segunda parte do presente relatório, apresentamos um trabalho de investigação relacionado com a Prática de Ensino Supervisionada desenvolvida no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Esta investigação recaiu sobre a Educação para a Cidadania, centrando-se na temática da Igualdade de Género, onde pretendíamos perceber, junto de uma turma do 4.º ano de escolaridade, as perspetivas dos alunos sobre este tema. Assim, concebemos e realizámos uma intervenção centrada na igualdade e nas questões de género.

Uma vez que as perspetivas relacionadas com as questões de género são cada vez mais debatidas, e ainda há muitas pessoas que não têm presente o direito de igualdade entre homens e mulheres, considerou-se pertinente realizar um estudo em que se percebesse quais as perspetivas das crianças sobre este assunto, tentando perceber em que medida, nesta fase etária, as crianças já têm interiorizados preconceitos em relação às diferenças de género.

Optou-se também por realizar uma intervenção ao nível do 1.º CEB por se considerar que estas questões de género têm um papel fundamental para os alunos perceberem e refletirem acerca de assuntos atuais, como a igualdade de oportunidades tanto para homens como para mulheres. Durante a prática pedagógica, deve valorizar-se o conhecimento construído pela criança, de acordo com o que já conhece e a nova aprendizagem e, deste modo, deve construir-se “uma base consistente de

conhecimentos e competências capazes de serem mobilizados em diferentes situações e contextos” (Pinto, 2011, p. 40).

As crianças são educadas de acordo com as ideias do meio em que vivem, deste modo, muitas delas cresceram numa sociedade onde predomina o poder patriarcal e onde persiste a desigualdade entre homens e mulheres (Gomes, 2016). Neste sentido, torna-se importante refletir com as crianças sobre estas ideias, de modo a fomentar o conceito de igualdade entre géneros, sendo que todos devem ter direito às mesmas oportunidades no acesso aos bens educativos e às diversas profissões futuras.

Este trabalho de investigação começa com um enquadramento teórico sobre o tema da igualdade de género, de modo a esclarecer e facilitar a compreensão dos leitores. Após a revisão da literatura, apresentamos a metodologia adotada, com enfoque para o tipo de investigação e os seus objetivos, os participantes e a sua caracterização, as técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados e as atividades desenvolvidas durante o processo.

Posteriormente, são apresentados os dados subjacentes à investigação, que foram analisados recorrendo a tabelas e à subsequente leitura das mesmas. Para concluir, é apresentada a discussão dos dados, onde se pretende dar a conhecer de forma mais compreensível e fundamentada o que averiguámos durante a investigação.

Finalizamos este relatório com uma conclusão geral, abordando, de forma mais abrangente e conclusiva, o percurso realizado durante os estágios desenvolvidos e, em particular, focando-nos nas questões mais pertinentes retiradas do projeto de investigação.

Parte I – Reflexão crítica sobre as práticas

1. Nota introdutória

Este primeiro capítulo do relatório final de estágio tem como finalidade fazer uma análise crítica a todo processo de estágio realizado ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo em atenção as práticas letivas concretizadas nas Práticas de Ensino Supervisionadas (PES), tendo por base o documento oficial que realça os padrões de desempenho docente.

Este documento contempla a avaliação do trabalho desempenhado e o desenvolvimento do profissional docente, cuja principal função é ensinar, ao mesmo tempo que promove o desenvolvimento integral do educando. Assim, é necessário que as escolas em conjunto com os professores assegurem uma melhor qualidade de ensino. Os padrões de desempenho docente visam então “providenciar um contexto para o julgamento profissional levado a cabo pelos docentes no decurso da sua atividade” (Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro, p.52300).

A especificidade da ação docente é a ação de ensinar, entendida como a “ação especializada de promover intencionalmente a aprendizagem de alguma coisa por outros” (Roldão, 2009, p. 55). Neste sentido, “é fundamental consagrar grande atenção ao aprofundamento da qualidade dos profissionais a quem cabe assegurar o ensino: os docentes” (p. 55).

Este capítulo encontra-se, assim, dividido em 3 partes importantes. A primeira diz respeito à contextualização dos estágios desenvolvidos, nomeadamente na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. A segunda parte refere-se à apreciação crítica das competências desenvolvidas ao longo de todo o percurso no âmbito de estágio, em ambos os níveis de ensino. Para isso, foram tidos em consideração os padrões de desempenho docente e todo o trabalho desenvolvido, nomeadamente planificações semanais, relatórios crítico-reflexivos e projetos dinamizados. Por fim, na última parte apresenta-se uma síntese global reflexiva sobre todo o trabalho realizado no âmbito da PES.

2. Contextualização dos estágios desenvolvidos

O Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico permitiu-nos o contacto com diferentes níveis de ensino, onde tivemos a oportunidade de conhecer e aprender várias dinâmicas e crescer a vários níveis. Também o contacto com as várias unidades curriculares, patenteadas no plano de estudos do curso, contribuiu e ofereceu uma variedade de ferramentas pertinentes enquanto futura educadora de infância e professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

Durante o primeiro ano do curso, foi-nos possibilitado o estágio em contexto do 1.º CEB, nomeadamente numa turma do 2.º ano de escolaridade e numa turma do 4.º ano de escolaridade. O trabalho de investigação apresentado foi realizado em conjunto com a turma do 4.º ano de escolaridade, no segundo semestre do primeiro ano de curso. Já o estágio no segundo ano de mestrado, com a duração de um ano letivo, foi realizado num jardim de infância, mantendo-se sempre o mesmo grupo de crianças. A PES foi realizada em grupo, constituído por 2 elementos. O grupo de estágio alterou-se de um ano para o outro, o que proporcionou melhores resultados e maior ânimo para a sua concretização. Nesse sentido, destaca-se que, por vezes, as mudanças são positivas.

2.1. Educação Pré-Escolar

A escola onde decorreu o estágio na Educação Pré-Escolar encontrava-se dividida em 2 pisos. No piso 0 localizavam-se as salas da Educação pré-Escolar, a biblioteca escolar, um polivalente, onde se incluía a cantina, algumas casas de banho, a sala dos professores, uma reprografia e um espaço que servia de recreio nos dias de chuva. No piso 1, estavam localizadas as salas de aula das turmas do 1.º CEB e algumas casas de banho que podiam ser utilizadas tanto por alunos, como professores ou assistentes operacionais. Ao todo, pudemos encontrar 17 salas, das quais 5 eram destinadas à Educação Pré-Escolar, 10 ao 1.º CEB e 2 às Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF). De acordo com o Ministério da Educação (2016, p. 23), a junção de vários níveis de ensino no mesmo estabelecimento “permite tirar proveito de recursos humanos e materiais, facilitando ainda a continuidade educativa”.

O espaço exterior era bastante extenso e contava com um campo de jogos que permitia a realização de várias atividades. Na parte de trás deste espaço, encontravam-se vários materiais de brincadeira, nomeadamente escorregas e baloiços, no entanto

estes apenas podiam ser utilizados pelas crianças da Educação Pré-Escolar. Quando as condições climáticas não eram as mais favoráveis ao recreio no espaço exterior, esta escola contava com um espaço relativamente amplo e ainda com um polivalente. Este polivalente era um espaço pequeno, tendo em conta que estava dividido com a cantina e não era possível albergar todas as crianças, sendo necessário recorrer a horários diferentes para os momentos de refeição.

O estágio em contexto de Educação Pré-Escolar, na Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar I (PESEPE I), era realizado em dois dias da semana (segunda-feira e terça-feira) e decorreu ao longo de 11 semanas, sendo que as duas primeiras semanas foram de observação, a terceira semana foi de intervenção em grupo e as restantes foram de intervenções individuais. Relativamente à Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar II (PESEPE II), esta realizou-se em três dias da semana (segunda-feira, terça-feira e quarta-feira), sendo que houve uma semana onde foram dinamizados os 5 dias. O estágio do segundo semestre, tal como no semestre anterior, decorreu ao longo de 11 semanas, iniciando-se com uma semana de grupo e as restantes foram intervenções individuais. O estágio iniciava-se pelas 9 horas e terminava às 15 horas e 30 minutos, com um intervalo para a higiene pessoal e lanche das crianças, das 10 horas às 11 horas e uma pausa para almoço que decorria das 12 horas às 13 horas e 30 minutos.

Sendo o ambiente educativo fundamental para o bom funcionamento da escola, é importante que este seja organizado “como um contexto facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, proporcionando também oportunidades de formação dos adultos que nele trabalham” (Ministério da Educação, 2016, p. 23). Relativamente ao ambiente educativo da sala de atividades este deve ser adaptado às características e necessidades do grupo de crianças e às atividades propostas pelo educador.

No que diz respeito à organização do ambiente educativo onde se realizou o estágio no âmbito das unidades curriculares de PESEPE I e PESEPE II, esta apresentava algumas limitações a níveis de espaço e dimensão. A sala de atividades contemplava um espaço destinado à manta, onde se realizava o acolhimento e algumas das atividades orientadas. Ao centro da sala existiam duas mesas de trabalho e, a par disso, existia um armário para arrumação de materiais e uma secretária com computador. As grandes janelas presentes na sala possibilitavam a entrada de luz solar, no entanto, nos dias em que a temperatura era elevada, o ambiente tornava-se muito quente. A sala de atividades era também constituída por diversas áreas de interesse, nomeadamente a área da biblioteca, a área do relaxamento, a área da casinha, a área

da mercearia, a área do médico, a área dos jogos, a área do spa, a área da carpintaria e a área da oficina. As dinâmicas das áreas de interesse eram feitas de acordo com os interesses das crianças, onde estas tiveram um papel importante na definição do número limite de crianças por área e das regras de cada área de interesse.

A organização do tempo era flexível, no entanto, era rotineira e intencionalmente planejada. As rotinas eram conhecidas pelas crianças, o que provocava uma sensação de segurança e bem-estar ao saberem o que ia acontecer depois. Na rotina diária existiam momentos de atividades orientadas, mas que podiam ser alteradas consoante os interesses e desejos das crianças. É importante que a gestão do tempo seja feita em conjunto, entre adultos e crianças, e que seja organizada de forma equilibrada, com “diversos ritmos e tipos de atividade, em diferentes situações - individual, com outra criança, com um pequeno grupo, com todo o grupo - e permita oportunidades de aprendizagem diversificadas” (Ministério da Educação, 2016, p.27).

Assim, de modo a conhecer-se o grupo de crianças com o qual tivemos a oportunidade de trabalhar, considera-se necessário realizar uma breve descrição sobre o mesmo. O grupo era composto por vinte e cinco crianças, sendo que 11 crianças eram do sexo feminino e 14 do sexo masculino. O grupo de crianças tinha idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

Era um grupo heterógeno sendo que, até à data, não existia nenhuma criança identificada com Necessidades de Saúde Especiais. Ainda assim, existia uma criança que se encontrava em processo de avaliação. Os restantes elementos do grupo eram crianças ativas e participativas, revelavam alguma dificuldade no cumprimento de regras e demonstravam ainda alguma irreverência.

Do grupo de crianças, 9 crianças frequentavam o jardim de infância pela primeira vez, 1 criança, com cinco anos de idade, frequentava a Educação Pré-Escolar pela primeira vez e 1 criança veio de outro jardim de infância. Todas as outras crianças já frequentavam o jardim no ano letivo anterior. Relativamente às Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), as crianças, na sua maioria, estavam inscritas na Dança, na Música e no Inglês. As crianças que não se encontravam a frequentar estas atividades, iam para casa após o período letivo ou frequentavam o prolongamento facultado pela escola.

Este grupo de crianças, na sua maioria, vinha de um contexto socioeconómico favorecido, não demonstrado carências a nível económico, familiar ou de ordem afetiva. As famílias deste grupo de crianças, no geral, eram participativas e envolviam-se na

vida escolar das crianças, demonstrando disponibilidade para participarem em qualquer atividade e a ajudarem naquilo que fosse necessário.

2.2. 1.º Ciclo do Ensino Básico

A escola onde estagiámos no 1.º semestre, numa turma do 2.º ano de escolaridade, foi a mesma escola onde estagiámos na Educação Pré-Escolar. Como já mencionado, esta escola acolhia diferentes níveis de ensino, nomeadamente a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esta escola era relativamente recente e contava com 14 turmas, das quais 5 eram da Educação Pré-Escolar e 9 do 1.º CEB.

Este estágio foi realizado durante dois dias da semana (segunda-feira e terça-feira) e decorreu ao longo de 11 semanas, sendo que as duas semanas iniciais foram de observação, as seguintes duas de intervenção em grupo e as restantes de intervenção individual. Os horários dos alunos desta turma iniciavam pelas 9 horas e interrompiam para almoço às 12 horas e 30 minutos, havendo uma pausa de meia hora, entre as 10 horas e 15 minutos e as 10 horas e 45 minutos. Da parte da tarde, o horário dos alunos alterava apenas na segunda-feira, sendo que iniciavam as aulas às 13 horas e 45 minutos e terminavam pelas 15 horas e 15 minutos. Nos restantes dias da semana, as aulas iniciavam às 14 horas e terminavam às 15 horas e 30 minutos. A turma onde decorreram as práticas de ensino era constituída por 25 alunos, dos quais 14 eram do sexo masculino e 11 do sexo feminino, e as suas idades estavam compreendidas entre os 7 e os 8 anos.

A sala de aula desta turma era ocupada maioritariamente pelas mesas de trabalho dos alunos. Estava equipada com um quadro negro e com um quadro interativo, um computador com colunas que estava colocado na secretária da professora. Existia ainda uma bancada onde os alunos guardavam os seus materiais escolares e que continha um lavatório, onde os alunos podiam beber água ou lavar o que fosse necessário. Ao fundo da sala existia um armário onde a professora guardava o material relativo aos dados pessoais dos alunos e onde estes não podiam mexer. Também ao fundo da sala e por cima da bancada existiam placares que estavam expostos materiais e trabalhos de apoio para as aulas.

Esta sala era bem iluminada pois tinha janelas grandes, o que permitia que os alunos tivessem luz natural. No entanto, as cortinas/persianas estavam a maior parte do tempo fechadas porque impossibilitavam o visionamento por parte dos alunos para o quadro negro ou para o quadro interativo.

A disposição das mesas do trabalho dos alunos, inicialmente era em formato de U, no entanto, a professora considerou alterar esta disposição, pois os alunos eram muito conversadores e distraídos. Segundo Bezerra (2014), a organização das mesas de trabalho de forma “tradicional” não favorece o diálogo entre os/as alunos/as e o relacionamento com o/a professor/a dá-se de maneira vertical, onde ele/a está acima do/a aluno/a e, portanto, não há espaço para o diálogo.

Estes alunos eram muito dependentes da professora, no entanto manifestavam algum interesse em aprender mais, nomeadamente pelos conteúdos programáticos. No geral, a turma apresentava dificuldades nos aspetos comportamentais, na atenção e concentração, e na expressão e compreensão orais e escritas. De toda a turma, 7 alunos apresentavam problemas de saúde, sendo que 6 apresentavam problemas de visão e 1 aluno tinha problemas auditivos.

A escola onde decorreu o estágio do 2.º semestre, com uma turma do 4.º ano de escolaridade, encontrava-se dividida em 2 pisos. No piso 0, encontrava-se a papelaria, a sala dos professores e casas de banho, sendo que uma delas era adequada para as crianças com dificuldades motoras. Também neste piso estava situado o bar da escola e existia também um átrio que servia tanto de recreio, nos dias de intempéries, como de espaço para as aulas de Expressão e Educação Físico-Motora. No piso 0 estavam localizadas as salas destinadas à Educação Pré-Escolar e ainda algumas salas de aulas repartidas entre o piso 0 e o 1. Para além desta diversidade de locais, existia ainda, no piso 0, a biblioteca que podia ser usada pelos alunos para estudar, utilizar os computadores ou requisitarem livros. No piso 1, havia também uma sala dedicada à terapia da fala. Ao longo dos corredores, nos dois pisos, encontravam-se, em quadros de cortiça, expostos vários trabalhos elaborados pelos alunos.

Relativamente ao espaço exterior, este era bastante grande. Sofreu algumas modificações, nos locais de entrada e de acesso para o interior da escola, onde passou a ser de paralelos em vez de terra. No entanto, no recreio atrás da escola, o piso continuava de terra, o que não apresentava as melhores condições quando estava a chover, ficando coberto de lama. O recreio deve ser visto como “espaço de autoformação de excelência e onde as crianças projetam e ampliam a sua imaginação, ensaiam e treinam comportamentos, em plena liberdade e confiança” (Eira, 2013, p. 15). Também neste espaço, encontrava-se um campo de jogos, onde as crianças podiam jogar futebol ou basquetebol, e uma pequena horta com várias plantas, onde os alunos na hora do intervalo, aproveitavam para regar.

Esta escola albergava tanto alunos do meio citadino como do meio urbano, pois existiam famílias de classe média alta e famílias que viviam do comércio ou da agricultura. Havia também alunos de etnia cigana e imigrantes que frequentavam a escola. Era frequentada por crianças do Pré-Escola e alunos do 1.º CEB.

Este estágio decorreu durante três dias da semana (segunda-feira, terça-feira e quarta-feira) e teve a duração de 12 semanas, onde uma semana foi de observação, uma semana de intervenção em grupo e 10 semanas de intervenção individual. Relativamente aos horários desta turma, estes iniciavam pelas 9 horas e interrompiam para almoço às 12 horas, havendo uma pausa de meia hora, entre as 10 horas e 30 minutos e as 11 horas. Da parte da tarde, o horário das aulas iniciava às 14 horas e termina às 16 horas e 30 minutos, exceto às terças-feiras que terminava às 16 horas. A turma onde se realizaram as práticas era constituída por 25 alunos, sendo que 9 eram do sexo masculino e 16 do sexo feminino, e as suas idades eram compreendidas entre os 9 e os 11 anos de idade.

A sala de aula desta turma era grande, pois conseguia acolher 25 alunos, no entanto estava muito preenchida. Segundo Richardson (1997, citado por Teixeira & Reis, 2012, p. 169), “a forma como está disposto o mobiliário pode influenciar a aprendizagem dos alunos.” No centro da sala encontravam-se as mesas de trabalho dos alunos, dispostas de maneira tradicional. Esta disposição mais tradicional “revela ser a mais adequada para situações nas quais os alunos devem concentrar a sua atenção no professor, na informação escrita no quadro ou projetada, quer durante a exposição de um tema quer durante o trabalho individual no lugar” (Teixeira & Reis, 2012, p. 172). No entanto, a disposição dos alunos não era estática, pois devido ao comportamento deles, a professora alterava-os de lugar.

No canto da sala, encontravam-se dois armários utilizados para guardar as capas dos alunos e o material necessário para a lecionação. Também existia outro armário, colocado na parede lateral, onde a professora arrumava materiais e jogos lúdicos que podiam ser usados para auxiliar a aprendizagem dos alunos. Existia no fundo da sala uma mesa, onde os alunos colocavam os manuais que não eram necessários levar para casa. A sala de aula tinha também a secretária da professora onde se encontrava o computador. Esta sala estava equipada com dois quadros, um de giz e um interativo que eram utilizados frequentemente, seja para visualizar vídeos ou para fazer apontamentos. No entanto, sempre que se utilizava o quadro interativo era necessário fechar as persianas, porque os alunos queixavam-se da falta de visibilidade devido à luz solar. Na entrada da sala, havia uma mesa onde se encontrava um rádio

de CD, fruta e o leite escolar para os alunos consumirem quando quisessem. Existia também um placar com materiais relacionados com os conteúdos abordados. Esta sala era bem iluminada, devido às grandes janelas que possuía.

Nesta turma, os alunos, por vezes, falavam todos ao mesmo tempo, interrompiam-se uns aos outros, não esperavam pela permissão e pela sua vez para falarem. A turma, apesar de ser irrequieta e barulhenta, acabava por ser bastante participativa. Apresentava aspetos bastante relevantes para o funcionamento da aula, nomeadamente a pontualidade e assiduidade. No geral, a turma apresentava dificuldades nos aspetos comportamentais e na atenção e concentração. Como aspetos facilitadores, alguns alunos eram motivados para as aprendizagens, empenhados em algumas atividades propostas e havia alunos com hábitos de estudo diário. Nesta turma, havia 6 alunos que necessitavam de uma atenção especial e de um apoio individualizado.

3. Apreciação crítica das competências desenvolvidas

Durantes estes dois anos letivos, realizámos várias práticas supervisionadas em diferentes escolas, tanto em contexto do 1.º CEB como em contexto de Educação Pré-Escolar. Ao longo de todos os estágios, contámos sempre com o apoio tanto das orientadoras cooperantes, que sempre se mostraram prontas a ajudar em tudo o que fosse necessário, como dos professores supervisores da ESEV que sempre se mostraram interessados e sempre tiveram uma palavra de incentivo para que nunca desistíssemos.

Segundo Campos e Gonçalves (2010, p. 13),

há ainda a considerar que o processo de supervisão, seja relativo à iniciação ou indução profissional, seja de outro tipo, desejavelmente culmina na elaboração de relatórios finais. Esses relatórios devem ser o reflexo de todo o processo assumindo-se simultaneamente como instrumentos de avaliação e análise e instrumentos de desenvolvimento profissional.

Assim, após estes dois anos de práticas letivas no 1.º CEB e na Educação Pré-Escolar, chegou o momento de realizarmos uma reflexão, tendo em conta as competências desenvolvidas e os padrões de desempenho docente. A “especificidade da profissão docente concretiza -se na função de ensinar, entendida como ação intencional, orientada para a promoção de aprendizagens, especializada e fundamentada em saberes específicos” (Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro, p. 52300). O referido despacho, apresenta os padrões de desempenho docente, que foram criados de modo a apoiar os docentes no seu trabalho e pretendem “contribuir para orientar a ação dos docentes, para estimular a respetiva auto-reflexão, para articular a avaliação do seu desempenho e para catalisar um debate construtivo e enriquecedor sobre a profissionalidade docente” (p. 52300). Assim, estes padrões de desempenho docente visam apoiar e avaliar o desempenho docente, de modo a que os professores e educadores possam examinar o seu profissionalismo ao longo da sua carreira.

Segundo o Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro, o perfil profissional do docente assenta em quatro dimensões fundamentais, sendo elas a dimensão vertente profissional, social e ética, a dimensão de desenvolvimento do ensino e da

aprendizagem, a dimensão da participação na escola e relação com a comunidade educativa e a dimensão do desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.

Estas são dimensões fundamentais para orientar as práticas docentes ao longo da carreira porque consagram conceitos essenciais sobre o que representa integrar a profissão e identificam conhecimentos, capacidades e atitudes que lhe atribuem a especificidade no quadro da sociedade atual. (Ministério da Educação, 2010, p. 52300)

Ciente destas dimensões fundamentais do desempenho docente, em seguida, apresentamos uma reflexão crítica sobre o trabalho desenvolvido ao longo dos estágios, especificada para cada um dos níveis de ensino.

3.1. Educação Pré-Escolar

Este nível de ensino mostrou-se um desafio, onde foi importante compreendermos todas as dinâmicas deste contexto como é a Educação Pré-Escolar. Ao contrário do que acontece no 1.º CEB, na Educação Pré-Escolar existe uma maior predisposição para se ouvir as crianças e perceber os seus interesses, sendo estes participantes ativos do processo educativo. Assim, este estágio tornou-se complexo e desafiante, mas, no fim, acabou por tornar-se recompensador e enriquecedor, tanto a nível pessoal como profissional.

Tal como no 1.º CEB, era exigido uma atualização constante dos temas que seriam abordados, rigor científico e capacidade de adequação da linguagem, fazendo uso correto da Língua Portuguesa, de modo a potenciar aprendizagens significativas e de qualidade. Deste modo, destacamos a importância das aulas de Didáticas Específicas da Educação de Infância I e II e ainda, as aulas de Seminário de Áreas de Conteúdo da Educação Pré-Escolar, que resultaram muito significativas na medida em que nos auxiliaram na forma como deveríamos abordar determinados conceitos e quais as melhores estratégias e técnicas para o fazer.

Assim como é necessário estar em constante atualização, é preponderante que um futuro docente planifique as suas intervenções e reflita acerca das suas ações. Deste modo, e indo ao encontro à “Dimensão vertente profissional, social e ética”, realçamos as planificações semanais realizadas, em grupo (cf. Anexo 1) e individual (cf. Anexo 2) e as reflexões semanais realizadas em contexto de estágio, tanto em grupo (cf. Anexo 3) como de forma individual (cf. Anexo 4). Estas reflexões permitiram-nos olhar para o

nosso desempenho de forma mais aprofundada e minuciosa, das ações desempenhadas, das consequências que essas mesmas ações puderam despoletar, bem como os benefícios que elas puderam potencializar, e como é que no futuro vamos querer agir de modo a melhorar o nosso desempenho e o trabalho realizado. Para uma boa reflexão é necessário conhecer bem o grupo de crianças com as quais nos deparamos e saber quais os interesses que cada uma delas apresenta, sabendo também como se deve gerir a organização do ambiente educativo, de modo a melhorar as aprendizagens e o trabalho elaborado na sala de atividades.

Também referente a esta dimensão, foi planeado e construído, em grupo de estágio, uma área de interesse na sala de atividades. Esta nova área de interesse denominava-se de “Relaxamento e bem-estar” (cf. Anexo 5). Assim, visto que as crianças revelaram interesse e gosto pelo momento de relaxamento, sendo este uma parte importante do dia das crianças no Jardim de Infância, concluímos que a nova área de interesse deveria estar de acordo com esta temática.

Relativamente à dimensão “Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem” e conhecido que o papel do educador tem várias finalidades e deve responder a várias situações, é importante que este avalie as suas crianças, de modo a averiguar o desenvolvimento das suas capacidades e competências. Deste modo, para enriquecer o nosso trabalho e a proporcionar-nos um papel ainda mais significativo em contexto de estágio, procedemos à avaliação de três crianças do grupo, encontrando-se a avaliação em anexo (cf. Anexo 6). Esta avaliação foi realizada por meio de observação das crianças, em todos os momentos do dia. Destacamos ainda a observação realizada nos momentos do brincar, onde as crianças se sentem mais autónomas e desinibidas, e nos permitiu observá-las na sua verdadeira essência. Tal como refere o Ministério da Educação (2016, p. 52) o brincar livre acarreta consigo o desenvolvimento de várias capacidades e competências nas crianças, ao nível do “desenvolvimento emocional e social, na descoberta de si e do mundo, no alargamento de formas de comunicação verbal e não verbal, na expressão de emoções (medo, surpresa, alegria, tristeza) e como meio de reequilibrar os conflitos interiores da criança”. Estes momentos de brincadeira potenciam a interação entre criança/criança e entre estas e o adulto, uma vez, que foram vários os momentos em que nos juntámos às crianças para fazer parte das suas brincadeiras. Potenciam também a criatividade e a imaginação das crianças, e melhora as relações sociais do grupo que, como refere o Ministério da Educação (2016),

observar e envolver-se no brincar das crianças, sem interferir nas suas iniciativas, permite ao/à educador/a conhecer melhor os seus interesses, encorajar e colocar desafios às suas explorações e descobertas. Esta observação possibilita-lhe ainda planear propostas que partindo dos interesses das crianças, os alarguem e aprofundem. (p.11)

No final do primeiro semestre e no âmbito da unidade curricular de Seminário de Áreas de Conteúdo da Educação Pré-Escolar foi realizada uma intervenção a partir de um livro (cf. Anexo 7). Na unidade curricular referida foram analisados vários livros, mas a nossa escolha recaiu sobre a obra “Não é uma caixa” de Antoinette Portis. Ao analisarmos o livro em questão, reparámos nas potencialidades deste relativamente ao domínio da Matemática, mais propriamente ligado às questões de orientação espacial.

Também durante o ano letivo, foi-nos proposto abordarmos a metodologia de trabalho de projeto. Visto que nunca tinha sido trabalho, mostrou-se um desafio para o grupo de estágio. No entanto, após alguma pesquisa, foi perceptível em que é que esta metodologia assentava. Assim, o trabalho de projeto que se realizou visou a pesquisa e investigação do conceito de sujidade e contou com a participação ativa das crianças. Este trabalho de projeto, foi proposto no âmbito da unidade curricular de Didáticas Específicas da Educação de Infância II, e decorreu ao longo de 11 dias, durante 5 semanas. Tinha como tema central a questão da sujidade, procurando respostas para as perguntas “Tudo se suja?”, “Como se suja?”, “Como se limpa?” e “Qual o impacto do sujo?”. Este tema foi despoletado pelo interesse das crianças e culminou na reformulação do CoziLab, área de interesse no exterior da sala de atividades, e no novo espaço intitulado de CoziLounge, espaço este que foi idealizado como uma zona de relaxamento, no exterior, para as crianças (cf. Anexo 8). Este projeto contou com pesquisas feitas pelas crianças em tablets, com a preparação de um líquido de limpeza caseiro, elaboração de convites e cartazes, envolvimento dos pais/encarregados de educação, pesquisa em livros sobre monumentos, uma atividade de arqueologia e por fim, uma apresentação aos pais/encarregados de educação.

No que refere à dimensão da “Participação na escola e relação com a comunidade educativa”, esta tem como principal objetivo a ação docente, tanto em relação à concretização da função da escola e sua organização como da relação da escola com a sociedade. Visto que esta dimensão se associa de forma nítida à comunidade educativa e à missão da escola, consideramos relevante que também se promova a relação entre esta e a comunidade educativa e a sociedade, em geral. Assim, neste sentido, e indo ao encontro ao indicador “Envolvimento em ações que visam a

participação de pais e encarregados de educação e/ou outras entidades da comunidade no desenvolvimento da escola”, foi construído e posto em prática um projeto que envolvesse a família do grupo de crianças na sua concretização (cf. Anexo 9). Este projeto, intitulado de “As aventuras da Uxa”, foi pensado e dinamizado pelo grupo de estágio e teve como objetivo principal acompanhar as vivências das crianças durante os fins de semanas, envolvendo a comunidade educativa e os pais no processo educativo dos filhos. Aqui, as crianças, em colaboração com os pais, tiveram que registar as aventuras vividas com a Uxa durante o fim de semana, recorrendo a registos fotográficos, registos escritos, ilustrações ou o que entendam mais adequado. Estes projetos, onde se reforça a relação entre os pais e a escola, são de extrema importância, tornando o percurso escolar dos educandos mais profícuo, sendo que para isso é necessário haver uma relação entre a escola e família, onde se planeie, estabeleça compromissos e acordos mínimos para que o educando obtenha uma educação com qualidade (Picanço, 2012).

Referente ao indicador “Envolvimento em projetos e atividades da escola” que visam o desenvolvimento da comunidade, foram realizadas algumas visitas de estudo em que acompanhámos as crianças. Uma das visitas de estudo foi realizada ao Rio Troço, um rio do distrito de Viseu que se encontrava poluído. Esta visita foi ao encontro do projeto da água e da poluição, intitulado de Projeto Ilídio Pinho, projeto desenvolvido por uma professora do agrupamento. Também indo ao encontro deste projeto, foi realizada uma visita de estudo a uma ETAR – Estação de Tratamento de Águas Residuais, onde foi explicado todo o processo desenvolvido no tratamento das águas residuais de origem doméstica ou industrial. De modo a que as crianças tivessem um contacto mais direto com a natureza e com as mais variadas espécies de plantas, foi realizada uma visita de estudo ao Parque Botânico *Arbutus do Demo*, que durante o dia dinamizou várias atividades para as crianças. Para finalizar as saídas efetuadas, foi realizada uma visita de estudo ao Museu do Pão, em Seia. Esta visita teve um carácter cultural e histórico, onde as crianças tiveram a oportunidade de observar os objetos e o património do pão, visitando duas salas: uma que retrata o ciclo do pão e outra a arte do pão.

Relativamente à dimensão “Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida”, esta refere que o profissional docente se encontre atualizado relativamente aos assuntos inerentes à educação, atentando na melhoria do processo educativo. Consideramos que contribuíram para o nosso crescimento enquanto profissionais de educação, todos os que apareceram durante o nosso percurso académico. Todos eles

contribuíram para a melhoria das nossas ações enquanto futura docente, e fizeram com que alargássemos as nossas estratégias, métodos e conhecimentos acerca desta profissão. Destacamos ainda a importância da participação em conferências e palestras que se tornaram relevantes, pelo facto de alargarmos os nossos conhecimentos sobre diversas temáticas. A participação no Congresso “Olhares sobre a Educação VII”, foi de extrema importância, visto que possibilitou a dinamização de um workshop intitulado de “Não é um livro para crianças!”, no Congresso “Olhares sobre a educação VII”. Tal como o workshop, elaborámos um poster a apresentar todo o trabalho desenvolvido para a realização da atividade, denominado de “Não é uma caixa... não é um livro para crianças... mas são aprendizagens matemáticas!”. A participação neste congresso adveio da intervenção a partir do livro “Não é uma caixa” de Antoinette Portis, como já referido anteriormente.

3.2. 1.º Ciclo do Ensino Básico

No que concerne ao 1.º CEB, relativamente à dimensão da “Vertente profissional, social e ética”, esta assenta na responsabilidade social e na construção e uso do conhecimento profissional.

Neste sentido, podemos afirmar que a inclusão era um ponto chave da turma, visto que era frequentada por alunos de raça negra, alunos de outras etnias e alunos com Necessidades de Saúde Especiais, sobressaindo assim a igualdade de oportunidades para todos.

As Escolas devem ajustar-se a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Isto inclui crianças com deficiências, e sobredotadas, crianças da rua e crianças trabalhadoras, as crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginalizados. (UNESCO, 1994, citado por Silva, Ribeiro & Carvalho, 2014, p. 54)

Sempre atentámos a que os alunos recebessem as melhores aprendizagens e desse modo, contribuímos para a realização do domínio “Compromisso com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos”. Assim, tendo como principal objetivo a qualidade de aprendizagem dos alunos, destacamos a

importância das aulas de Didáticas Específicas do 1.º CEB I e II que foram fundamentais para nos auxiliar nas dúvidas que existissem. Também as reuniões existentes com os professores das diferentes áreas disciplinares, foram um grande contributo para que as aprendizagens dos alunos fossem as melhores.

Com o intuito de fomentar uma aprendizagem de qualidade nos alunos, é de especial importância, o professor refletir sobre as suas práticas, com base nas críticas efetuadas pelos professores supervisores, para compreender o que fez bem ou o que poderia ter feito melhor, de modo a que no futuro não cometa os mesmos erros. No curso do processo de supervisão, assume particular relevância o feedback do supervisor ao professor supervisionado (Campos & Gonçalves, 2010).

A análise crítica da própria prática é um elemento central de qualquer modelo de ensino, estando este processo no centro da aprendizagem (Shulman & Shulman, 2016). Segundo estes autores, “a reflexão é chave para a aprendizagem e o desenvolvimento do professor” (p. 130). Assim, após as práticas de ensino semanais - em grupo (cf. Anexo 10) e individuais (cf. Anexo 11) - realizámos reflexões críticas acerca das mesmas, de modo a refletir e analisar o que aconteceu. Em anexo, apresenta-se um exemplo de um relatório crítico semanal em grupo (cf. Anexo 12) e um outro individual (cf. Anexo 13).

Como forma de promover as aprendizagens dos alunos e a diversificar os seus conhecimentos e experiências, realizámos algumas saídas da escola, planificadas pela própria. Dirigimo-nos ao Instituto Politécnico de Viseu – Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Viseu, a fim de observar o teatro referente à área de Inglês, intitulado de “*Chocolate*” e à Estação de Tratamento de Águas Residuais - ETAR. Os alunos também tiveram a oportunidade de estar presentes na atividade no âmbito da “Semana da Terra”, onde frequentaram um workshop de fabrico de papel reciclado - papel semente, dinamizado pelas Estagiárias de Educação Social e numa atividade que consistia na leitura para os idosos do Lar S. José, realizada pelos alunos. Durante a PES I, os alunos também puderam estar presentes na atividade realizada na biblioteca, para a apresentação do livro “O Planeta Limpo do Filipe Pinto”, cujo autor é o próprio Filipe Pinto.

Igualmente, de modo a promover o envolvimento dos pais e Encarregados de Educação nas aprendizagens dos alunos e na vida escolar destes, criámos um projeto de envolvimento Escola e Família, intitulado de “Dia das Profissões” (cf. Anexo 14). Esta relação é fundamental para o sucesso escolar dos alunos, devendo-se proporcionar mais momentos de interação entre ambas as partes. Também o Ministério da Educação

(1997, p. 43) reconhece “a importância de ser promovido o contacto e cooperação entre família e as instituições escolares, na medida em que estes dois sistemas contribuem para a educação de cada criança, sendo fundamental a existência de uma relação próxima entre os dois”.

No que diz respeito à dimensão de “Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem”, o professor deve promover as aprendizagens com base no currículo, integrando o conhecimento das diversas áreas, facilitando, assim, o processo de ensino-aprendizagem. No decorrer do estágio, tentámos apostar em atividades que promovessem aprendizagens relevantes, tendo em conta o currículo e as características da turma em questão. Para isso, proporcionámos atividades lúdicas mais ativas e dinâmicas, motivando o aluno, e recorrendo ao ensino experimental para abordar diferentes conceitos. Como refere Alcará e Guimarães (2007, p. 177), “o aluno motivado procura novos conhecimentos e oportunidades, evidenciando envolvimento com o processo de aprendizagem, participa nas tarefas com entusiasmo e revela disposição para novos desafios”.

Durante as práticas de ensino, realizámos diversas atividades de ensino experimental na área de Estudo do Meio, nomeadamente sobre se o volume de água alterava com a introdução de objetos e se todos os recipientes tinham capacidade para determinada quantidade de água.

Para ajudar na compreensão de certos conceitos, foram construídos materiais recorrendo a diversos recursos, pois, de acordo com Shulman e Shulman (2016, p. 134), “o ensino e a aprendizagem eficazes dependem da provisão de recursos adequados” Numa das intervenções em grupo, realizámos um jogo para perceber as dificuldades dos alunos relativamente às operações de adição. Para isso, foram construídos vários cartões em cartolina, com algarismos e adições, onde os alunos deveriam pensar quais os algarismos adicionados com outros, daria o algarismo apresentado.

Segundo Ponte e Serrazinha (2000, p. 116), “a manipulação de material pelos alunos pode facilitar a construção de certos conceitos. Pode também servir para representar conceitos que eles já conhecem por outras experiências e atividades, permitindo assim a sua melhor estruturação.” Tal como também preconiza Gomide (1970, citado por Botas & Moreira, 2013), é importante proporcionar diversas oportunidades de contato com materiais para despertar o interesse e envolver o aluno em situações de ensino-aprendizagem.

Durante uma intervenção individual, decidimos apostar numa atividade mais ativa e dinâmica. Para abordar os termos de «volta inteira», «meia volta», «quarto de volta», «virar à direita» e «virar à esquerda», da área disciplinar de Matemática, optou-se por realizar o momento recorrendo ao ensino exploratório, questionando os alunos sobre o que entendiam acerca deste tema, realizando alguns exercícios em sala de aula e, após isto, abordar a definição dos conceitos e realizar exercícios do manual de Matemática.

Para a correção de exercícios ou fichas de trabalho, recorreremos muitas vezes ao quadro interativo, visto que este era um recurso que os alunos gostavam de utilizar e manusear, no entanto era pouco usado. Este recurso também era muito utilizado para a visualização de vídeos ou projeção de textos.

Durante o estágio da PES I, tivemos em atenção proporcionar aprendizagens aos alunos de forma direta, contactando com os temas em questão. Assim, como já referido anteriormente, propusemos a elaboração de um projeto que envolvesse a escola e a família dos alunos. Deste modo, apelámos à cidadania dos alunos no sentido em que, todas as profissões são importantes e devemos respeitar todos os profissionais nas mais diversas áreas, e os alunos tinham um contacto mais direto com as diferentes profissões apresentadas nesse dia, abordando assim a área disciplinar de Estudo do Meio, com o tema as profissões, onde os alunos devem contactar e ser capazes de descrever os outros, nomeadamente onde trabalham e como trabalham.

No que se refere à dimensão da “Participação na escola e relação com a comunidade educativa”, esta tem como principal aspeto a ação docente, tanto em relação à concretização da função da escola e sua organização como da relação da escola com a sociedade.

A minha atuação enquanto professora estagiária no 1.º CEB, também foi um pouco ao encontro desta dimensão, que é de extrema importância para o sucesso escolar dos alunos. Desenvolvemos, como já foi referido e que se interliga às duas outras dimensões anteriormente mencionadas, o projeto de envolvimento da escola com a família e, assim, ir ao encontro de interligando-se com o projeto da Escola, denominado “Referencial de Educação para a Segurança, a Defesa e a Paz”.

Como já referido anteriormente, participámos e dinamizámos uma sessão de leitura, onde os alunos dramatizaram a história da “Carochinha e do João Ratão”, a um grupo de idosos do Lar S. José, que se deslocou à Escola da Ribeira. Estas ações possibilitam a interação entre os idosos e as crianças, promovendo um momento diferente e rico em experiências para ambos.

Por fim, quanto à quarta e última dimensão relativamente ao “Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida”, esta diz respeito ao trabalho resultante da profissão docente e ao facto de que o professor deve estar em constante atualização quanto ao seu conhecimento profissional.

Como futura professora do 1.º CEB, consideramos muito importante a formação contínua ao longo da vida, de forma a permanecer atualizada sobre os assuntos inerentes à educação, atentando na melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, participámos em vários seminários realizados tanto na Escola Superior de Educação de Viseu como em outras, no decorrer da passagem pelo Ensino Superior.

Destacamos com maior relevância as conferências realizadas denominadas de “Olhares sobre a Educação”. Estas conferências abordavam várias questões importantes que aconteciam nos diferentes contextos, nomeadamente os espaços de brincadeira das crianças da Educação Pré-Escolar, de assuntos relativos à inclusão e igualdade nos variados contextos e de assuntos relacionados com as áreas disciplinares explanadas no currículo português. Salientamos também as conferências que tivemos oportunidade de assistir, nomeadamente as que remeteram para a inclusão em vários âmbitos educativos, tais como, o sabermos viver em sociedade. Consideramos pertinente também a conferência a que assistimos, orientada pelo Professor Carlos Neto, onde foram abordadas várias temáticas relacionadas ao jogo e à motricidade infantil. Por fim, destacamos também a colaboração que prestada nos “Dias Abertos 2015”, um momento mais descontraído, que possibilitou ter contacto com diferentes alunos, onde poderiam experimentar jogos lúdicos e realizar atividades educativas diversificadas.

4. Síntese global da reflexão

Em jeito de retrospectiva de todo o processo desenvolvido ao longo dos estágios realizados, podemos afirmar que estes foram bastante enriquecedores, tanto a nível profissional como a nível pessoal.

O estágio em contexto de Educação Pré-Escolar foi o mais desafiante, devido às diversas dinâmicas que existem, onde é importante dar voz às crianças e ter em atenção os seus interesses. Deste modo, e tal como preconiza o Ministério da Educação (2016, p. 9), é importante reconhecer a capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem e, para isso, deve-se “encará-la como sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades”.

Na Educação Pré-Escolar, o educador tem um papel importante na gestão do currículo e no seu planeamento. É importante que este conheça bem o grupo e cada criança, e que tenha em atenção o contexto familiar e social de cada uma delas. Com estas informações, o educador constrói e gere o currículo, adequando-o, para que deste modo “proporcione um ambiente estimulante e promova aprendizagens significativas e diversificadas, que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades” (Ministério da Educação, 2016, p. 13).

Considera-se que a unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar é imprescindível no nosso percurso académico. Esta unidade curricular permitiu-nos o contacto, de forma direta, com todo o trabalho e com todo o processo que advém da Educação Pré-Escolar, nomeadamente na realização de planificações e relatórios semanais, bem como na construção de materiais. Mas não só de trabalho se fez esta unidade curricular, tal como advoga o Ministério da Educação (2016, p. 8), a Educação Pré-Escolar apresenta princípios orientadores para nos ajudar enquanto educadoras de infância, que estão “intimamente articulados e correspondem a uma determinada perspetiva de como as crianças se desenvolvem e aprendem, sendo de destacar, neste processo, a qualidade do clima relacional em que cuidar e educar estão intimamente interligados”.

Consideramos que na Educação Pré-Escolar, apesar de ser rica em aprendizagens significativas e em atividades de cariz mais lúdico, prevalecem as relações pessoais entre as crianças e entre estas e os adultos, sendo este um fator muito importante num contexto com crianças de tão tenra idade. As relações que se

estabelecem entre as crianças e entre estas e os adultos do ambiente educativo “ampliam e enriquecem a sua aprendizagem e as suas competências sociais” (Ministério da Educação, 2016, p. 26). É importante que também se estabeleçam relações entre o ambiente educativo e as famílias. Esta relação deve centrar-se na criança e no seu bem-estar. De modo a reforçar esta relação, foram dinamizados vários projetos que envolviam a família e que se mostraram importantes no desenvolvimento e aprendizagens das crianças, visto que tinham a escola e a família como apoiantes unidos no seu processo educativo.

Os estágios efetuados ao longo do curso permitiram compreender a dimensão da profissão docente e das complexidades que lhes estão inerentes. Relativamente ao estágio em contexto de 1.º CEB, compreendemos que o papel do professor é muito mais do que transmitir conhecimentos aos alunos. Este tem um importante papel a desempenhar, que não se esgota no ensino, tentando sempre dar o seu melhor, a fim de garantir o sucesso das aprendizagens dos alunos. O seu papel é de extrema importância, no sentido em que deve garantir as bases fundamentais para qualquer aprendizagem ao longo da vida.

O professor deve incentivar, estimular e motivar os alunos para a aprendizagem. Deve garantir a construção de valores, atitudes e competências, de modo a que o aluno participe e compreenda a sociedade que o envolve. De modo a promover o processo de ensino-aprendizagem e para que este seja de qualidade, o professor deve refletir sobre a sua prática. Este momento é preponderante, no sentido em que permite que o professor analise a sua ação e reflita sobre a sua ação. Tal como advoga Nóvoa (1992, p. 26), “os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz a “sua” vida, o que no caso dos professores é também produzir a “sua” profissão.” Ao refletir o professor evolui na sua carreira e na sua formação.

Assim, destacamos como ponto muito positivo dos estágios desenvolvidos, os momentos de reflexão e os relatórios semanais realizados, que permitiram ponderar sobre a nossa atuação e sobre os momentos que daí sucederam. A reflexão é importante e deve ser incentivada aos futuros professores, ainda durante a sua formação. Tal como defende Nóvoa (2009, p. 213),

a formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de auto-reflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais.

Como o professor do 1.º CEB exerce, em geral, em regime de monodocência, este deve deter um conhecimento multidisciplinar, mas nem sempre isso é reconhecido. Segundo Perrenoud (2000), é conhecida a dimensão educativa do trabalho do professor e às vezes espera-se mais dos docentes do que é suposto. Como já foi referido, a profissão docente consiste em atualizações constantes, onde o professor deve estar preparado para as mudanças. É primordial a formação de professores, sendo que dessa formação se exige a “mobilização de vários tipos de saber: saberes de uma prática reflexiva; saberes de uma teoria especializada; saberes de uma militância pedagógica” (Hameline, 1991, cit. por Nóvoa, 1992, p. 28).

Tal como o professor é essencial, a escola também o é. Segundo Gomes et al. (2017, p.7), “a escola é, assim, um lugar privilegiado para os jovens adquirirem as aprendizagens essenciais, equacionadas em função da evolução do conhecimento e dos contextos histórico-sociais”.

No sentido da importância da ação de um docente, durante os estágios em contexto de 1.º CEB, conseguimos desempenhar a função de professor de modo a favorecer as aprendizagens dos alunos, tendo em conta as suas características. Participámos, sempre que possível, em todas as atividades proporcionadas pela escola, ajudando no que fosse necessário. Tentámos implementar um ensino interdisciplinar, para acabar com os estereótipos de que as áreas disciplinares são isoladas, e tentámos implementar sempre atividades diversificadas e dinâmicas.

Parte II – Trabalho de investigação: Educação para a Cidadania no 1.º Ciclo do Ensino Básico: cidadania e questões de género

Introdução

Ao realizarmos um trabalho de pesquisa é fundamental perceber o conceito de investigar. De acordo com Cardoso (2014, p. 27), investigar faz referência ao estudo dos fenómenos,

com o objetivo de os compreender e explicar e implica em termos clássicos, um percurso que vai desde a identificação e formulação de um problema, à seleção do design de pesquisa, recolha de dados, análise e interpretação destes tendo em vista procurar soluções para a questão colocada pelo investigador.

A investigação torna-se, portanto, numa prática necessária para a profissão docente, uma vez que é importante para o desempenho da sua função o saber observar, interrogar a realidade e construir hipóteses (Estrela, 1990, cit. por Cardoso, 2014). O professor deve pesquisar e proceder a investigações, de modo a atualizar-se para que possa melhorar o seu processo de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, este trabalho de investigação visa analisar as perspetivas dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico em relação às questões de género, após uma intervenção pedagógica sobre a Educação para a Cidadania. Assim, propusemo-nos a estudar o seguinte problema: *“Em que medida uma intervenção ao nível da Educação para a Cidadania no 1.º Ciclo do Ensino Básico contribui para a alteração das perspetivas dos alunos acerca das questões de género?”*

Esta investigação está dividida em quatro seções fundamentais. Inicialmente, apresentamos a revisão da literatura sobre os temas em estudo, de forma a clarificar os conceitos e apresentando a opinião de vários autores.

No segundo ponto abordamos a metodologia utilizada nesta investigação, onde damos a conhecer o problema e os objetivos do estudo, o tipo de investigação, os participantes e a sua caracterização, as técnicas e instrumentos de pesquisa utilizados, a forma de análise e o tratamento de dados e, por fim, as atividades desenvolvidas no âmbito da intervenção efetuada.

O terceiro ponto refere-se à apresentação dos dados recolhidos durante a investigação, designadamente através do questionário apresentado antes e após a intervenção.

O quarto e último ponto diz respeito à discussão dos dados, onde pretendemos dar resposta ao problema enunciado.

1. Revisão da literatura

A segunda parte deste relatório final de estágio refere-se ao trabalho de investigação relativamente à Educação para a Cidadania no 1.º CEB, mais concretamente com o que diz respeito às questões de género. Esta segunda parte inicia-se com a revisão da literatura, elaborada com recurso à pesquisa bibliográfica, de forma a aprofundar os conceitos e temas abordados. Este primeiro capítulo subdivide-se em três pontos: o primeiro ponto refere-se à caracterização do 1.º Ciclo do Ensino Básico, o segundo ponto sobre o papel do professor no 1.º CEB e o terceiro ponto sobre a Educação para a Cidadania neste nível de ensino, abordando o tema da Educação Financeira e da Igualdade de Género.

1.1. Caracterização e relevância do 1.º Ciclo do Ensino Básico

O 1.º Ciclo do Ensino Básico é a primeira etapa da criança na escolaridade obrigatória. A matrícula no 1.º ano deste ciclo de ensino é obrigatória para as crianças que completem 6 anos de idade até 15 de setembro. No entanto, “as crianças que completem 6 anos de idade entre 16 de setembro e 31 de dezembro podem ingressar no 1.º ciclo do ensino básico se tal for requerido pelo encarregado de educação” (Despacho n.º 5048-B/2013, 12 de abril, p. 12320-(4)). Também é possível, em situações excecionais, o requerimento por parte do encarregado de educação, para que haja a antecipação ou o adiamento da matrícula no 1.º ano do 1.º ciclo do ensino básico. Todavia, este requerimento deve ser apresentado no estabelecimento de educação frequentado pela criança, “acompanhado de um parecer técnico fundamentado, o qual integra, obrigatoriamente, uma avaliação psicopedagógica da criança” (Despacho n.º 5048-B/2013, 12 de abril, p. 12320-(4)).

Este primeiro ciclo de estudo subdivide-se em 4 anos de escolaridade. Estes anos de escolaridade orientam-se por um currículo estabelecido a nível nacional, onde se verificam as aprendizagens essenciais a abordar. Assim, como componentes do currículo temos as áreas de Português, Matemática, Estudo do Meio e as áreas de Educação Artística e de Educação Física. As componentes da Cidadania e Desenvolvimento e de Tecnologias de Informação e Comunicação devem ser vistas como “componentes de integração curricular transversal potenciada pela dimensão globalizante do ensino” (Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, p. 2933). Todas estas áreas curriculares devem ser trabalhadas de forma articulada e de maneira globalizante,

de modo a permitir uma melhor envolvimento dos alunos e a facilitar o processo de ensino-aprendizagem. A lecionação das áreas curriculares deve ser repartida, não ultrapassando a carga horária semanal de 25 horas.

A avaliação das aprendizagens dos alunos do 1.º CEB assume duas modalidades: a avaliação formativa e a avaliação sumativa. A avaliação formativa, tal como explanado no decreto referido anteriormente, “assume carácter contínuo e sistemático, ao serviço das aprendizagens, recorrendo a uma variedade de procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade das aprendizagens, aos destinatários e às circunstâncias em que ocorrem” (p. 2937). A avaliação sumativa interna traduz-se na formulação de um juízo global sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação. Esta avaliação ocorre de forma descritiva em todas as áreas curriculares, acompanhada com uma menção qualitativa, com a designação de *Muito Bom, Bom, Suficiente e Insuficiente*¹. *A avaliação sumativa externa das aprendizagens dos alunos realiza-se com a aplicação, universal e obrigatória, de provas de aferição.*

O que torna o 1.º Ciclo do Ensino Básico distinto dos outros ciclos de ensino é o regime de ensino. No 1.º Ciclo do Ensino Básico o ensino passa pela monodocência, ou seja, a lecionação de todas as áreas curriculares por apenas um professor. Neste sentido, atribui-se especial destaque ao papel do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

1.2. O papel do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Antes de elencar o papel que o professor desempenha durante a sua atividade profissional, é importante, primeiramente, definir o conceito de professor. Como advoga Formosinho (1992, p. 12, cit. por Cunha, 2008, p. 57) o professor é definido “como um profissional que promove a instrução, a socialização e o desenvolvimento de outrem, tendo uma formação inicial de nível superior”. É importante que o profissional de educação se encontre em constante atualização, sendo por isso um investigador ativo, não se limitando apenas ao conhecimento que possui. De acordo com o autor supracitado, o professor depende de “um contexto de ação, que exige constantes

¹ A informação foi retirada da página Web oficial da União Europeia, nomeadamente da Comissão Europeia, através de https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/assessment-single-structure-education-24_pt-pt, acedido em 4 de fevereiro de 2020.

atualizações e adaptações, orientando-se numa perspectiva prática e reflexiva” (p. 63). Os professores são, ainda hoje, vistos como essenciais à sociedade e “indispensáveis porque são – ou devem ser – os que fazem com que os outros aprendam um saber que socialmente se considera que lhes é necessário” (Roldão, 2005, p. 14).

Sendo esta uma profissão já antiga, o papel do professor sofreu, ao longo do tempo, algumas alterações. Antigamente o professor era visto como “um elemento conservador do sistema educativo”, que se limitava à transmissão de conhecimentos, cujo seu papel consistia em “manter o *statu quo* e não em suscitar a sua contestação, em ordem a uma eventual modificação” (Cardoso, 2000, p. 123). Nos anos transatos, a personagem do professor imperava na sala de aula e esse era o ponto fulcral do ensino. Não se podia questionar a sua ação e apenas este tinha o poder da razão. Tal como preconiza Cardoso (2000, p. 167), “a comunicação entre professor e alunos não é individualizada, nem personalizada, e assume, em regra, um sentido descendente” onde se encontra primeiramente o professor e, só depois, sobressai a palavra do aluno.

Atualmente, verifica-se que o papel dos professores é muito mais amplo e multifacetado. Com o desenvolvimento e complexidade do meio social, onde vigora a escolaridade obrigatória, deu-se um aumento substancial de oportunidades educativas, o que fez com que a escola receba alunos oriundos de várias etnias e de todos os estratos sociais. O professor não pode simplesmente limitar-se à transmissão de conhecimento, dado que a sua função requer a mobilização de conhecimentos, capacidades e atitudes a vários níveis e que detenha de uma grande capacidade reflexiva, investigativa, criativa e participativa para se adaptar e intervir nos processos de mudança (Afonso & Silva, 2005, p. 49). Neste sentido, é necessário adaptar a sua função e a sua postura ao que lhe é exigido pela sociedade. O profissional docente

já não se limita apenas aos conhecimentos específicos de uma determinada área do saber, nem ao conjunto de técnicas e de estratégias pedagógicas mais adequadas à transmissão desses conhecimentos, sendo-lhes exigidas outras atuações, nomeadamente na promoção do desenvolvimento pessoal dos seus alunos, proporcionando-lhes oportunidades de desenvolvimento de pensamento crítico, criativo, reflexivo e autónomo, em diálogo com o envolvimento social e profissional (Cunha, 2008, p. 64).

O professor deve alterar a sua ação em sala de aula, proporcionando aos seus alunos um processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e criativo, onde impera a discussão, a reflexão e a troca de opiniões entre professor e alunos. Este agente de

educação deve acarretar, na sua função de educador, “uma especial sensibilidade e uma redobrada atenção no que concerne à educação, devendo o docente, a par de outras funções, contribuir para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos” (Cardoso, 2000, p. 160). O “novo” professor deve ser uma pessoa dotada de novas competências e que invista na sua atualização de conhecimentos e que privilegie também o saber “sobre as diversas áreas de conteúdos que integram o currículo, o conhecimento sobre os seus alunos e sobre o modo de ensinar, constituindo-se como um todo em ação e não como um somatório de partes, cujos pesos se adicionam” (Roldão, 2005, p. 19). O professor deve também ser exigente com a sua ação, estando disponível para eventuais mudanças e divergências durante a sua prática. Deste modo, o professor deve ser um organizador do ensino, onde

planifica as atividades, reajusta as decisões que tomou, segundo as circunstâncias, e dirige a aprendizagem dos alunos. Contudo, ao levar a efeito a sua ação educativa, deverá pensá-la, tendo presentes os parâmetros da qualidade e da inovação, dada a prioridade de uma educação para a mudança, isto é, de uma educação que estimula a iniciativa e o desejo de questionar, descobrir, refletir, fomentar e adaptar-se à mesma (Cardoso, 2000, p. 121).

O professor tem um papel importante, não só para os alunos, mas também para os pais e encarregados de educação. É essencial haver uma relação entre a escola e a família e quem, a maior parte das vezes, dá a cara pela instituição de ensino é o professor. Este deve, tal como refere a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE) (1987, cit. por Cardoso, 2000, p. 165), “responder aos anseios dos pais, no que concerne à eficácia do ensino, à necessidade social de assegurar um acesso mais largo à educação, às exigências de uma participação democrática no seio dos estabelecimentos escolares.”

Atualmente, privilegia-se o conhecimento nas mais variadas áreas de conteúdo e, para isso, é importante o professor apostar em métodos que facilitem a aprendizagem e envolvam os alunos nos assuntos que vão ser abordados. Tem-se apostado na interligação das várias áreas de conteúdo, promovendo o interesse dos alunos e facilitando a aquisição de conhecimentos por parte dos mesmo, o que privilegia também momentos de discussão e debate na sala de aula. Como preconiza Japiassu e Marcondes (1991, cit. por Bicalho & Oliveira, 2011, p. 51), esta interação entre disciplinas pode ir “da simples comunicação das ideias até a integração mútua dos conceitos, da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos

dados e da organização da pesquisa”. Em conformidade com os autores supracitados, também Bonatto, Barros, Gemeli, Lopes e Frison (2012, p. 3) defendem que a “interdisciplinaridade é uma temática que é compreendida como uma forma de trabalhar em sala de aula, na qual se propõe um tema com abordagens em diferentes disciplinas”. Para isto é necessário o professor conseguir ter um domínio abrangente dos vários conceitos das diversas áreas de conhecimento, de modo a conseguir realizar uma ligação produtiva entre os assuntos.

Esta metodologia vê-se como essencial no 1.º CEB, visto que potencia a aprendizagem dos alunos e o entendimento das disciplinas entre si porque “abrange temas e conteúdos permitindo dessa forma recursos ampliados e dinâmicos, onde as aprendizagens são entendidas” (Bonatto et al., 2012, p. 9). A interdisciplinaridade é vista como um grande aliado na investigação e na discussão dos mais variados temas. Com esta estratégia, os alunos são desafiados a procurar saber mais e a melhorar as suas capacidades de diálogo, de pesquisa e de relacionar assuntos. É necessário que o professor torne as disciplinas comunicativas entre si, procurando atualizá-las quando se refere às práticas do processo de ensino-aprendizagem, levando ao sucesso as pesquisas dos alunos e, conseqüentemente, das respostas desejadas (Bonatto et al., 2012). Isto aplica-se em todos os âmbitos da ação educativa do professor do 1.º CEB, nomeadamente, ao nível da Cidadania e Desenvolvimento.

1.3. Educação para a Cidadania no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Este terceiro ponto da revisão da literatura foca-se na temática da Educação para a Cidadania no 1.º CEB. Este ponto divide-se em dois pontos principais: Educação Financeira e Igualdade de Género. No entanto, consideramos pertinente abordar, primeiramente, o tema da Educação para a Cidadania, em geral.

Em primeiro lugar, importa esclarecer o conceito de cidadania. Tal como preconiza a Direção Geral de Educação (DGE) (2013, p. 1), cidadania é “um processo participado, individual e coletivo, que apela à reflexão e à ação sobre os problemas sentidos por cada um e pela sociedade (...) que tem como referência os direitos humanos, nomeadamente os valores da igualdade, da democracia e da justiça social.” Indo ao encontro desta ideia, mas numa definição mais simples, Santos et al. (2011, p. 5) afirmam que a “cidadania refere-se também aos valores, atitudes e comportamentos expectáveis do “bom cidadão” e da própria sociedade”.

Neste sentido, a escola tem um papel importante ao contribuir para “a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo” (DGE, 2013, p. 1). A escola deve apostar no exercício da cidadania ao abordar e refletir sobre as preocupações transversais à sociedade, envolvendo as diferentes dimensões da Educação para a Cidadania, tais como:

- Educação para os direitos humanos;
- Educação ambiental/desenvolvimento sustentável;
- Educação rodoviária;
- Educação financeira;
- Educação do consumidor;
- Educação para o empreendedorismo;
- Educação para a igualdade de género;
- Educação intercultural;
- Educação para o desenvolvimento;
- Educação para a defesa e a segurança/educação para a paz;
- Voluntariado;
- Educação para os media;
- Dimensão europeia da educação;
- Educação para a saúde e a sexualidade.

A abordagem à Educação para a Cidadania nas escolas deve passar pelo desenvolvimento de projetos e atividades, que promovam o enriquecimento do currículo, bem como na integração com as restantes áreas disciplinares e não disciplinares (Santos et al., 2011). Segundo a Direção Geral de Educação (2013, p. 2), a Educação para a Cidadania “pode ser desenvolvida em função das necessidades e problemas específicos da comunidade educativa, em articulação e em resposta a objetivos definidos em cada projeto educativo de agrupamento de escola ou escola não agrupada”.

O professor deve apostar nesta área não disciplinar em consonância com as restantes áreas de conteúdo, de modo a promover a vivência de uma cidadania harmoniosa, com a aquisição de saberes, de capacidades e valores que lhes estão associadas (Santos et al., 2011). De acordo com os mesmos autores, o professor deve privilegiar a utilização de pedagogias centradas na aprendizagem e a utilização de

condições e situações estimulantes do ponto de vista intelectual, sendo estas estratégias facilitadoras para a atribuição de significado às aprendizagens de cidadania e uma conseqüente apropriação da mesma pelos alunos.

Visto que este relatório se centra nas questões da educação financeira e da igualdade de género, vamos a seguir abordar estas dimensões de forma mais aprofundada.

1.3.1. Educação Financeira

Sabendo que as crianças e jovens se constituem como consumidores cada vez mais cedo, é importante esta temática ser abordado nos estabelecimentos de ensino. Assim, a Educação Financeira apresenta-se como um dos domínios da Educação para a Cidadania, sendo esta uma componente transversal do currículo português, que deve ser abordada nas escolas.

A importância da Educação Financeira concretiza-se no facto de auxiliar os alunos na “aquisição de conhecimentos e capacidades fundamentais para as decisões que, no futuro, terão que tomar sobre as suas finanças pessoais, além de se gerar um efeito multiplicador de informação e de formação junto das famílias” (Dias et al., 2013, p. 5). Tal como refere a OCDE (2006, cit. por Dias et al., 2013, p. 5) a Educação Financeira

é o processo pelo qual os consumidores financeiros melhoram a sua compreensão dos produtos e conceitos financeiros e desenvolvem capacidades e confiança para se tornarem mais atentos aos riscos e oportunidades financeiras, tomarem decisões refletidas, saberem onde se dirigir para obter ajuda e adotarem comportamentos que melhorem o seu bem-estar financeiro.

Pontes (2016) sustenta esta ideia ao afirmar que a educação financeira tem como finalidade a promoção da formação de consumidores responsáveis e conscientes, o que contribui para uma sociedade civil crítica, dinâmica, esclarecida e interventiva.

Como refere a Direção Geral da Educação,²

² A informação foi retirada da página web oficial da Direção Geral de Educação, através de: <https://www.dge.mec.pt/educacao-financeira>, acedido em 27 de março de 2020.

a promoção da educação financeira junto de crianças e jovens em idade escolar é reconhecida, designadamente pela OCDE, como um dos meios mais eficientes para chegar a toda uma geração que se quer portadora de uma cultura financeira que lhe permita, enquanto jovem e futuro adulto, desenvolver comportamentos e atitudes racionais face a questões de natureza económica e financeira.

Sendo esta dimensão tão importante para os alunos, abordou-se este tema, ainda que de forma subtil, durante o trabalho de investigação, no sentido em que se trabalharam e se verificaram as perspetivas dos alunos sobre as questões dos salários entre os homens e mulheres.

1.3.2. Igualdade de Género

Dentro de todas as dimensões referentes à Educação para a Cidadania, a Educação para a Igualdade de Género “visa a promoção da igualdade de direitos e deveres das alunas e dos alunos, através de uma educação livre de preconceitos e de estereótipos de género, de forma a garantir as mesmas oportunidades educativas e opções profissionais e sociais” (DGE, 2013, p.3).

Neste âmbito, importa, em primeiro lugar, fazer a distinção dos conceitos de sexo e género, de modo a facilitar a compreensão deste tema. Ann Oakley (1972, citada por Cardona, Nogueira, Vieira, Piscalho, Uva & Tavares, 2011, p. 12) refere que “o sexo com que nascemos diz respeito às características anatómicas e fisiológicas que legitimam a diferenciação, em termos biológicos, entre masculino e feminino”. No entanto, também é visto como um “fator social, uma vez que as pessoas tendem a reagir de maneira diferente perante uma criança do sexo masculino ou do sexo feminino” (p. 10).

Relativamente ao conceito de género, a mesma autora refere que este “envolve os atributos psicológicos e as aquisições culturais que o homem e a mulher vão incorporando, ao longo do processo de formação da sua identidade, e que tendem a estar associados aos conceitos de masculinidade e de feminilidade” (p.12).

O conceito de género também pode ser entendido como um

conceito social que remete para as diferenças existentes entre homens e mulheres, diferenças essas não de carácter biológico, mas resultantes do processo de socialização. O conceito de género descreve assim o conjunto de qualidades e de

comportamentos que as sociedades esperam dos homens e das mulheres, formando a sua identidade social (Cáritas Portuguesa, s.d., p. 2).

Também Nogueira e Saavedra (2007, p. 11) reforçam a distinção entre sexo e género ao afirmarem que “existe o conceito de género, distinto de sexo, uma vez que este último pertence ao domínio da biologia, enquanto que o primeiro se inscreve na cultura”.

Ainda sobre o conceito de género, e como advogam Cardona et al. (2011, p. 18), o género deve ser considerado 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”. Neste sentido, e tentando ir ao encontro do esperado pela sociedade, Vieira (2006a, p. 28) refere que “a criança vai assumindo o seu género como parte integrante do processo de socialização”.

A identidade de género de cada indivíduo está, habitualmente, em conformidade com o seu sexo, ou seja, como refere Spence e Helmerich (1978, cit. por Vieira, 2006a, p. 37) a identidade de género consiste em saber “até que ponto estão os indivíduos cientes do seu sexo biológico e o aceitam”. Neste sentido, os homens desenvolvem uma identidade masculina e as mulheres uma identidade feminina. Outra definição apresentada por Unger (1998, citado por Vieira, 2006a, p. 37) e que reforça a relação entre a morfologia dos órgãos genitais e a identidade de género, é a de que “a identidade de género se refere a todas as características que o indivíduo desenvolve e internaliza como resposta às funções estimuladoras do seu sexo biológico”.

Existem ainda os papéis de género que são entendidos como sendo os papéis ou comportamentos mais típicos das mulheres e dos mais observados nos homens, numa determinada sociedade. Apesar de a identidade de género e os papéis de género parecerem iguais, Vieira (2006a, p. 38) indica que a relação entre estes dois termos não é direta, uma vez que “o facto de um rapaz ou uma rapariga não corresponderem aos papéis de género, que lhes são socialmente prescritos, não legitima a crença de que eles estão inseguros acerca da sua identidade de género”.

O conceito de género apresenta diversas interpretações, sendo estas designadas de estereótipos. Estes “constituem conjuntos bem organizados de crenças acerca das características das pessoas que pertencem a um grupo particular” (Cardona et al., 2011, p. 26). Em conformidade com esta ideia, também Vieira (2006a, p. 107) afirma que os estereótipos associados ao género “têm a ver com as crenças amplamente partilhadas pelos indivíduos sobre o que significa ser homem ou mulher”.

Basow (1986, cit. por Vieira, 2006a, p. 108) identificou pelos menos “quatro conjuntos de estereótipos, não necessariamente correlacionados entre si:

- Estereótipos relativos aos traços ou atributos de personalidade;
- Estereótipos relativos aos papéis desempenhados;
- Estereótipos relativos às atividades profissionais prosseguidas;
- Estereótipos relativos às características físicas”.

Segundo Deaux e Lewis (1984, citado por Vieira, 2006a), o estereótipo que exerce mais poder sobre os comportamentos da sociedade são os estereótipos relativos às características físicas. No entanto, também, os restantes conjuntos de estereótipos persistem na forma como os homens e as mulheres são descritas de forma distinta pela sociedade. Numa análise levada a cabo por Parsons e Bales (1955, cit. por Vieira, 2006a, p. 112) quanto aos comportamentos dos indivíduos, estes defenderam que

a mulher estava mais predisposta ao estabelecimento de interações sociais e à manutenção dos laços e da harmonia familiar. (...) os comportamentos mais típicos dos indivíduos do sexo masculino encontravam-se, por exemplo, a orientação para o alcance de metas e estabelecimento de relações entre a família e o mundo exterior.

Por isso, “o sexo masculino tende a aparecer associado ao conceito de masculinidade e o feminino ao de feminilidade” (Vieira, 2006a, p. 112), ou seja, os homens expressavam certas características mais ligadas à lógica e à racionalidade, enquanto que as mulheres mostravam uma tendência para o relacionamento com os outros (Jung, 1927/1970, cit. por Vieira, 2006a). Nesse sentido, como refere a autora supracitada, os indivíduos que se afastam das visões estereotipadas de masculinidade e de feminilidade “tendem a ser alvo de apreciações pejorativas por parte dos outros” (p. 108), sendo que o homem é quem mais sofre punições da sociedade, caso não apresente comportamentos considerados adequados para o seu sexo.

No entanto, como preconiza Cardona et al. (2011, p. 31), “as atividades e os comportamentos prescritos pelos estereótipos de género não são cruciais para que um indivíduo possa ser considerado do sexo masculino ou feminino”. Ou seja, se um indivíduo apresentar comportamentos distintos dos determinados pela sociedade, não quer dizer que ele seja menos homem ou mulher. Como refere Vieira (2006a, p. 108), “se os estereótipos estabelecem aquilo que é esperado de cada um dos sexos, eles

encerram em si, também, uma avaliação daquilo que o homem e a mulher não deverão exibir, quer em termos físicos, quer a nível psicológico”. Neste sentido, pode-se assim afirmar que a sociedade espera que os homens e as mulheres se comportem de uma forma diferente e que desempenhem funções distintas.

Atualmente ainda subsiste a ideia de que há profissões mais associadas ao sexo masculino e outras ao sexo feminino. A participação dos homens e mulheres no mercado de trabalho é desigual, facto que se reflete na existência das diferenças salariais entre homens e mulheres e, conseqüentemente, no maior número de situações de pobreza entre a população feminina, onde as mulheres ocupam uma posição desigual no que diz respeito ao trabalho remunerado (Cáritas Portuguesa, s.d.).

É sabido que os homens, em geral, continuam a possuir uma remuneração mais elevada comparativamente às mulheres que desempenham o mesmo trabalho. Como podemos verificar na Tabela 1, de acordo com os dados dos Quadros de Pessoal, a remuneração média mensal de base, em 2015, para os diferentes escalões profissionais, era variável em função do sexo.

Tabela 1 - Remunerações médias (base e ganho) de trabalhadores por nível de qualificação (2015)

	Base			Ganho		
	Homens (€)	Mulheres (€)	Gap (%)	Homens (€)	Mulheres (€)	Gap (%)
Quadros superiores	2 316,87	1 705,89	26,4	2 709,33	1 954,51	27,9
Quadros médios	1 523,32	1 311,12	13,9	1 856,52	1 532,07	17,5
Enc., Cont. e Chefes de equipa	1 337,21	1 230,75	8,0	1 597,88	1 433,86	10,3
Prof. Altamente Qualificados	1 255,19	1 041,91	6,9	1 572,90	1 254,35	20,3
Prof. Qualificados	762,14	682,70	10,4	952,22	808,86	15,1
Prof. Semi-Qualificados	635,40	571,28	10,1	780,11	668,41	14,3
Prof. Não-Qualificados	598,43	535,83	10,5	725,24	617,40	14,9
Estag., Praticantes e Aprend.	577,57	549,49	4,9	693,71	638,33	8,0
Total (média)	990,05	824,99	16,7	1 207,76	966,85	19,9

Fonte: Gabinete de Estratégia e Planeamento do MTSSS (Dados consultados a 26 de julho de 2017)
<http://www.gep.msess.gov.pt/estatistica/gerais/qpanteriores.php> (sínteses)

Em 2015, as remunerações eram mais elevadas nos homens do que nas mulheres. Como refere a Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (2017, p. 27), ao analisar a Tabela 1, “o diferencial salarial entre mulheres e homens está estreitamente relacionado com os níveis de qualificação: à medida que aumenta o nível de qualificação, maior é o diferencial salarial entre homens e mulheres, sendo particularmente evidente entre os quadros superiores”.

Também o Instituto Nacional de Estatística apresentou, com base nos Censos de 2011, o rendimento médio mensal líquido da população empregada por conta de outrem por sexo e profissão, do ano de 2019³.

Tabela 2 - Rendimento médio mensal líquido (Série 2011 - €) da população empregada por conta de outrem por Sexo e Profissão; Anual - INE, Inquérito ao emprego

Período de referência dos dados	Local de residência	Rendimento médio mensal líquido (Série 2011 - €) da população empregada por conta de outrem por Sexo e Profissão; Anual (1)		
		Sexo		
		HM	H	M
		Profissão (Grande grupo - CPP)		
		Total		
		€	€	€
2019	Portugal	909	993	831

Nota(s):

(1) Valores calibrados tendo por referência as estimativas da população calculadas a partir dos resultados definitivos dos Censos 2011.

Como podemos verificar pela Tabela 2, o rendimento médio mensal líquido, em Portugal, continua a ser superior nos homens, existindo uma diferença de 162€ no salário médio mensal entre ambos os sexos, a trabalhar por conta de outrem.

De acordo com a Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (2017, p. 28) as diferenças salariais que ainda persistem podem dever-se, em grande medida, aos diferentes estatutos de mulheres e homens no mercado de trabalho e ao facto de, antigamente, as mulheres serem vistas como donas de casa e os homens como o “sustento da casa”.

Na opinião de Oelz, Olney e Tomei (2013, p. 4), devido a algumas “atitudes antigas e estereotipadas em relação ao papel da mulher, um número reduzido e diferente de profissões são predominantemente ou exclusivamente realizadas por mulheres.” Isto acarretou uma pressão descendente sobre os salários médios nessas profissões e a que alguns homens não quisessem determinados empregos, o que levou a que o salário médio das mulheres continuasse mais baixo do que o dos homens.

Neste sentido, é importante que exista igualdade entre homens e mulheres em todas as profissões, nomeadamente no que ao salário diz respeito. De acordo com os autores supracitados,

as mulheres e os homens têm o direito a receber uma remuneração igual por um trabalho de igual valor (comumente referido como “igualdade salarial”). Não

³ A informação foi retirada da página web oficial do Instituto Nacional de Estatística, através de: https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&indOcorrCod=0006180&contexto=bd&selTab=tab2, acedido em 11 de maio de 2020.

apenas os homens e as mulheres devem receber um salário igual por fazerem o mesmo trabalho ou um trabalho similar, mas também quando fazem um trabalho que é completamente diferente, mas que, com base em critérios objetivos, é de igual valor (p. 2).

É essencial promover a igualdade salarial e perceber o que está errado. Para isso, Oelz et al. (2013, p. 4) destacam que abordar as diferenças salariais entre homens e mulheres é importante para

- Reduzir a desigual divisão do trabalho doméstico entre homens e mulheres e a repartição do tempo das mulheres entre trabalho pago e não pago ao longo do seu ciclo de vida;
 - ajudar a mudar as visões estereotipadas sobre as aspirações, preferências, capacidades e “adequação” das mulheres para determinados empregos;
 - reduzir a dependência financeira das mulheres, aumentando assim a sua influência e estatuto na família e na comunidade;
 - tornar as mulheres e as suas famílias menos vulneráveis à pobreza;
 - tornar menos provável que as famílias de baixos rendimentos, incluindo aquelas que são chefiadas por mulheres, se tornem ou continuem pobres;
 - aumentar as pensões das mulheres e diminuir o risco de pobreza em idade avançada;
 - garantir a recuperação sustentável para as mulheres em tempos de crise económica;
 - reduzir a pressão sobre as famílias para trabalhar mais horas;
 - diminuir o recurso ao trabalho infantil;
 - reduzir a taxa de rotatividade e aumentar a produtividade;
 - aumentar a capacidade das empresas para atrair e reter as melhores pessoas.
- (p.4)

Assim, é importante existir igualdade salarial, uma vez que tanto homens como mulheres desempenham as mesmas funções (ou similares), o que leva a que não exista discriminação no emprego em consequência do género.

Atualmente, apesar de a Constituição da República Portuguesa garantir a Igualdade de Oportunidades entre homens e mulheres, “na prática ainda se verificam expectativas diferenciadas para mulheres e homens, decorrentes de estereótipos e papéis sociais de género” (Cáritas Portuguesa, s.d., p. 4).

Como referem Cardona et al. (2011, p. 61), a promoção de uma maior igualdade de género é “um elemento fundamental da Educação para a cidadania e está na base da construção de uma verdadeira democracia”, no entanto, estes temas continuam muito ausentes nas práticas letivas. Esta promoção deve pressupor a aprendizagem de competências que habilitem os alunos a intervir em diferentes contextos, sendo esta aprendizagem transversal a todo o currículo, pois “é através destes eixos transversais que se torna possível esclarecer e contrariar a sobrecarga de estereótipos discriminatórios presentes no quotidiano das crianças” (p. 64). A escola vê-se como um ambiente fundamental para a promoção da igualdade de género e de oportunidades iguais para todos, por isso é importante a desconstrução das estereotípias de género através de atividades pedagógicas, que quanto mais cedo forem abordadas, maiores são as possibilidades de terem resultados duradouros na vida das crianças (p. 52).

Segundo Marchão e Bento (2012), as aprendizagens e as experiências educativas devem ser inclusivas, integrando e valorizando a diversidade. Também na perspetiva de Cardona et al. (2010, p. 59), a promoção de uma maior igualdade de género é “um elemento fundamental na educação para a cidadania e na construção de uma verdadeira democracia.” Outros autores, nomeadamente Saavedra (2005) e Rocha (2009) (ambos citados por Cardona et al., 2011, p. 64), lembram também que as “interações docentes/discipulantes são pautadas por atitudes, comportamentos e expectativas diferenciadas em função do sexo”, pelo que raparigas e rapazes não têm oportunidades iguais.

Mas não é apenas no meio escolar que se verificam estas diferenças entre rapazes e raparigas, também em casa se encontram estas desigualdades. Os pais e as mães sendo os principais agentes de socialização das crianças, deveriam incentivar a igualdade entre os géneros, o que não se verifica. Como defende Vieira (2006a), os filhos de ambos os sexos são socializados pelo pai e pela mãe, de forma diferente, em aspetos particulares do comportamento. No entanto, comparando entre o pai e a mãe, verifica-se que esta tende a “defender ideias mais igualitárias a respeito do modo como a rapariga e o rapaz devem ser educados, por acreditar menos na existência de diferenças de género entre filhos de ambos os sexos” (Basow, 1992, cit. por Vieira, 2006a, p. 155).

No meio familiar é comum, mesmo que de forma indireta, existirem situações que propiciam a que as crianças sejam tratadas de forma diferente e a associarem os padrões de género ao seu sexo. Uma dessas situações é a decoração do quarto dos filhos recém-nascidos que, muitas vezes, são decorados de acordo com os padrões de

género verificados na sociedade, por exemplo, cor-de-rosa e bonecas para as meninas e azul e carros para os meninos. Tal como referem Ruble e Martin (1998, cit. por Vieira, 2006b, p. 24), “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 ou atividades”.

Os padrões e crenças veiculados pela sociedade provocam a que os diferentes agentes de socialização desenvolvam práticas educativas em conformidade com tais ideias estereotipadas. Como refere Vieira (2006b),

o modo como os pais e as mães pautam a sua vida de acordo com determinados valores exerce, certamente, uma influência na aprendizagem dos mesmos que é feita pelos filhos e pelas filhas, podendo modelar a estruturação das suas prioridades, quer em termos de desenvolvimentos pessoal, quer ao nível das relações sociais. (p. 43)

É necessário que os pais e as mães tenham uma postura igualitária para os filhos de ambos os sexos, promovendo a igualdade de género e as mesmas oportunidades para todos. Adotarem posturas diferentes com os filhos, ou as filhas, pode modelar os comportamentos destes, fazendo com que se criem inseguranças e problemas a nível pessoal e social. Neste sentido, e como advoga Vieira (2006b), é preciso uma relação entre família, docentes e outros agentes educativos e de socialização, de modo a assegurar o respeito pelo princípio da igualdade de oportunidades entre homens e mulheres, nos vários domínios pessoais e sociais ao longo da vida.

É justamente este o foco do trabalho de investigação que desenvolvemos com os alunos de uma turma de 4.º ano de escolaridade, onde pretendemos perceber quais as perspetivas destes, antes e depois de uma intervenção pedagógica, em relação à igualdade de género, em geral, e a nível profissional e salarial, em particular.

2. Metodologia

O termo “metodologia” pode assumir vários significados (Pardal & Lopes, 2011). No dia a dia, aparece “não apenas associado à ciência que estuda os métodos científicos, como a técnicas de investigação e, até mesmo, a uma certa aproximação de epistemologia” (p. 12).

Quanto à designação “investigação científica”, Kerlinger (1986, p. 8) refere que esta “consiste no estudo sistemático, controlado, empírico e crítico dos fenómenos naturais, o qual é orientado por teorias e hipóteses das presumíveis relações entre esses fenómenos”.

2.1. Problema e objetivos do estudo

Como toda a investigação, esta iniciou-se com a escolha de um problema a abordar em termos empíricos. Neste estudo, pretendemos analisar as perspetivas dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico em relação às questões de género, antes e após uma intervenção pedagógica sobre a Educação para a Cidadania.

Assim, propusemo-nos a estudar o seguinte problema:

“Em que medida uma intervenção ao nível da Educação para a Cidadania no 1.º Ciclo do Ensino Básico contribui para a alteração das perspetivas dos alunos acerca das questões de género?”

Tendo em conta o problema enunciado anteriormente, foram definidos os seguintes objetivos a atingir:

- Conhecer as perspetivas dos alunos acerca das questões de género;
- Realizar uma intervenção pedagógica ao nível das questões de género, adaptada ao 1.º CEB;
- Analisar as alterações das perspetivas dos alunos acerca das questões de género após a intervenção pedagógica;
- Averiguar o empenho dos alunos durante a implementação.

2.2. Tipo de investigação

Nesta investigação, propusemo-nos compreender as alterações das perspetivas dos alunos do 1.º CEB relativamente às questões de género, envolvendo uma intervenção referente à Educação para a Cidadania.

De forma a ir ao encontro dos objetivos definidos para este trabalho, foi realizada uma investigação sobre a prática, no 1.º CEB. De acordo com Ponte (2002, p. 3), esta é um “processo fundamental de construção do conhecimento sobre essa mesma prática e, portanto, uma atividade de grande valor para o desenvolvimento profissional dos professores que nela se envolvem ativamente”. Continuando a ideia do autor, também os membros da instituição educativa podem beneficiar com este tipo de atividade, reformulando os seus relacionamentos, objetivos e formas de pensar. Como refere este autor, a investigação sobre a prática visa resolver problemas de natureza profissional, os quais afetam a sua prática e, assim, aumentar o conhecimento relativamente a esses mesmos problemas.

Esta investigação enquadra-se no paradigma qualitativo, utilizando diferentes técnicas, como a pesquisa documental, a observação participante, o inquérito por questionário e também a entrevista na modalidade de *focus grupo*. Bogdan e Biklen (1994, p. 51) referem que os investigadores de paradigma qualitativo criam “estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador”. Deste modo, o processo de uma investigação qualitativa reflete-se numa “espécie de diálogo entre investigadores e os respetivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra”. Também, segundo o que afirmam estes autores, a abordagem qualitativa “requer que os investigadores desenvolvam empatia para com as pessoas que fazem parte do estudo e que façam esforços concertados para compreender vários pontos de vista” (p. 287).

A investigação qualitativa recolhe dados descritivos segundo as afirmações do próprio sujeito, permitindo ao investigador conhecer o modo de pensar dos participantes. Deste modo, os dados de uma investigação qualitativa possuem informações registadas pelo investigador, ou podem abranger documentos elaborados por outros, que podem ser consultados por quem conduz o estudo (Vieira, 1995).

2.3. Participantes e sua caracterização

Esta investigação teve como participantes uma turma do 4.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico, de uma escola do concelho de Viseu, pertencente a um

grande agrupamento da cidade. Esta escolha deveu-se ao facto de estes alunos constituírem a turma onde se efetuou o estágio relativo à unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico II. A amostra deste estudo era constituída por 24 alunos, 16 do sexo feminino e 8 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos. Destes, 11 alunos tinham 9 anos, 12 deles tinham 10 anos e apenas um tinha 11 anos.

Tabela 3 – Distribuição dos alunos por idade e sexo

Sexo Idade	Feminino	Masculino	Total
9	9	2	11
10	6	6	12
11	1	0	1
Total	16	8	24

De forma a melhor caracterizar os alunos desta turma, recorreu-se ao Plano de Turma. De referir que o Plano, disponibilizado pela orientadora cooperante, não se encontrava totalmente preenchido e atualizado.

Podemos observar, a partir da Tabela 4, que as habilitações académicas dos pais/encarregados de educação dos alunos são muito distintas.

Tabela 4 - Habilitações académicas dos pais/encarregados de educação dos alunos

Habilitações literárias	Pais
Sem habilitação	7
1.º Ciclo do Ensino Básico	3
2.º Ciclo do Ensino Básico	5
3.º Ciclo do Ensino Básico	3
Ensino Secundário	2
Ensino Superior	4

Relativamente às profissões que os pais desempenhavam, estas são também bastante distintas. Existem cinco pais/mães desempregados/as, um emigrante, dois domésticos/as, uma educadora de infância, uma bibliotecária, dois enfermeiros/as, dois empresários/as, um bancário, um trabalhador na GNR, um engenheiro florestal, um vereador, uma funcionária judicial, um contabilista, uma psicóloga, um advogado, um consultor, dois mecânicos/as, um electricista, um agricultor, dois motoristas, uma

costureira, um chefe de armazém, um carpinteiro, uma trabalhadora de escritório, dois empregados/as de balcão, dois empregados/as (sem local especificado) e dois vendedores/as não especificados/as.

Esta é uma amostra não probabilística, sendo designada de amostra por conveniência. Como refere Carmo e Ferreira (1998), as amostras não probabilísticas têm por base critérios de escolha intencional, utilizados com o objetivo de definir as unidades da população que fazem parte da amostra.

Gil (2008) afirma que o pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam representar o universo. No entanto, Carmo e Ferreira (1998) referem que este tipo de amostra apresenta alguns obstáculos, nomeadamente quanto aos seus resultados e conclusões, sendo que estes são apenas representativos da amostra e não do universo. Assim sendo, não é certo que os resultados da amostra sejam representativos para o universo.

2.4. Técnicas e instrumentos de pesquisa

As técnicas e instrumentos utilizados nesta investigação foram a pesquisa documental, a observação participante, o inquérito por questionário e por entrevista através de *focus grupo*.

A pesquisa documental diz respeito à investigação de determinada problemática, por meio do estudo de documentos produzidos (Silva, Damasceno, Martins, Sobral, & Farias, 2009, p. 4557). Relativamente à pesquisa documental, analisámos o Plano de Turma, para se ter uma perceção das características da amostra, e o Plano Anual de Atividades, onde constatámos que se realizaram atividades que visavam a promoção da Educação para a Cidadania. No entanto, nenhuma das atividades propostas no Plano Anual de Atividades envolvia questões relacionadas com a igualdade de género.

Realizámos também a observação participante que, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 150), é o “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo”. Durante esta observação, retirámos notas de campo das ações e dos comentários feitos pelos alunos, sendo este termo referente a “todos os dados recolhidos durante o estudo, incluindo as notas de campo, transcrições de entrevistas, documentos oficiais, estatísticas oficiais, imagens e outros materiais” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150).

Um outro instrumento de inquirição foi o questionário. Como referem Ghiglione e Matalon (1993), este é

um instrumento rigorosamente estandardizado tanto no texto das questões, como na sua ordem. No sentido de garantir a comparabilidade das respostas de todos os indivíduos, (...) é evidentemente necessário que a questão seja perfeitamente clara, sem qualquer ambiguidade e que a pessoa saiba exatamente o que se espera dela (p. 110).

Também nesta linha, segundo Vogt (1993, citado por Vieira, 1995, p. 79), os questionários são instrumentos constituídos por “conjuntos de perguntas (ou afirmações) escritas, às quais o sujeito responde”.

Segundo Pardal e Lopes (2011, p. 83), a redação das perguntas num questionário deve obedecer ao “princípio da coerência, ou seja, deve estar em conexão com o indicador que a prescreve - deve corresponder à intenção da própria pergunta” e também deve “obedecer ao princípio da neutralidade, isto é, não deverá, em caso algum, induzir uma dada resposta”. Quanto ao tipo de questões, estas podem ser abertas ou fechadas.

Este questionário apresenta essencialmente questões fechadas, onde “o sujeito escolhe a resposta de um conjunto de categorias que lhe são apresentadas”; no entanto, também apresenta algumas questões abertas, onde “o indivíduo é livre para dar a resposta que considerar mais adequada” (Vieira, 1995, p.80).

Para recolher todos os dados necessários à comparação das perspetivas dos alunos, recorreremos ao inquérito por questionário (cf. Anexo 15). Foi elaborado um instrumento para efeitos desta investigação, parcialmente adaptado de Marques (2016). Este é constituído por:

- 2 questões de caracterização sociodemográfica (idade, sexo);
- 1 questão fechada acerca da preferência de brincar dos alunos;
- 1 questão de verdadeiro e falso;
- 2 questões de correspondência e/ou associação;
- 3 questões de resposta mista.

Estas três últimas são por exemplo: “6.1. Nas profissões que assinalaste como mais adequadas às meninas, as mulheres, comparativamente aos homens, ganham: (Menor salário, Igual salário, Maior salário)”, em que os participantes, inicialmente, devem selecionar uma única resposta (Menor salário, Igual salário, Maior salário), seguindo-se uma questão aberta, onde o objetivo é que os participantes justifiquem a resposta anterior consoante a sua perspetiva.

Aquando a intervenção, também realizámos uma entrevista semiestruturada através do *focus grupo*. A entrevista é, segundo Gil (2008, p. 105), como a “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.” Neste sentido, a entrevista é vista como uma forma de interação social e adequada para a recolha de dados, uma vez que tem como finalidade a obtenção de informações sobre os investigados. As entrevistas consistem em “conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas selecionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência é analisado na perspectiva dos objetivos da recolha de informação” (De Ketele & Roegiers, 1999, p.22).

Neste estudo optámos pela realização de uma entrevista semiestruturada, em que o “entrevistador possui um referencial de perguntas-guia suficientemente abertas, que serão lançadas à medida do desenrolar da conversa, não necessariamente pela ordem estabelecida no guião, mas antes, à medida da oportunidade” (Pardal & Correia, 2011, p. 87).

Para a sua realização recorreremos à modalidade *focus grupo*. Esta é uma técnica de pesquisa que recolhe dados com recurso às interações grupais, quando se discute um tópico sugerido pelo investigador (Gondim, 2003). Esta entrevista foi realizada através da dinamização de um jogo, de modo a não se tornar muito direta, sendo um momento lúdico e onde os alunos se sentiram à vontade.

Previamente, foi elaborado um guião (cf. Anexo 16), que se encontra dividido em quatro blocos: o primeiro bloco tem como objetivo legitimar a entrevista e garantir a sua confidencialidade; o segundo bloco visa recolher dados sobre a perceção das características físicas e psicológicas do homem e da mulher; o terceiro pretende recolher dados relativamente à perceção dos alunos sobre a relação entre profissões e o género; e o quarto visa conhecer a perceção sobre alguns aspetos dos homens e das mulheres.

2.5. Tratamento e análise de dados

Após a recolha de dados é essencial proceder-se ao seu tratamento e análise. Para se efetuar um estudo adequado ao problema é necessário sistematizar, analisar e interpretar os dados recolhidos, de forma a retirarmos conclusões. Como refere Miles e Huberman (1984), esta fase de tratamento dos dados é definida como “a estruturação de um conjunto de informações que vai permitir tirar conclusões e tomar decisões” (p.24).

A análise e tratamento dos dados que foi efetuada teve por base os dados recolhidos aquando a intervenção e as respostas dadas pelos alunos através da

aplicação dos questionários (pré-teste e pós-teste), a fim de se perceber as perspectivas dos alunos sobre esta temática e daí retirar-se as devidas conclusões.

Para tratar os dados recolhidos recorreremos à análise de conteúdo, que segundo Bardin (2015, p. 47), é um “conjunto de técnicas de análise das comunicações”, de forma a obter indicadores que permitam “a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/receção destas mensagens”. Como também afirma Chizzotti (2006, citado por Julio, Santos, Morais & Neto, 2017), a análise de conteúdo tem como objetivo compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, sendo elas explícitas ou ocultas. Ou seja, a análise de conteúdo analisa o material textual.

A análise de conteúdo organiza-se em três fases (Bardin, 2015):

1. A pré-análise;
2. A exploração do material;
3. O tratamento dos resultados, bem como a inferência e a interpretação.

A análise dos questionários, do pré-teste e do pós-teste, foi feita com recurso à estatística descritiva que, como refere Oliveira e Oliveira (2011, p. 7), se resume ao “estudo de uma amostra, onde o principal objetivo é a obtenção de algumas características amostrais”, socorrendo-nos da construção de tabelas e gráficos, onde conste toda a informação de forma resumida. O objetivo de organizar os dados em tabelas e de os representar graficamente é “fornecer uma informação visual rápida de padrões e tendências” (Martins, Canto, Loura & Mendes, 2007, p. 23).

2.6. Atividades desenvolvidas no âmbito da intervenção

Para a realização do presente estudo empírico, foi necessário planear e realizar várias atividades. Para tal, começámos por solicitar à orientadora cooperante autorização para realizarmos esta investigação.

Numa primeira fase, no dia 8 de junho de 2018, procedemos à aplicação do questionário (pré-teste) que foi preenchido pelos alunos, a fim de perceber os conhecimentos prévios destes em relação às questões ligadas à problemática da igualdade de género, designadamente no que concerne às profissões e aos aspetos remuneratórios ou salariais. Antes do seu preenchimento, foi explicado aos alunos o seu propósito e o trabalho de investigação a realizar. Este preenchimento foi efetuado de forma autónoma e individual e teve a duração de 30 minutos, aproximadamente.

Posteriormente, no dia 13 de junho de 2018, foi realizada uma intervenção alusiva à Educação para a Cidadania (cf. Anexo 17), nomeadamente relacionada com a igualdade de género, mais centrada nas questões das profissões e nas desigualdades salariais entre o sexo masculino e feminino.

Esta temática inicia a sua abordagem na Educação Pré-Escolar, ao desmistificar assuntos inerentes à mesma que, como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016, p. 39), a “promoção de uma maior igualdade de género é, nomeadamente, um elemento fundamental da educação para a cidadania e da construção de uma verdadeira democracia” e “importa que o/a educador/a esclareça estes estereótipos discriminatórios com as crianças, questionando situações que vão ocorrendo na vida do grupo” (p. 34).

Esta intervenção iniciou-se com um diálogo com os alunos, onde se solicitou que cada um pensasse numa palavra que descrevesse os homens e as mulheres. Os alunos, à vez, iam respondendo ao solicitado. Posteriormente, os alunos fizeram o registo dessas palavras, numa cartolina. Em seguida, foi realizada uma discussão sobre as palavras registadas e se concordavam, ou não, que as palavras presentes no lado dos homens dariam para caracterizar as mulheres e vice-versa.

No momento seguinte, a turma foi organizada em 3 grupos heterogéneos, onde um grupo ficou encarregue de pensar em profissões associadas aos homens, outro ficou encarregue das profissões associadas às mulheres e outro em pensar sobre as profissões associadas a ambos os sexos. Foi solicitado que cada grupo escrevesse as profissões numa folha de papel A4. Quando os três grupos concluíram a tarefa, à vez, puderam referir quais as profissões em que pensaram. As profissões enunciadas foram registadas pelos alunos, em papel de cenário previamente dividido em três colunas: “profissões associadas aos homens”, “profissões associadas às mulheres” e “profissões associadas a ambos os sexos”.

Em seguida, foi apresentada uma imagem com *emojis* (cf. Anexo 18), ilustração da notícia analisada posteriormente, que continha mulheres a desempenhar várias profissões. Questionou-se a turma sobre o que viam de semelhante na imagem, em que responderam que eram apenas mulheres que estavam ilustradas e que desempenhavam profissões mais conhecidas do sexo masculino. Logo depois, foi realizada a leitura de uma notícia intitulada de “Mulheres portuguesas trabalham em média 79 dias por ano sem serem remuneradas”, de Raquel Albuquerque (cf. Anexo 19). Foi evidente o espanto dos alunos ao referido pela notícia, havendo algumas evidências por parte dos mesmos que pensavam que, tanto os homens e as mulheres,

trabalhavam o mesmo. Após uma breve discussão conjunta, chegou-se à conclusão que as mulheres trabalham mais do que os homens, pois muitos alunos afirmaram que eram as mães que tratavam das tarefas domésticas.

De forma a dissipar as dúvidas dos alunos, foi abordada a história do *Dia Internacional da Mulher*, com recurso a conteúdos organizados em diapositivo PowerPoint (cf. Anexo 20). A história do Dia internacional das Mulheres já tinha sido abordada na área disciplinar de Estudo do Meio e muitos alunos souberam explicar, por palavras suas, o que originou a celebração deste dia. Foi evidente, na discussão que se originou, que os alunos eram a favor dos direitos das mulheres e da igualdade entre os géneros.

No que respeita à área disciplinar de Matemática, elaborámos um gráfico de barras de acordo com os dados explanados numa tabela disponibilizada no site Pordata, respondendo à pergunta “Qual o ordenado médio, por mês, dos empregados, homens ou mulheres?” (cf. Anexo 21). Os alunos, ao observarem a tabela projetada, construíram um gráfico de barras no caderno diário de Matemática. Após a conclusão do gráfico, um aluno procedeu à construção do gráfico de barras no quadro de giz, para que toda a turma pudesse confirmar se o construiu de forma correta. Posteriormente, houve uma discussão conjunta e, em grande grupo, os alunos constataram que, entre o período de 2006 e 2016, os homens continuaram a auferir uma remuneração mais alta do que as mulheres.

Para finalizar esta intervenção, realizou-se um jogo alusivo à Educação para a Cidadania, onde os alunos foram divididos em 3 grupos de 8 elementos cada. O jogo consistia na leitura de uma frase e os alunos deveriam referir se concordavam ou discordavam com a afirmação, justificando. As frases enunciadas foram:

- “Meninos e meninas têm os mesmos direitos de ir à escola”;
- “A responsabilidade de cuidar da casa e da família é das meninas, pois as mulheres sabem fazer isso melhor que os homens”;
- “Homem que é homem não chora”;
- “Menina é mais responsável do que o menino”;
- “Meninos e meninas podem brincar juntos de qualquer coisa”;
- “Meninas que usam roupas curtas não merecem o respeito dos meninos”;
- “Os meninos são melhores a jogar à bola do que as meninas”;
- “Os homens devem ganhar mais do que as mulheres, porque têm mais força”.

Após a justificação e ouvindo os colegas, os alunos puderam alterar as suas respostas, justificando a sua mudança de opinião.

Ao longo da intervenção, foram retiradas notas de campo, de forma a recolher informações sobre as perspetivas dos alunos, para posterior análise.

Algum tempo após a intervenção, no dia 20 de junho de 2018, solicitámos aos alunos o preenchimento do questionário (pós-teste), a fim de se analisarem as respostas dos alunos, comparando as respostas dadas no pré-teste e no pós-teste, e verificar se houve alteração nas perspetivas dos alunos.

3. Apresentação dos dados

É nesta secção que se apresentam todos os dados obtidos, de forma clara e através de tabelas. Para tornar mais fácil a sua análise, dividimos esta secção em duas partes: a primeira relativa à percepção sobre questões de género em geral; e a segunda, referindo a percepção sobre a relação entre profissões e género.

É de ressaltar que, durante o pré-teste, a amostra era composta por 24 participantes: 8 rapazes e 16 raparigas. Durante o pós-teste, o número de participantes diminuiu para 22: 7 rapazes e 15 raparigas.

3.1. Percepção sobre questões de género em geral

Tabela 5 - Preferência de brincar com meninos ou meninas

Gostas mais de brincar com meninos ou meninas?	Pré-teste		Pós-teste	
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.
Meninos	4	3	3	1
Meninas	1	13	1	12
Ambos	2	0	3	2
Não respondeu	1	0	0	0

A Tabela 5 expõe a preferência dos alunos em brincar com os meninos e/ou com as meninas. No pré-teste, quatro rapazes assinalaram a preferência de brincar com meninos e um a preferência de brincar com meninas. Dois rapazes assinalaram que gostavam de brincar com colegas de ambos os sexos e houve um rapaz que não respondeu. As raparigas assinalaram como preferência brincar com meninas, à exceção de três delas que referiram preferir brincar com meninos. No pós-teste, houve três rapazes a assinalarem a preferência de brincar com meninos e outros três de gostarem de brincar com colegas de ambos os sexos, sendo que apenas um declarou preferir brincar com as meninas. Já as raparigas voltaram a evidenciar a preferência de brincar com as meninas, sendo que apenas uma admitiu preferir brincar com os meninos e duas raparigas referiram que gostavam de brincar com colegas de ambos os sexos. Podemos observar, pois, que houve alterações nas respostas dos alunos, visto que no pós-teste houve mais respostas na preferência de brincar com colegas de ambos os sexos.

Tabela 6 – Opiniões sobre questões de género

Afirmação	Pré-teste				Pós-teste			
	Masc.		Fem.		Masc.		Fem.	
	V	F	V	F	V	F	V	F
Só os meninos é que podem usar calças.	0	8	0	16	0	7	0	15
Só as meninas podem brincar com bonecas.	2	6	2	14	1	6	1	14
Os meninos podem brincar com as meninas.	8	0	15	1	7	0	15	0
Os meninos são mais fortes do que as meninas.	3	4	1	15	1	6	1	14
	1 menino não respondeu							

A Tabela 6 apresenta a opinião dos alunos relativamente a quatro afirmações. Em relação à primeira afirmação, **só os meninos é que podem usar calças**, no pré-teste, todos os rapazes e todas as raparigas discordaram desta afirmação. No pós-teste, as respostas mantiveram-se iguais.

Na afirmação **só as meninas podem brincar com bonecas**, no pré-teste, seis rapazes discordaram enquanto que dois concordaram com a afirmação. Já as raparigas, catorze discordaram da afirmação e duas concordaram. No pós-teste, todos os rapazes discordaram à exceção de um que concordou com a afirmação. Em relação às raparigas, catorze discordaram e uma concordou com a afirmação.

Relativamente à terceira afirmação, **os meninos podem brincar com as meninas**, no pré-teste, todos os rapazes concordaram com a afirmação. Já as raparigas, quinze responderam que concordavam e apenas uma discordou do referido. No pós-teste, houve uma evolução nas perspetivas dos alunos, sendo que todos concordaram com a afirmação de que os meninos podem brincar com as meninas.

Quanto à afirmação, **os meninos são mais fortes do que as meninas**, no pré-teste, quatro rapazes discordaram com a afirmação enquanto que três concordaram. É de assinalar que um menino não respondeu a esta questão. Já as raparigas, quinze responderam que discordavam com a afirmação e apenas uma respondeu concordar com a afirmação. No pós-teste, houve uma mudança de opiniões, em que seis rapazes responderam que discordavam e um que concordava com o referido. Quanto às raparigas, catorze responderam que discordavam e uma referiu que concordava com a afirmação.

Tabela 7 - Atividades de meninos e/ou meninas

Atividades	Pré-teste				Pós-teste			
	Masculino		Feminino		Masculino		Feminino	
	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀
Brincar	8	7	15	16	7	7	15	15
Chorar	7	8	15	16	6	7	15	15
Correr	8	6	16	15	7	7	15	15
Saltar à corda	4	8	12	16	6	7	14	15
Nadar	8	8	15	16	7	7	15	15
Subir às árvores	8	6	16	11	7	6	15	13
Jogar à bola	8	4	16	12	7	6	15	13
Amar	6	8	15	16	7	7	15	15

A Tabela 7 ilustra as atividades que os alunos associam mais ao sexo masculino e/ou feminino. Nesta questão, os alunos poderiam assinalar os meninos e/ou as meninas, para a mesma atividade. Relativamente à atividade de **brincar**, no pré-teste, todos os rapazes e quinze raparigas a associaram ao sexo masculino, no entanto, sete rapazes e todas as raparigas também a consideraram como atividade a ser realizada pelo sexo feminino. No pós-teste, todos os alunos consideraram a atividade possível de ser realizada por sujeitos de ambos os sexos.

No que se refere ao **chorar**, no pré-teste, sete rapazes e quinze raparigas assinalaram como associada ao sexo masculino. Em contrapartida, todos os rapazes e todas as raparigas também associaram ao sexo feminino. No pós-teste, seis rapazes e quinze raparigas associaram ao sexo masculino, enquanto que, todos os alunos consideraram como mais provável de se associar ao sexo feminino.

No que concerne à atividade de **correr**, no pré-teste, todos os rapazes e todas as raparigas assinalaram que os meninos o poderiam fazer, mas apenas seis rapazes e quinze raparigas assinalaram como atividade destinada às meninas. No pós-teste, houve uma evolução das perspetivas dos alunos, onde todos assinalaram que correr podia ser realizado por elementos de ambos os sexos.

No que diz respeito a **saltar à corda**, no pré-teste, metade dos rapazes e doze raparigas sinalizaram que esta é uma atividade associada aos meninos; no entanto, todos os rapazes e todas as raparigas a associaram como atividade de meninas. No pós-teste, houve uma evolução das ideias dos alunos, sendo que apenas um rapaz e uma rapariga referiram que os meninos não podem saltar à corda. Todos os outros assinalaram que esta atividade poderia ser efetuada por sujeitos de ambos os sexos.

Também no que se refere à atividade de **nadar**, no pré-teste, todos os rapazes assinalaram esta atividade como sendo tanto do sexo masculino como do feminino. Todas as raparigas referiram que os meninos e as meninas podiam nadar, à exceção de uma que assinalou que os meninos não podiam realizar esta atividade. No pós-teste, todos os rapazes e todas as raparigas assinalaram que ambos os sexos poderiam nadar.

Na atividade de **subir às árvores**, no pré-teste, todos os rapazes e todas as raparigas assinalaram que os meninos o poderiam fazer, mas apenas seis rapazes e onze raparigas a assinalaram como atividade destinada às meninas. Já no pós-teste, observou-se uma ligeira mudança de opiniões, onde todos os rapazes, à exceção de um, referiram que as meninas podiam subir às árvores e apenas treze raparigas associaram-na a uma atividade de meninas.

Relativamente a **jogar à bola**, no pré-teste, todos os rapazes e todas as raparigas a assinalaram como atividade associada aos meninos, no entanto, apenas quatro rapazes e doze raparigas a referiram como atividade realizada pelas meninas. No pós-teste, seis rapazes e treze raparigas afirmaram que as meninas podiam jogar à bola e todos referiram que era uma atividade associada aos meninos.

No que se refere a **amar**, no pré-teste, todos os rapazes e todas as raparigas assinalaram como destinado ao sexo feminino, apenas seis rapazes e quinze raparigas assinalaram que o sexo masculino também pode amar. Já no pós-teste, houve uma evolução nas perspetivas dos alunos, onde todos referiram que, tanto os rapazes como as raparigas, podem amar.

3.2. Perceção sobre a relação entre profissões e género

Tabela 8 - Profissões associadas aos meninos e/ou às meninas

Profissões	Pré-teste						Pós-teste					
	Masculino			Feminino			Masculino			Feminino		
	♂	♀	♂♀	♂	♀	♂♀	♂	♀	♂♀	♂	♀	♂♀
Médico(a)	0	3	5	1	1	14	0	0	7	0	0	15
Professor(a)	0	3	5	1	2	13	0	0	7	0	0	15
Taxista	6	1	1	7	3	6	3	0	4	2	0	13
Psicólogo(a)	1	3	4	1	3	12	0	0	7	0	0	15
Bombeiro(a)	3	1	4	5	0	11	0	0	7	0	0	15

Polícia	4	1	3	5	0	11	0	0	7	0	0	15
Modelo	2	5	1	2	8	6	0	4	3	0	1	14
Bailarino(a)	1	3	4	0	4	12	0	3	4	0	4	11
Camionista	5	0	3	8	0	8	3	0	4	5	0	10
Astronauta	4	1	3	6	0	10	1	0	6	1	0	14
Cozinheiro(a)	0	1	7	0	4	12	0	2	5	0	0	15
Bibliotecário(a)	1	1	6	2	1	13	0	0	7	0	0	15
Agricultor(a)	1	0	7	2	1	13	0	0	7	0	0	15
Doméstico(a)	0	1	7	1	1	14	0	1	6	0	0	15

Legenda: ♂ - Sexo masculino; ♀ - Sexo feminino; ♂♀ - Ambos os sexos

A Tabela 8 ilustra a opinião dos alunos, no pré-teste e no pós-teste, sobre as profissões e se estas estavam mais associadas ao sexo masculino, ao sexo feminino ou a ambos. Analisando a tabela, verifica-se que, no pré-teste, três rapazes relacionaram a profissão de **médico(a)** como sendo mais associada ao sexo feminino e cinco rapazes como sendo uma profissão unissexo. Quanto às raparigas, uma associou a profissão como sendo para ambos os sexos e apenas uma rapariga associou a profissão aos homens e uma outra como sendo profissão do sexo feminino. No pós-teste, as opiniões dos alunos alteraram-se, sendo que todos consideraram a profissão como sendo associada a ambos os sexos.

Relativamente à profissão de **professor(a)**, no pré-teste, cinco rapazes associaram-na a ambos os sexos e apenas três consideraram que a profissão era mais associada às mulheres. As raparigas, treze delas associaram a ambos os sexos, enquanto que duas associaram a profissão às mulheres e uma assinalou como mais provável aos homens. No pós-teste, as perspectivas dos alunos alteraram-se: todos os alunos assinalaram a profissão de professor como uma profissão para ambos os sexos.

A profissão de **taxista**, no pré-teste, foi muito associada aos homens, tendo seis rapazes associado aos homens, um às mulheres e um a ambos os sexos. Já as raparigas, sete delas associaram esta profissão aos homens, três delas associaram-na às mulheres e seis raparigas assinalaram a profissão como sendo unissexo. No pós-teste, três rapazes continuaram a associar a profissão como sendo do sexo masculino e quatro como uma profissão para ambos os sexos. Já as raparigas, treze associaram-

na a ambos os sexos e apenas duas assinalaram como mais provável ser desempenhada pelos homens.

No que diz respeito à profissão de **psicólogo(a)**, no pré-teste, quatro rapazes assinalaram a profissão como mais associada a ambos os sexos, três associaram-na às mulheres e apenas um a associou aos homens. As raparigas, doze assinalaram a profissão como unissexo, três associaram às mulheres e apenas um aos homens. No pós-teste, todos assinalaram que a profissão pode ser exercida por ambos os sexos.

A profissão de **bombeiro(a)**, no pré-teste, foi assinalada como profissão unissexo por quatro rapazes, três associaram a profissão aos homens e um às mulheres. Já as raparigas, onze delas assinalaram a profissão como podendo ser desempenhada por ambos os sexos e cinco como sendo uma profissão ligada ao sexo masculino. No pós-teste, todos assinalaram como uma profissão unissexo.

Quanto à profissão de **polícia**, no pré-teste, 4 rapazes associaram a profissão aos homens, 3 a ambos os sexos e apenas 1 às mulheres. As raparigas, 11 delas associaram a profissão a ambos os sexos e apenas 5 a associaram aos homens. No pós-teste, todos os alunos consideraram a profissão como unissexo.

Relativamente à profissão de **modelo(a)**, no pré-teste, a maioria dos alunos associou a profissão ao sexo feminino: cinco rapazes associaram a profissão às mulheres, dois aos homens e apenas um associou a profissão a ambos os sexos; oito raparigas associaram a profissão ao sexo feminino, seis a ambos os sexos e apenas duas associaram-na aos homens. No pós-teste, os rapazes mantiveram a sua opinião, associando maioritariamente a profissão ao sexo feminino: quatro deles associaram a profissão às mulheres e apenas três rapazes assinalaram a profissão como sendo unissexo. Nas raparigas, houve alterações nas suas opiniões, em que catorze raparigas assinalaram a profissão para ambos os sexos e apenas uma a associou às mulheres.

A profissão de **bailarino(a)**, no pré-teste, foi assinalada por quatro rapazes como uma profissão unissexo, três assinalaram como profissão do sexo feminino e apenas um ao sexo masculino. Já as raparigas, doze associaram-na a ambos os sexos e quatro delas assinalaram como sendo uma profissão do sexo feminino. No pós-teste, as opiniões dos alunos não se modificaram, sendo que continuam a considerar a profissão mais ligada ao sexo feminino. Quatro rapazes consideraram a profissão para ambos os sexos e três assinalaram como sendo mais provável ela ser exercida por mulheres. Nas raparigas, onze delas consideraram a profissão unissexo e quatro associaram a profissão ao sexo feminino.

A profissão de **camionista**, tanto no pré-teste como no pós-teste, foi assinalada como mais provável de ser exercida pelo sexo masculino. No pré-teste, cinco rapazes associaram a profissão aos homens e três associaram a profissão a ambos os sexos. Já as raparigas dividiram-se entre o sexo masculino e ambos os sexos, tendo sido assinalados por oito raparigas, respetivamente. No pós-teste, houve alterações mínimas: quatro rapazes assinalaram a profissão como unissexo e três como profissão do sexo masculino. Nas raparigas, verificou-se uma maior alteração de opiniões: dez assinalaram-na como profissão para ambos os sexos e cinco como profissão para homens.

Relativamente à profissão de **astronauta**, no pré-teste, quatro rapazes assinalaram-na como profissão de homens, três como profissão unissexo e apenas um como profissão do sexo feminino. Nas raparigas, dez delas assinalaram-na como profissão de ambos os sexos e seis como profissão do sexo masculino. No pós-teste, seis dos rapazes assinalaram como profissão para ambos os sexos e apenas um manteve a opinião de ser uma profissão para homens. As raparigas alteraram também a sua opinião, sendo que catorze assinalaram como profissão de ambos os sexos e apenas uma como profissão do sexo masculino.

A profissão de **cozinheiro(a)**, no pré-teste, foi assinalada por sete rapazes como sendo uma profissão para ambos os sexos e apenas um assinalou como sendo uma profissão mais associada às mulheres. Quanto às raparigas, doze delas associaram a profissão a ambos os sexos e quatro como profissão do sexo feminino. No pós-teste, cinco rapazes assinalaram-na como profissão unissexo e dois como profissão mais provável de ser desempenhada por mulheres. As raparigas, todas elas assinalaram como sendo uma profissão para ambos os sexos.

A profissão de **bibliotecário(a)**, no pré-teste, foi assinalada por seis rapazes como sendo desempenhada por ambos os sexos, um assinalou-a como profissão mais associada às mulheres e um outro aos homens. As raparigas, treze delas assinalaram-na como profissão unissexo, dois associaram-na ao sexo masculino e um ao sexo feminino. No pós-teste, todos consideraram que a profissão pode ser desempenhada por ambos os sexos.

Relativamente à profissão de **agricultor(a)**, no pré-teste, sete rapazes assinalaram-na como uma profissão para ambos os sexos e apenas um considerou-a uma profissão mais associada ao sexo masculino. As raparigas, treze delas associaram a profissão a ambos os sexos, duas ao sexo masculino e uma associou-a ao sexo

feminino. No pós-teste, todos assinalaram a profissão de agricultor como sendo exercida por ambos os sexos.

Por fim, a profissão de **doméstico(a)**, no pré-teste, foi assinalada por sete rapazes como uma profissão para ambos os sexos e apenas um como profissão do sexo feminino. As raparigas, catorze assinalaram-na como uma profissão para ambos os sexos, um para o sexo feminino e um para o sexo masculino. No pós-teste, seis rapazes assinalaram como uma profissão unissexo e apenas um como uma profissão de mulheres. Todas as raparigas assinalaram a profissão como sendo desempenhada por ambos os sexos, tanto masculino como feminino.

Tabela 9 – Salário das mulheres, comparativamente aos homens, nas profissões assinaladas como mais adequadas às mulheres

Salário	Pré-teste		Pós-teste	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Menor salário	1	2	1	0
Igual salário	7	11	6	14
Maior salário	0	3	0	1

A Tabela 9 apresentam-se as opiniões dos alunos quanto ao salário das mulheres, comparativamente aos homens, nas profissões que assinalaram como mais adequada às mulheres. No pré-teste, na sua maioria, os alunos responderam que as mulheres, nos trabalhos mais adequados às mulheres, ganham igual salário ao dos homens na mesma profissão. A justificação mais recorrente para as suas respostas foram que “como trabalham igual, devem receber o mesmo”, “tanto homens como mulheres têm os mesmos direitos”. No entanto, um aluno respondeu que as mulheres ganham menos, mas que, em contrapartida, trabalham mais.

No pós-teste, os alunos, na sua maioria, responderam que as mulheres ganham igual aos homens, nas profissões que assinalaram como mais adequada às mulheres. As justificações facultadas passaram por respostas como “porque têm os mesmo direitos” e “porque têm a mesma profissão e fazem o mesmo”. A aluna que respondeu que as mulheres ganhavam mais, justificou com “porque as mulheres trabalham mais”.

Tabela 10 - Salário das mulheres, comparativamente aos homens, nas profissões assinaladas como mais adequadas aos homens

Salário	Pré-teste		Pós-teste	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Menor salário	1	5	1	0
Igual salário	5	9	5	15
Maior salário	2	2	1	0

A Tabela 10 apresenta as opiniões dos alunos quanto ao salário das mulheres, comparativamente aos homens, nas profissões que assinalaram como mais adequada aos homens. No pré-teste, na sua maioria, os alunos responderam que, nas profissões que assinalaram como mais adequadas aos homens, as mulheres ganham igual salário comparativamente aos homens. As justificações mais utilizadas foram que “todos temos os mesmos direitos” e “somos todos iguais”.

No pós-teste, maioritariamente, os alunos responderam que as mulheres ganham o mesmo comparativamente aos homens, nas profissões que assinalaram como mais adequadas aos homens. Novamente, as justificações foram que “todos temos os mesmos direitos” e “porque exercem a mesma profissão”. O aluno que respondeu que as mulheres ganhavam mais e o aluno que respondeu que as mulheres ganhavam menos, não justificaram as suas respostas.

Tabela 11 - Salário das mulheres, comparativamente aos homens, nas profissões assinaladas como mais adequadas a ambos os sexos

Salário	Pré-teste		Pós-teste	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Menor salário	0	0	0	1
Igual salário	5	14	5	14
Maior salário	3	2	2	0

A Tabela 11 apresenta as opiniões dos alunos quanto ao salário das mulheres, comparativamente aos homens, nas profissões que assinalaram como mais adequada a ambos os sexos. No pré-teste, a resposta dos alunos recaiu, maioritariamente, em as mulheres ganharem igual salário do que os homens, nas profissões que assinalaram como mais adequadas a ambos. Mais uma vez, as suas justificações passaram por “porque somos todos iguais”, “porque temos os mesmos direitos” e “trabalham o mesmo,

ganham igual”. Os alunos que responderam que as mulheres ganham mais do que os homens, não justificaram a sua opinião.

No pós-teste, os alunos responderam, na sua maioria, que as mulheres ganhavam igual aos homens, nas profissões assinaladas como mais adequadas a ambos. As justificações mais utilizadas foram “porque somos todos iguais” e “porque fazem os mesmos trabalhos/têm a mesma profissão”. Os alunos que responderam que as mulheres ganhavam mais do que os homens, não procederam à sua justificação.

3.3. Dados relativos à intervenção

Durante a intervenção pedagógica, realizámos várias atividades pertinentes de onde pudemos retirar dados e notas de campo oportunas.

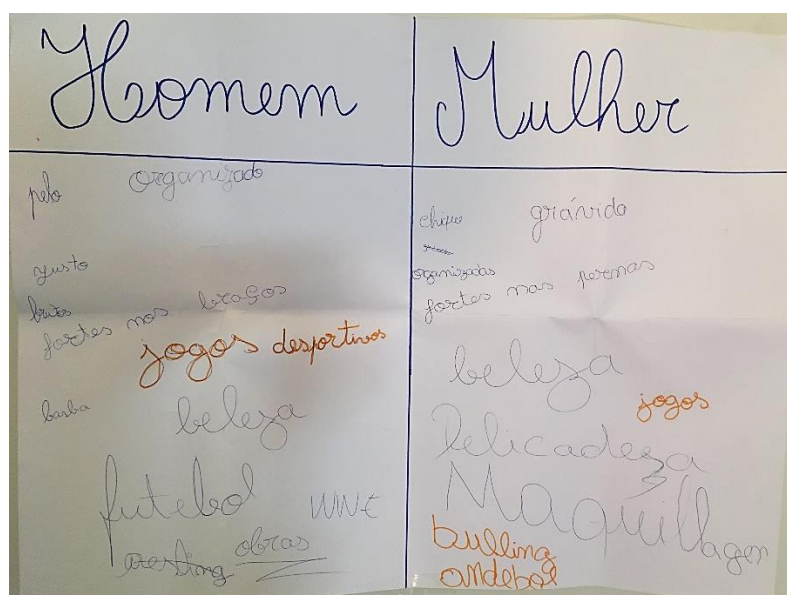


Figura 1 - Cartolina com o registo das palavras mais representativas de homens e mulheres

A Figura 1 apresenta as palavras que os alunos consideraram mais representativas dos homens e das mulheres. Como se pode constatar, os alunos referiram, nesta atividade, palavras relativas ao aspeto físico e a atividades mais usuais em cada um dos sexos.

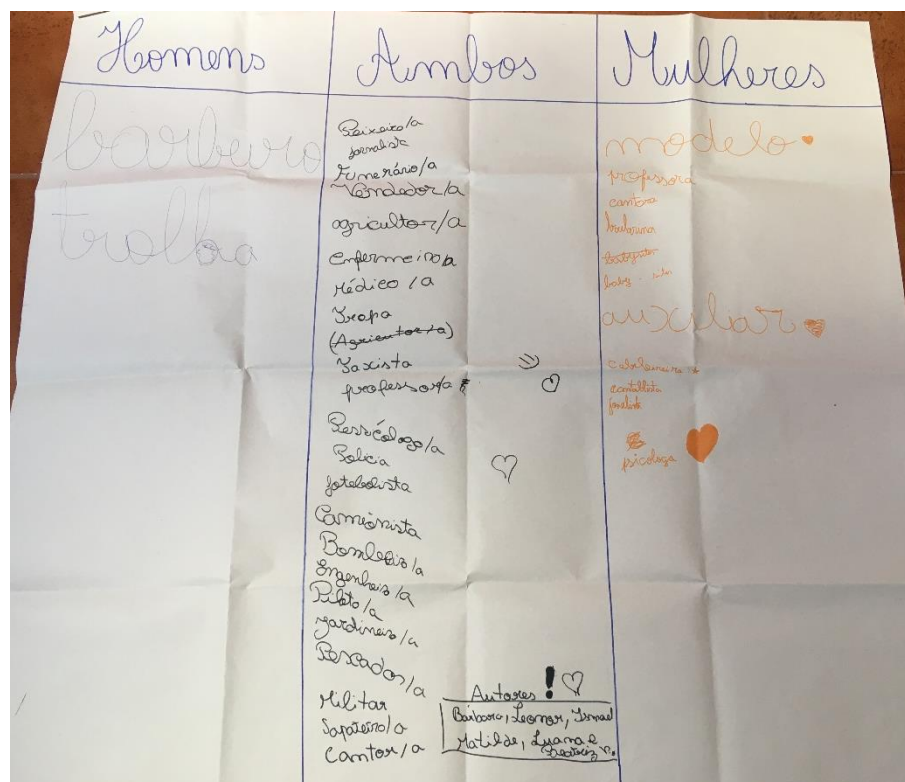


Figura 2 - Papel de cenário com o registo de profissões mais associadas aos homens, às mulheres e a ambos

A Figura 2 ilustra as profissões que os alunos consideraram mais associadas a homens, a mulheres e a ambos os sexos. Estes dados foram obtidos resultantes do trabalho efetuado por cada grupo, em que um dos grupos pensou em profissões mais associadas a homens, outro grupo pensou em profissões mais associadas a mulheres e, o terceiro grupo pensou em profissões mais associadas a ambos os sexos.

Tabela 12 - Respostas dos alunos ao jogo “Concordo ou discordo” alusivo à Educação para a Cidadania

Afirmações	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
1. Meninos e meninas têm o mesmo direito de ir à escola.	Concordo porque ambos têm o direito de aprender o que se ensina na escola para depois poderem ter um bom emprego.	Concordo porque todos temos o direito de aprender e ser escolarizados.	Concordo porque para a escola podem vir meninos e meninas, por isso todos podem aprender.
2. A responsabilidade de cuidar da casa e da família é das meninas, pois as mulheres	Não concordo porque os homens também sabem fazer as coisas e têm de	Não concordo porque, tanto homens como mulheres, devem fazer um pouco de tudo em casa e	Não concordo porque os homens também devem tomar conta da casa e da família. O meu pai, às

sabem fazer isso melhor que os homens.	ajudar as mulheres nas tarefas domésticas.	não devem ser as mulheres a fazer tudo.	vezes, limpa a casa e faz o jantar.
3. Homem que é homem não chora.	Não concordo porque não é por os homens chorarem que vão ser menos homens. Os homens também têm sentimentos.	Concordo porque os homens são mais fortes do que as mulheres e não choram.	Não concordo porque os homens também têm sentimentos e, às vezes, podem precisar de chorar.
4. Menina é mais responsável do que o menino.	Não concordo porque há muitos homens que são responsáveis e têm juízo e há mulheres que não têm responsabilidade nenhuma.	Não concordo porque não devem ser só as meninas que são responsáveis.	Concordo porque os homens são mais desarrumados do que as mulheres.
5. Meninos e meninas podem brincar juntos a qualquer coisa.	Concordo porque eu, às vezes, também gosto de brincar com meninos. Às vezes é muito engraçado brincar com meninos e meninas ao mesmo tempo e às mesmas coisas.	Concordo porque cada um brinca com o que quiser e com quem quiser.	Concordo porque todos podem gostar do mesmo jogo e então podem jogar juntos.
6. Meninas que usam roupas curtas não merecem o respeito dos meninos.	Não concordo porque não é a roupa que diz como é que são as mulheres. Não é por ter uma saia mais curta ou uma camisola, que os meninos me têm de desrespeitar.	Não concordo porque não é por as mulheres andarem com roupas curtas que não devem ser respeitadas. O caráter é que importa, não é a roupa.	Não concordo porque não é a roupa que vai dizer se merecem respeito ou não.
7. Os meninos são melhores a jogar à bola do que as meninas.	Não concordo porque a X (colega de turma) é boa a jogar futebol, até melhor do que eu, e é uma menina.	Não concordo porque há meninas a jogar melhor à bola do que meninos, isso não tem a ver com o género.	Não concordo porque as meninas também são boas a jogar à bola.
8. Os homens devem ganhar mais do que as mulheres, porque têm mais força.	Não concordo porque se fazem o mesmo trabalho nas mesmas horas, devem ganhar o mesmo. A força não quer dizer nada se não precisarem dela no trabalho, e há mulheres que são mais fortes do que alguns homens.	Não concordo porque as mulheres também têm força.	Não concordo porque se têm o mesmo trabalho é porque fazem o mesmo, são todos iguais no trabalho.

A Tabela 12 resume as respostas dos alunos durante a entrevista realizadas aos três grupos focais, onde recorremos a um jogo de modo a torná-la mais dinâmica. Os alunos eram confrontados com afirmações e um elemento do grupo tinha de manifestar a sua opinião acerca dessa mesma afirmação.

Face aos resultados obtidos, é agora conveniente analisá-los e discuti-los à luz dos dados teóricos e provenientes de estudos empíricos realizados neste domínio, a fim de contribuir para um melhor entendimento desta temática. É justamente isso que iremos fazer na próxima secção.

4. Discussão dos dados

Após a apresentação dos dados, torna-se importante proceder à análise e discussão dos mesmos. É neste capítulo que confrontamos as notas de campo retiradas durante a intervenção com os dados obtidos através dos questionários, tanto do pré-teste como do pós-teste, e ainda com alguns dados da revisão da literatura. Também recorreremos às respostas dos alunos durante a entrevista através de *focus* grupo de modo a enriquecer este ponto.

Apesar de apenas se ter realizado uma intervenção junto da turma, podemos constatar que estes tinham opiniões diferentes quanto ao tema da igualdade de género. A turma do 4.º ano de escolaridade tinha conhecimento da importância da existência da igualdade de género nos diferentes contextos sociais, no entanto, havia ainda algumas questões que não iam ao encontro da existência desta igualdade. De acordo com a Direção-Geral da Educação, a Educação para a Igualdade de Género pretende incentivar os alunos a conhecer o conceito de Igualdade de Género, promovendo igualmente os direitos das mulheres e a igualdade de género em vários planos, tais como o político, o económico, o social e o cultural, contribuindo para a eliminação de estereótipos. Corroborando esta afirmação e considerando o tema bastante pertinente, foi o que procurámos abordar durante a intervenção, de modo a elucidar os alunos para este tema.

A intervenção desenvolvida junto da turma do 4.º ano de escolaridade teve por base a interdisciplinaridade, demonstrando que a Educação para a Cidadania é passível de ser lecionada juntamente com as outras áreas de conteúdo. Nesse sentido, a temática de igualdade de género mobilizou conteúdos de Português, Matemática e Estudo do Meio. Na área de Português foi analisada uma notícia sobre a desigualdade salarial entre géneros; na área de Matemática foi analisada e construída uma tabela e, posteriormente, um gráfico de barras sobre as diferenças salariais entre homens e mulheres, entre 2006 e 2016; e na área de Estudo do Meio abordou-se o “Dia Internacional da Mulher”, a sua história e o seu significado.

Durante a intervenção tivemos em atenção os conhecimentos prévios dos alunos relativamente a este tema, prevalecendo o respeito pelas diferentes opiniões, dando a palavra aos alunos para que pudessem justificar as suas perspetivas e possibilitando, assim, uma partilha de ideias de forma organizada. Como preconiza Silva (2014, p. 34), os conhecimentos prévios dos alunos são importantes, uma vez que “as ligações estabelecidas com o que já é conhecido e o que foi aprendido são fundamentais para a

criança, pois possibilitam-lhe alargar e aprofundar os saberes já adquiridos e assim introduzir conhecimentos novos e armazená-los”, promovendo, assim, aprendizagens mais significativas.

Os alunos evidenciaram ter conhecimentos relativos à importância da igualdade de género nos demais contextos. No entanto, relativamente às profissões por sexos, estes mostraram-se mais relutantes em afirmar que todas as profissões poderiam ser desempenhadas tanto por homens como por mulheres. Tal dúvida pode advir dos estereótipos existentes na sociedade e, especificamente no meio familiar, onde as mulheres são vistas como seres mais frágeis, logo não podendo desempenhar trabalho que exige mais força física. Em conformidade com esta ideia, Vieira (2006b, p. 28) refere que a “competência física das raparigas tende a ser menos encorajada do que a dos rapazes (...) pois essas atividades mostram-se menos condizentes com a necessária graciosidade delas e parte-se do princípio de que exigem aptidões físicas robustas que elas não possuem”. Outra das razões para tal dúvida pode advir do facto de não terem conhecimento de homens a desempenhar profissões, tais como modelo ou bailarino, ou de mulheres como barbeiras ou trolhas, profissões estas assinaladas pelos alunos como mais associadas a mulheres e a homens.

Após a atividade de registar no papel de cenário profissões mais associadas a homens, a mulheres, e a ambos, procedemos a uma discussão sobre se todos concordavam com o posicionamento das profissões. Houve alunos a referir que algumas profissões que se encontravam na coluna dos homens e das mulheres deveria estar na coluna de ambos os sexos, porque tanto os homens como as mulheres a poderiam desempenhar, no entanto não era muito usual acontecer. Houve ainda alunos a referir que algumas profissões eram mais associadas a homens, nomeadamente camionista e taxista porque nunca tinham visto mulheres a desempenhar estas atividades. Em contrapartida, também foi referido que havia profissões mais ligadas ao sexo feminino, nomeadamente bailarinas e modelos. No entanto, após a discussão, os alunos, na sua maioria, concordaram que as profissões colocadas na coluna dos homens e das mulheres, poderiam ser desempenhadas por ambos os sexos.

Após a análise dos questionários verificou-se que no pré-teste, os alunos assinalaram algumas profissões como mais adequadas a homens e outras a mulheres; no entanto, no pós-teste, e após a intervenção, as ideias dos alunos alteraram-se, considerando a maior parte das profissões apresentadas como passíveis de serem desempenhadas por ambos os sexos.

No que diz respeito à desigualdade salarial entre homens e mulheres com a mesma profissão, os alunos mostraram-se espantados com a diferença existente, em Portugal. Referiram que ambos deveriam receber igual salário se estivessem a desempenhar a mesma profissão e que não era justo a mulher receber menos salário do que o homem. Ao analisarmos as respostas ao inquérito por questionário, nomeadamente em relação ao salário das mulheres, comparativamente aos homens, nas profissões assinaladas como mais adequadas às mulheres, ao salário das mulheres, comparativamente aos homens, nas profissões assinaladas como mais adequadas aos homens, e ao salário das mulheres, comparativamente aos homens, nas profissões assinaladas como mais adequadas a ambos os sexos, percebemos que houve uma evolução nas perspetivas dos alunos. No pré-teste, ainda que muitos considerassem que tanto homens como mulheres deveriam receber o mesmo salário, houve alunos a referir que as mulheres deveriam receber menor salário comparativamente aos homens. No pós-teste, a grande maioria respondeu que tanto homem como mulheres deveria receber igual salário.

Quando os alunos foram questionados, durante a atividade relativamente às diferenças entre homens e mulheres, evidenciou-se que os estereótipos de género preconizados pela sociedade, já estão incutidos nas suas opiniões. Rapidamente referiram que os homens eram mais fortes, mais brutos e mais inclinados para os jogos desportivos e de força física. Por seu turno, referiram que as mulheres eram mais vaidosas e mais delicadas. Após uma breve discussão, os alunos refletiram e afirmaram que os homens também podiam ser vaidosos e mais sensíveis e que as mulheres também podiam realizar jogos desportivos onde é exigido mais força física, pois existem mulheres mais fortes do que alguns homens. No entanto, referiram que se uma mulher for muito musculada, por exemplo, não é bem vista pela sociedade e pode vir a ser comparada com um homem, e que se um homem apresentar comportamentos mais femininos pode-se pôr em causa a sua orientação sexual. Por fim, salientaram que é importante mudar a visão que a sociedade tem do homem e da mulher, pois cada um tem direito à sua individualidade.

Durante a entrevista através de *focus* grupo, relativamente às tarefas domésticas e à responsabilidade de cuidar da casa serem associada às mulheres, rapidamente os alunos referiram que é uma tarefa de ambos os sexos e deram exemplos das suas casas, nomeadamente “não concordo porque os homens também sabem fazer as coisas e têm que ajudar as mulheres nas tarefas domésticas” e “o meu pai, às vezes, limpa a casa e faz o jantar”. Tal como o vestuário que as mulheres podem usar, os

alunos referiram que não se deve desrespeitar uma mulher por ela usar roupas mais curtas, afirmando que “o carácter é que importa, não é a roupa”.

Analisando os inquéritos por questionários, verificamos que relativamente às opiniões sobre as questões de género houve concordância por parte dos alunos às afirmações apresentadas. No entanto, destacamos as afirmações “Só as meninas podem brincar com bonecas” e “Os meninos são mais fortes do que as meninas”, pois verificou-se que, no pré-teste, houve quatro alunos a referir que as afirmações eram verdadeiras, enquanto que no pós-teste foram apenas dois alunos, existindo uma evolução nas suas opiniões.

Quanto às atividades que meninos e meninas podem realizar e analisando os questionários, verificamos que houve algumas respostas que se evidenciam. No pré-teste, os alunos, principalmente os do sexo masculino, assinalaram que chorar, saltar à corda e amar são atividades mais desempenhadas por meninas. Tal concordância deve-se ao facto de a sociedade associar os seres do sexo feminino às questões das emoções e da afetividade, que tal como Bakan (1966, cit. por Vieira, 2006a, p. 113) refere que as mulheres são mais associadas a “comportamentos como o contacto, a união, a cooperação a manifestação das emoções e a ligação aos outros”. Já as alunas referiram que atividades como subir às árvores e jogar à bola são mais destinadas ao sexo masculino. Em contrapartida e analisando o pós-teste, verifica-se que as opiniões, da maior parte da turma, se alteraram, referindo que ambos os sexos podiam realizar as atividades apresentadas.

Em suma, podemos afirmar que a perspetiva sobre a igualdade de género, na maioria dos alunos, se alterou positivamente, ainda que alguns estiveram reticentes quanto a algumas questões abordadas. Tentámos durante a intervenção desconstruir alguns estereótipos de género, nomeadamente a forma como são vistos os homens comparativamente às mulheres, bem como as atividades mais associadas a homens e a mulheres. Apesar de nem todos concordarem com as afirmações pronunciadas, imperou o respeito pelo outro e a troca de ideias de forma harmoniosa.

Temos consciência que o tempo facultado para trabalhar esta temática não foi suficiente e que muito ficou por abordar. Sendo um tema tão fundamental e atual da sociedade é necessário dar-lhe a importância devida nos diferentes meios de socialização. Nesse sentido, tal como advoga a Direção-Geral da Educação “escola tem como missão promover a igualdade de oportunidades e educar para os valores do pluralismo e da igualdade entre homens e mulheres”, de modo a que se desconstruam

alguns dos estereótipos de género existentes e que todos possam viver a sua individualidade de forma plena.

Conclusão

Este Relatório Final de Estágio apresenta-se como a conclusão de mais uma etapa académica. Podemos afirmar que este relatório foi o culminar de um sonho há muito idealizado, que agora se cumpriu. Ser educadora de infância e professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico foi o que mais ambicionávamos, desde muito cedo.

Todo o trabalho desenvolvido e idealizado durante o processo de estágio, nestes dois níveis de ensino, fez com que nos apaixonássemos ainda mais pela profissão docente. O relatado na primeira parte deste documento, mostra de forma geral o trabalho aí desenvolvido. No entanto, nem tudo o que foi realizado durante o período de estágio pôde ser evidenciado. Nesta primeira parte, demos a conhecer o trabalho desenvolvido em contexto de estágio, com uma apreciação crítica sobre as práticas desenvolvidas na área curricular de Prática de Ensino Supervisionada, tanto na Educação Pré-Escolar como no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Esta apreciação crítica fez com que revíssemos as nossas ações e atitudes e que refletíssemos, de forma mais aprofundada, sobre as mesmas. Foi realizada tendo por base, como já foi referido, o documento dos Padrões de Desempenho Docente, que assenta em quatro dimensões principais para uma prática docente bem-sucedida. Ainda que não tenhamos conseguido responder a todos os indicadores assinalados no documento, visto que não foram concretizados durante o contexto de estágio, esperamos que estes venham a ser atingidos durante o percurso profissional.

Quanto ao trabalho de investigação, este contou com uma parte prática, o que possibilitou um contacto mais próximo com os alunos do 4.º ano de escolaridade. De modo a respondermos ao problema e aos objetivos do estudo, foi realizado e aplicado um questionário (pré-teste e pós-teste) e foi feita uma intervenção, onde lecionámos conteúdos das várias áreas disciplinares em torno da temática da igualdade de género. Esta intervenção contou com uma entrevista através de *focus* grupo e possibilitou que retirássemos notas de campo pertinentes.

Podemos afirmar, após a análise dos dados, que os alunos tinham conhecimentos prévios sobre este assunto. No entanto, estas perspetivas eram um pouco enraizadas no que é divulgado pela sociedade. Corroborando esta ideia, Vieira (2006a, p. 136) refere que os estereótipos “acerca dos atributos, dos papéis e das competências de cada um dos sexos persistem, de forma robusta, nos esquemas mentais dos indivíduos, e servem de padrões para os julgamentos que são feitos dos comportamentos, em função do género”. Alguns alunos tinham a ideia de que a mulher

era um ser mais frágil ao contrário do homem, que se via como forte e encorpado. Relativamente ao pré-teste pudemos verificar que alguns alunos tinham ideias obsoletas e que consideravam o homem superior à mulher. Em contrapartida, no pós-teste, as perspetivas dos alunos alteraram-se, evidenciando o interesse pela igualdade de género.

Durante a nossa intervenção, esclarecemos vários conceitos e refletimos sobre a importância da igualdade entre géneros. Os alunos mostraram-se surpresos relativamente aos salários díspares existentes entre homens e mulheres a desempenharem as mesmas funções. Acreditavam que, independentemente do sexo, deveriam receber igual salário. Aquando a leitura da notícia, na sala de aula, alguns alunos referiram que os pais costumam ajudar as mães nas tarefas domésticas; por seu turno, alguns referiram que eram apenas as mães que realizavam as tarefas. Estes últimos, concordaram que ambos os pais se deveriam ajudar mutuamente, visto que, assim, realizavam as tarefas mais rapidamente e sem se tornarem tão cansativas. Esta afirmação deixou claro que os alunos veem a igualdade entre géneros como uma temática importante da sociedade que deveria ser tida como justa.

Com a construção do gráfico de barras, os alunos perceberam a diferença salarial existente ainda nos dias de hoje. Compreenderam que era algo que ainda estava enraizado na comunidade e que isso, às vezes, é difícil de alterar. No entanto, mostraram-se positivos visto que a diferença salarial entre homens e mulheres, ao longo dos anos, tem vindo a diminuir.

Relativamente às profissões que homens e mulheres podem desempenhar, no pré-teste, os alunos mostraram-se mais reticentes e assinalaram que algumas profissões eram mais associadas aos homens e outras às mulheres. Já no pós-teste, as respostas dos alunos foram mais positivas, sendo que a maioria assinalou que todas as profissões apresentadas podiam ser desempenhadas por ambos os sexos.

Podemos afirmar que a questão problema que norteou este trabalho foi respondida com sucesso. Após a análise da intervenção realizada, dos dados obtidos durante a mesma e dos inquéritos por questionário e por entrevista podemos referir que as perspetivas dos alunos, acerca das questões de género, se alteraram com uma intervenção pedagógica ao nível da Educação para a Cidadania. Os alunos mostraram-se mais conscientes desta temática, que ainda não sendo um padrão social, é algo que se deve lutar para que haja direitos iguais tanto para homens como para mulheres.

Assim, acreditamos que os objetivos definidos no início do trabalho de investigação foram cumpridos. Acabámos por conhecer as perspetivas prévias dos

alunos sobre as questões de género, que se mostraram ligadas aos estereótipos sociais existentes, e perceber que, apenas com uma intervenção ao nível das questões de género, é possível alterar, ainda que não na sua totalidade, as opiniões dos mesmos.

Durante a intervenção realizada junto da turma do 4.º ano de escolaridade, os alunos mostraram-se motivados e envolvidos em todas as atividades. Foram muito participativos, dando sempre as suas opiniões e debatendo com os colegas as ideias contrárias. Tornou-se num momento de reflexão quando eram sugeridas outras opiniões ou ditas afirmações contrárias aos pensamentos dos alunos. Podemos afirmar que o empenho dos alunos foi muito positivo, sendo que este tema era novidade para eles, pois não era usual ser abordado em sala de aula. Como se verificou, no Plano Anual de Atividades realizaram-se atividades que visavam a Educação para a Cidadania, mas nenhuma dessas atividades envolvia questões relacionadas com a igualdade de género.

Durante o estudo, deparámo-nos com algumas limitações. Uma delas tem a ver com o facto de apenas se ter realizado uma intervenção junto da turma do 4.º ano de escolaridade. Inicialmente estava previsto serem realizadas, pelo menos, mais uma intervenção. No entanto, devido a estarmos no final do ano letivo, isso não foi possível, o que fez com que o tempo disponível para abordar tanta informação pertinente sobre este tema fosse escasso.

Outra das limitações deste estudo tem a ver com o tamanho da amostra. Cingindo-se apenas a uma turma, esta amostra não poderá ser representativa de toda a população, uma vez que esta não é constituída por um número razoável de sujeitos, ou seja, os resultados não poderão ser generalizados a todos os alunos do 4.º ano de escolaridade do concelho de Viseu.

Visto que a temática da igualdade de género é um tema atual e pertinente para a sociedade, era importante dar continuidade a este estudo. Seria interessante abordar esta temática noutros níveis de ensino, a fim de se perceber se as perspetivas dos alunos se alteram consoante as suas idades e em função do nível de escolaridade.

Para concluir, consideramos que, aquando a intervenção, ainda que muito não tenha sido trabalhado, a nossa ação pedagógica relacionada com este tema, fez com que os alunos refletissem sobre este problema da sociedade e o encarassem de um outro ponto de vista. É importante debater estes assuntos, tão cruciais da sociedade, junto das crianças que se veem como o futuro da mesma. Ainda que alguns dos alunos não tivessem alterado as suas perspetivas iniciais, temos consciência que ficaram a pensar e a refletir nesta importante temática.

Referências bibliográficas

- Afonso, L. & Silva, C. (2005). Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado. In L. Alonso & M. C. Roldão (Eds.), *Ser professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão* (pp. 43-63). Coimbra: Edições Almedina.
- Alcará, A. R., & Guimarães, S. E. (2007). A instrumentalidade como uma estratégia motivacional. *Psicologia Escolar Educacional*, 11 (1), 177-178.
- Bardin, L. (2015). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977).
- Bezerra, A. C. (2014). *A importância da organização do espaço escolar em sala de aula*. Obtido de: <http://www.aldacavalcante.com/2010/08/sobre.html>.
- Bicalho, L., & Oliveira, M. (2011). A teoria e a prática da interdisciplinaridade em Ciência da Informação. *Perspetivas em Ciência da Informação*, 16 (3), 47-74. <https://doi.org/10.1590/S1413-99362011000300004>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bonatto, A., Barros, C., Gemeli, R., Lopes, T., & Frison, M. (2012). Interdisciplinaridade no ambiente escolar. In *Atas do IX ANPED SUL*. Seminário de pesquisa em Educação da Região Sul Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Disponível: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2414/501>.
- Botas, D., & Moreira, D. (2013). A utilização dos materiais didáticos nas aulas de matemática: Um estudo no 1.º Ciclo. *Revista Portuguesa de Educação*, 26 (1), 253-286.
- Campos, J., & Gonçalves, T. (2010). *Supervisão e Avaliação: Construção de registos e relatórios*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Cardona, M. J. (Coord.), Nogueira, C., Vieira, C., Piscalho, I., Uva, M., & Tavares, T. C. (2011). *Guião de Educação. Género e cidadania 1.º CEB*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Cardoso, A. P. (2000). *Recetividade à inovação pedagógica: O professor e o contexto escolar* (Tese de Doutoramento em Ciências da Educação). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra: Coimbra.
- Cardoso, A. P. (2014). *Inovar com a investigação-ação: Desafios para a formação de professores*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

- Cáritas Portuguesa (Ed.). (s.d.). Porque é importante falar em igualdade de género actualmente? In *Caderno prático para a integração da igualdade de género na Cáritas em Portugal*, fascículo I. Obtido de: http://www.cite.gov.pt/asstscite/downloads/caritas/CadernoCaritas_Fasciculo_I.pdf.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação: Guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (2017). *Igualdade de género em Portugal: Boletim Estatístico 2017*. Lisboa: CIG.
- Cunha, A. C. (2008). *Ser professor – Bases de uma sistematização teórica*. Braga: Casa do Professor.
- De Ketele, J. M., & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados. Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudos de documentos*. Lisboa: Divisão Editorial.
- Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens
- Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro. Estabelece a nível nacional os padrões de desempenho docente.
- Despacho n.º 5048-B/2013, 12 de abril. Estabelece os procedimentos exigíveis para a concretização da matrícula e respetiva renovação, e normas a observar, designadamente, na distribuição de crianças e alunos, constituição de turmas e período de funcionamento dos estabelecimentos de educação e de ensino.
- Dias, A., Oliveira, A., Pereira, C., Abreu, M. T., Alves, P., Basto, R., Silva, R., & Narciso, S. (2013). *Referencial de Educação Financeira para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico, o Ensino Secundário e a Educação e Formação de Adultos*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Direção Geral de Educação (2013). *Educação para a Cidadania: Linhas orientadoras*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Eira, P. (2013). *A escola, a família e os contextos na formação para o lazer* (Tese de Doutoramento em Ciências do Desporto). Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Porto.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O inquérito: Teoria e prática*. Lisboa: Celta.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6.ª ed.). S. Paulo: Editora Atlas S.A.

- Gomes, C. S., Brocardo, J. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Ucha, L. M., Encarnação, M., Horta, M. J., Calçada, M. T., Nery, R. V., & Rodrigues, S. V. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Gomes, D. (2016). *Igualdade de género e prevenção da violência de género em contexto escolar e na formação de adultos/as* (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação). Faculdade de Psicologia e de Ciência da Educação, Porto.
- Gondim, S. (2003). Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: Desafios metodológicos. *Paidéia*, 12 (24), 149-161.
- Julio, E., Santos, K., Morais, S., & Neto, A. (2017). Estruturação de aplicação da análise de conteúdo. *Revista Ciências Exatas*, 23 (2), 19-29.
- Kerlinger, F. N. (1986). *Foundations of behavioral research* (3.^a ed.) New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Marchão, A. J., & Bento, A. I. (2012). *Promoção da igualdade de género: Um estudo em contexto de educação pré-escolar*. III Seminário de I&DT. Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre. Disponível em: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4117/1/Amelia%20March%C3%A3o_Alexandra%20Bento.pdf.
- Marques, C. (2016). *Prática de ensino supervisionada e a abordagem interdisciplinar da educação sexual no 1º ciclo do ensino básico* (Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico), Escola Superior de Educação de Viseu, Viseu. Obtido de: <http://hdl.handle.net/10400.19/4543>.
- Martins, M., Canto, L., Loura, C., & Mendes, M. (2007). *Análise de dados: Texto de Apoio para os Professores do 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Miles, M. B., & Huberman, A.M. (1984). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. Beverly Hills, CA: SAGE Publications Inc.
- Ministério da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério de Educação/Departamento de Educação Básica
- Nogueira, C., & Saavedra, L. (2007). Estereótipos de género: Conhecer para os transformar. *Cadernos SACAUSEF*. (3), 10-30.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Orgs.), *Os professores e a sua formação* (pp. 13-33). Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista de Educación*, 350, 203-218. Obtido de:

<http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/dam/jcr:31ae829a-c8aa-48bd-9e13-32598dfe62d9/re35009por-pdf.pdf>.

- Oelz, M., Olney, S. & Tomei, M. (2013). *Igualdade salarial: Um guia introdutório*. Genebra: BIT – Departamento de Normas Internacionais do Trabalho, Departamento de Igualdade e Condições no Trabalho.
- Oliveira, A., & Oliveira, T. (2011). *Elementos de Estatística Descritiva*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pardal, L., & Lopes, E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Aveiro: Areal Editores.
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Picanço, A. L. B. (2012). *A relação entre a escola e família. As suas implicações no processo de ensino-aprendizagem* (Relatório de Mestrado em Supervisão Pedagógica), Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa.
- Pinto, M. (2011). *Intervenção Educativa no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Reflexão sobre as práticas e estudo exploratório – O uso do computador no desenvolvimento de competências das crianças* (Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico). Obtido de: <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/1212/1/RelatorioEstagioMestradoMariaHelenaMoreiraPinto2011.pdf>.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.
- Ponte, J., & Serrazina, L. (2000). *Didática da Matemática no 1.º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pontes, N. (2016). *Educação Financeira: Uma abordagem da poupança com alunos do 4.º ano de escolaridade* (Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Viana do Castelo.
- Roldão, M. C. (2005). Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: Que triangulação?. In L. Alonso & M. C. Roldão, *Ser professor do 1.º Ciclo: Construindo a profissão* (pp. 13-25). Coimbra: Edições Almedina.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

- Santos, M. E. (Coord.), Marques, A., Cibele, C. Matos, F., Menezes, I., Nunes, L., Paulus, P., Nobre, P. & Fonseca, T. (2011). *Educação para a Cidadania - Proposta curricular para os ensinos básico e secundário*. Lisboa: Direção Geral de Educação.
- Shulman, L. S., & Shulman, J. H. (2016). Como e o que os professores aprendem: Uma perspectiva de mudança. *J. Curriculum Studies*, 36 (2). 257-271.
- Silva, C. (2014). *O contributo dos conhecimentos prévios para a construção do conhecimento* (Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico), Universidade do Minho, Braga.
- Silva, L., Damasceno, A., Martins, M., Sobral, K., & Farias, I. (2009). Pesquisa documental: Alternativa investigativa na formação docente. In *Atas do IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia* (pp. 4554 - 4566). Rio Grande do Sul: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Disponível em https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3124_1712.pdf
- Silva, M. D., Ribeiro, C., & Carvalho, A. (2014). Atitudes e práticas dos professores face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47 (1), 53-73. https://doi.org/10.14195/1647-8614_47-1_3
- Teixeira M. T., & Reis M. F. (2012). A organização do espaço em sala de aula e as suas implicações na aprendizagem cooperativa, *Meta: Evaluación*, 4 (1), 162-187. <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v4i111.138>
- Vieira, C. (1995). *Investigação quantitativa e investigação qualitativa: Uma abordagem comparativa*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Vieira, C. (2006a). *É menino ou menina? Género e educação em contexto familiar*. Coimbra: Almedina.
- Vieira, C. (2006b). *Educação familiar. Estratégias para a promoção da igualdade de género*. Lisboa: CIDM.

Anexos

Anexo 15 – Questionário aos alunos

1

Questionário aos alunos

Olá, gostaria que me respondesses a umas perguntas sobre um tema que estou a investigar, sendo ele “Igualdade de género”. Não há resposta certas nem erradas, o que importa é a tua opinião. Não precisas de escrever o teu nome!

Muito obrigada pela tua colaboração!

1. Que idade tens? _____ anos
2. Qual é o teu sexo? _____ Masculino _____ Feminino
3. Gostas mais de brincar com meninos ou com meninas? _____ Meninos _____ Meninas
4. Coloca um V se for verdadeiro, ou um F, se for falso.
____ Só os meninos é que podem usar calças.
____ Só as meninas podem brincar com bonecas.
____ Os meninos podem brincar com as meninas.
____ Os meninos são mais fortes do que as meninas.

5. Liga as profissões que se adequam às meninas, aos meninos, ou a ambos.



•



•



•

- Médico/a
- Professor/a
- Taxista
- Psicólogo/a
- Bombeiro/a
- Polícia
- Modelo
- Bailarino/a
- Camionista
- Astronauta
- Cozinheiro/a
- Bibliotecário/a
- Agricultor/a
- Doméstico/a

6. Relativamente às profissões e respetivos salários, assinala com um X a tua resposta e justifica.

6.1. Nas profissões que assinalaste como mais adequadas às meninas, as mulheres, comparativamente aos homens, ganham:

Menor salário Igual salário Maior salário

6.2. Nas profissões que assinalaste como mais adequadas aos meninos, as mulheres, comparativamente aos homens, ganham:

Menor salário Igual salário Maior salário

6.3. Nas profissões que assinalaste como mais adequadas a ambos, as mulheres, comparativamente aos homens, ganham:

Menor salário Igual salário Maior salário

7. Liga a menina e o menino às atividades que podem fazer.



- Brincar •
- Chorar •
- Correr •
- Saltar à Corda •
- Nadar •
- Subir às árvores •
- Jogar à bola •
- Amar •



Anexo 16 – Guião de entrevista aos alunos

Guião de entrevista semiestruturada a alunos do 4.º ano do 1.ºCEB (aplicado durante a intervenção)

Blocos	Objetivos	Questões/assunto
Legitimação da entrevista e garantia de confidencialidade	Legitimar a entrevista	<ol style="list-style-type: none"> 1. Esclarecer os alunos sobre a temática da entrevista. 2. Indicar os objetivos da entrevista, pedindo a colaboração dos alunos. 3. Garantir que as informações são confidenciais e que se destinam apenas ao presente estudo.
Perceção das características físicas e psicológicas do homem e da mulher	Conhecer a perceção dos alunos sobre as características físicas e psicológicas do homem e da mulher	<ol style="list-style-type: none"> 1. As palavras escolhidas para os homens poderiam ser utilizadas para definir as mulheres? E vice-versa?" 2. O que acontece quando um homem ou uma mulher apresenta características que não são esperadas para seu papel de género? O que acham disso? 3. Será que é importante reforçar ou mudar a visão que temos de homens e mulheres?
Perceção sobre a relação entre profissões e o género	Conhecer a perceção dos alunos sobre a associação das profissões e o género	<ol style="list-style-type: none"> 1. Por que algumas profissões são normalmente mais ocupadas por homens ou por mulheres? 2. Os salários de algumas das profissões típicas de homens são mais altos do que os das mulheres? 3. Alguém da turma gostaria de ocupar profissões diferentes daquelas normalmente ocupadas por pessoas do outro género? 4. Os homens/as mulheres podem desempenhar essas funções normalmente ou não?
Perceção sobre alguns aspetos dos homens e mulheres	Perceber a opinião dos alunos sobre alguns aspetos dos homens e das mulheres	<ol style="list-style-type: none"> 1. Meninos e meninas têm os mesmos direitos de ir à escola. 2. A responsabilidade de cuidar da casa e da família é das meninas, pois as mulheres sabem fazer isso melhor que os homens. 3. Homem que é homem não chora. 4. Menina é mais responsável do que o menino. 5. Meninos e meninas podem brincar juntos de qualquer coisa. 6. Meninas que usam roupas curtas não merecem o respeito dos meninos. 7. Os meninos são melhores a jogar à bola do que as meninas. 8. Os homens devem ganhar mais do que as mulheres, porque têm mais força.

		<ul style="list-style-type: none"> - Leitura em voz alta individual/parcelar, pelos alunos, da notícia "Mulheres portuguesas trabalham em média 79 dias por ano sem serem remuneradas". - Diálogo professora estagiária/aluno/alunos sobre as ideias principais da notícia. 			
Intervalo					
Estudo do Meio <u>À descoberta dos outros e das instituições</u> - "Dia Internacional da Mulher"	- Conhecer factos da história que se relacionam com o Dia Internacional da Mulher e seu significado.	- Questionamento, por parte da professora estagiária aos alunos, sobre a opinião destes acerca do "Dia Internacional da Mulher". - Resposta oral dos alunos, à questão colocada pela professora estagiária. - Interpretação visual de conteúdos em diapositivos em (PowerPoint) sobre a história da criação do "Dia Internacional da Mulher". - Leitura em voz alta, pelos alunos, da informação contida nos diapositivos. - Diálogo professora estagiária/aluno/alunos sobre as ideias principais retiradas da informação contida nos diapositivos.	- Análise dos conhecimentos dos alunos. - Análise da capacidade de identificação dos fatos históricos que se relacionam com o "Dia Internacional da Mulher".	- Conteúdos em diapositivo (ppt) sobre a história do "Dia Internacional da Mulher" (5) - Quadro interativo - Computador	- 11h00 - 11h05 - 11h10 - 11h15 - 11h40 - 12h00
Almoço					
Matemática - <u>Organização e Tratamento de Dados</u> - Tratamento de dados - Problemas envolvendo o cálculo e a comparação de frequências relativas	- Resolver problemas envolvendo o cálculo - Construir duas tabelas de frequência absoluta e relativa - Construir um gráfico de barras	- Diálogo professora estagiária/aluno/alunos sobre a desigualdade salarial entre homens e mulheres, apresentada na notícia. - Observação, por parte dos alunos, em diapositivo (PowerPoint), de uma tabela correspondente ao salário entre homens e mulheres desde 2006 até 2016. - Questionamento, por parte da professora estagiária aos alunos, de qual a diferença salarial dos homens e das mulheres em 2006 e em 2016. - Resposta oral dos alunos, à questão colocada pela professora estagiária. - Solicitação, por parte da professora estagiária aos alunos, para que os alunos construam duas tabelas de frequência absoluta e relativa, uma relativamente ao homem e outra à mulher. - Desenho de duas tabelas de frequência absoluta e relativa, pelos alunos, no caderno de Matemática, recorrendo à informação disponível na tabela observada anteriormente. - Transcrição das tabelas efetuadas, para o quadro negro, por dois alunos. - Diálogo professora estagiária/aluno/alunos sobre as conclusões retiradas da tabela efetuada. - Diálogo professora estagiária/aluno/alunos sobre as	- Observação da atenção, motivação e participação dos alunos. - Análise da capacidade interpretativa dos alunos. - Análise dos conhecimentos dos alunos. - Análise dos conhecimentos dos alunos. - Observação e análise da opinião expressa	- Tabela correspondent e ao salário entre homens e mulheres desde 2006 até 2016, em diapositivo (ppt) (6)	- 14h00 - 14h10 - 14h15 - 14h20 - 14h23 - 14h25 - 14h40 - 14h45 - 14h50 - 14h55 - 14h58 - 15h10 - 15h15 - 15h20 - 15h25 - 15h30 - 15h50

		<p>regras de construção de um gráfico de barras.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Solicitação, por parte da professora estagiária aos alunos, para que construam, no caderno de Matemática, um gráfico de barras recorrendo à informação disponível na tabela observada anteriormente. - Desenho de um gráfico de barras, pelos alunos, no caderno de Matemática, recorrendo à informação disponível na tabela observada anteriormente. - Transcrição do gráfico de barras para o quadro negro, por um aluno. - Diálogo professora estagiária/aluno/alunos sobre as conclusões retiradas do gráfico de barras. - Solicitação, por parte da professora estagiária aos alunos, para que se dirijam ao espaço exterior. - Explicação oral, por parte da professora estagiária aos alunos, sobre a realização do jogo "concordo ou discordo". - Realização do jogo "concordo ou discordo". (7) - Diálogo professora estagiária/aluno/alunos sobre as conclusões retiradas acerca do jogo efetuado. 	<p>pelos alunos relativamente às questões de género.</p>		- 16h00
--	--	--	--	--	---------

Observações/reflexões:

a) A aula embora esteja prevista começar às 9h00, poderá ter que começar mais tarde, devido a possíveis atrasos dos alunos e/ou das professoras.

Anexos informativos:

- (1) A discussão conjunta será realizada com a colocação, pela professora estagiária, das seguintes questões: "As palavras escolhidas para os homens poderiam ser utilizadas para definir as mulheres? E vice-versa?", "O que acontece quando um homem ou uma mulher apresenta características que não são esperadas para seu papel de género? O que acham disso?" e "Será que é importante reforçar ou mudar a visão que temos de homens e mulheres?"
- (2) A discussão conjunta será realizada com a colocação, pela professora estagiária, das seguintes questões: "Por que algumas profissões são normalmente mais ocupadas por homens ou por mulheres?", "O salário de algumas das profissões típicas de homens são mais altos do que os das mulheres?", "Alguém da turma gostaria de ocupar profissões diferentes daquelas normalmente ocupadas por pessoas do outro género?" e "Os homens/as mulheres podem desempenhar essas funções normalmente ou não?"
- (3) Imagem com emojis relacionados às profissões.
- (4) Notícia "Mulheres portuguesas trabalham em média 79 dias por ano sem serem remuneradas".
- (5) Conteúdos em diapositivo (ppt) sobre a história do Dia Internacional da Mulher.
- (6) Tabela correspondente ao salário entre homens e mulheres desde 2006 até 2016, em diapositivo.
- (7) Jogo "concordo ou discordo". Esta atividade será realizada com a demarcação de três locais distintos, no espaço exterior, denominados de "Concordo", "Discordo" e "Não sei". A professora estagiária irá ler uma frase e pedir aos alunos para que se dirijam a um dos locais, consoante as suas opiniões. Quando todos estiverem posicionados, a professora estagiária irá pedir aos alunos que argumentem e justifiquem as suas opiniões. Depois dos alunos darem a sua opinião, a professora estagiária perguntará se alguém quer mudar de local e caso isto aconteça, pedirá que os alunos justifiquem a sua mudança de opinião. Exemplo de frases enunciadas pela professora estagiária.

As mulheres ganham hoje em média menos 278 euros por mês que os homens. É essa a diferença entre os 1.271 euros de ganho médio mensal dos homens e os menos de mil euros (€993) nas mulheres, segundo os dados mais recentes do Gabinete de Estratégia e Planeamento do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social (GEP/MTSSS), relativos a 2016 e publicados este ano. Visto de outra forma, é como se as mulheres trabalhassem 79 dias por ano sem serem remuneradas.

A diferença já foi menor – por exemplo, em 2013 era de 251 euros – e dados da Comissão Europeia divulgados esta quarta-feira, véspera do Dia Internacional da Mulher, apontam para Portugal como o país em que o fosso salarial entre homens e mulheres (que é comum a muitos países europeus) mais cresceu entre 2011 e 2016.

Outros dados do boletim do GEP/MTSSS, além de mostrarem uma diferença de 21,9% entre os salários médios dos homens e mulheres, também confirmam que quando se fala em salário mínimo é a população feminina que continua a ser mais abrangida. É esse o caso de 28,3% das mulheres e 18,5% dos homens.

Mas as diferenças não ficam por aí. É verdade que nas últimas três décadas o panorama mudou muito e hoje há mais mulheres a receber salários mais altos do que havia na década de 1980. Só que ainda há muito a separar as mulheres dos homens dentro dos grupos que mais ganham.

Entre os 20% trabalhadores mais bem pagos do país, quase dois terços são homens e ganham em média 2.513 euros por mês. As mulheres que estão dentro desse mesmo grupo são em maior número agora, mas ainda assim recebem por mês menos 320 euros do que os homens (ou seja, 2.193 euros em média).

Anexo 20 – Diapositivos PowerPoint sobre o “Dia Internacional da Mulher”



Dia Internacional da Mulher

8 de março

- No final do século XIX as mulheres começaram a sair à rua para pedir mais direitos. Organizações femininas dentro dos movimentos operários protestavam contra as **15 horas de trabalho diárias** e os **salários baixos**.



- A **8 de março de 1857** um grupo de trabalhadoras da indústria têxtil organizou uma marcha em Nova Iorque para exigir **melhores condições de trabalho**: a jornada diária reduzida para **10 horas** e **direitos iguais para homens e mulheres**.



- Cinquenta e um anos depois, a **8 de março de 1908**, um outro grupo de trabalhadoras em Nova Iorque escolheu a data para avançar para uma greve, homenageando as antecessoras. Queriam o **fim do trabalho infantil** e o **direito de votar**.



- Nos Estados Unidos, a 28 de fevereiro de 1909, o Partido Socialista da América instituiu o **Dia Nacional da Mulher**.
- No ano seguinte, na Conferência Internacional das Mulheres Socialistas em 1910, em Copenhaga, na Dinamarca, foi aprovada uma resolução que propunha seguir o exemplo norte-americano, dando-lhe um **caráter universal**.
- O **Dia Internacional das Mulheres** nasceu aí e as comemorações foram-se **estendendo pela Europa**.



Anexo 21 – Tabela do site Pordata intitulada de “Qual o ordenado médio, por mês, dos empregados, homens ou mulheres?”

Anos	Sexo		
	Total	Masculino	Feminino
2006	786,6	857,6	691,4
2007	806,1	876,8	712,7
2008	843,2	916,3	747,7
2009	867,5	940,5	773,5
2010	899,0	976,7	800,8
2011	905,1	984,2	807,5
2012	914,1	999,0	813,7
2013	911,5	993,2	815,6
2014	909,5	985,0	820,3
2015	913,9	990,1	825,0
2016	924,9	997,4	840,3