

Um Caminho em Construção, da Reflexão à Investigação
sobre a prática: os estereótipos de género no contexto do
2.º CEB

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Carolina Tomás Santos Fontes

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Susana Alexandre dos Reis

Leiria, setembro, 2024

Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Do fundo do coração, um enorme obrigada à minha família. O meu maior pilar e o meu porto de abrigo. Com ela, aprendi a dar o primeiro passo e a nunca me esquecer que o caminho é sempre em frente. Ensinaram-me que durante esse caminho, naturalmente cheio de rosas espinhosas, não podemos desistir porque, além, o fruto essencial será sempre colhido: o amor.

Com amor, um grande agradecimento às minhas colegas e amigas que me deram sempre a mão quando eu mais precisei. Um especial agradecimento à Ana e à Neuza, que se cruzaram no meu caminho e que, juntas, procurámos explorar e alcançar o sucesso. Partilhámos tanto nesta jornada.

Uma jornada tão gratificante na presença dos alunos e das alunas dos diversos contextos, que me ensinaram tanto sem saberem. Aos professores e às professoras que me acolheram no cultivo e desenvolvimento das minhas aprendizagens pessoais e profissionais.

Aos professores e professoras da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, agradeço os diversos momentos partilhados. Auxiliaram-me com segurança, esperança e alegria no caminho da educação.

Um especial agradecimento à professora e orientadora Susana Reis pelos momentos de reflexão, de apoio e inspiração.

RESUMO

O presente relatório foi concretizado no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e em Matemática e Ciências Naturais do 2.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Politécnico de Leiria.

O relatório está dividido em duas grandes dimensões que elucidam o percurso académico da estudante, estruturado em torno de uma abordagem reflexiva e investigativa.

Desta forma, a primeira parte compreende a dimensão reflexiva em contexto de Prática Pedagógica I e II em 1.º Ciclo do Ensino Básico, assim como na Prática Pedagógica I e II em Matemática e Ciências Naturais do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Neste momento de partilha, emerge uma reflexão crítica e fundamentada, que clarifica a importância da observação, planificação, reflexão e avaliação, assim como de estratégias fundamentais para o sucesso escolar dos alunos e das alunas, em 1.º CEB e 2.º CEB.

A segunda parte do relatório, a dimensão investigativa visa a identificação e compreensão de estereótipos de género numa turma de 6.º ano de escolaridade, antes e após a implementação de uma proposta pedagógica. De igual modo, percebe-se que tal proposta pedagógica promoveu diversos momentos de partilha de ideias em pequenos grupos e em grande grupo, entre os alunos e alunas, conduzindo à reflexão acerca dos estereótipos de género por partes dos alunos e alunas.

Por fim, apresenta-se a conclusão final do relatório, integrando uma reflexão do percurso ao longo do mestrado.

Palavras-chave

Cidadania; Estereótipo de Género; Género; Investigação; Reflexão;

ABSTRACT

This report was produced as part of the Master's Degree in Teaching in the Primary Education and in Mathematics and Sciences for 2nd Cycle Teaching of Basic Education, from the Escola Superior de Educação e Ciências Sociais at the Politécnico de Leiria.

The report is divided into two dimensions that elucidate student's academic journey, structured around a reflective and investigative approach.

The first section comprises the reflective dimension in the context of Pedagogical Practice I and II in the Primary Education, as well as in Pedagogical Practice I and II in Mathematics and Sciences for 2nd Cycle Teaching of Basic Education. In this moment of sharing, a critical and well-founded reflection appear, that clarifies the importance of observation, planning, reflection and evaluation, as well as fundamental strategies for the academic success of students in Primary and 2nd Cycle Teaching of Basic Education.

The second part of the report, the investigative dimension, aims to identify and understand gender stereotypes in a 6th-grade class, before and after the implementation of a pedagogical proposal. Likewise, it is understood that a pedagogical proposal promotes multiple moments of sharing ideas in small and large groups, between male and female students, leading to reflection on gender stereotypes.

Finally, presents the final reflection of the journey throughout the master's degree.

Keywords

Citizenship; Gender; Gender Stereotype; Investigation; Reflection.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract.....	iv
Índice Geral	v
Índice de Figuras	ix
Índice de Tabelas	x
Abreviaturas.....	xii
Introdução do relatório	1
Parte I – Dimensão Reflexiva.....	2
1. Práticas Pedagógicas no 1.º CEB.....	4
1.1. O Ciclo observar-planificar-avaliar-refletir	4
1.2. O Ensino Exploratório em contexto de estudo de aula	9
1.3. Diferenciar: uma necessidade do processo de ensino e aprendizagem. 15	15
1.4. Colaborar: aprender com o outro de forma interdisciplinar	18
2. Práticas Pedagógicas de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB.....	23
2.1. A importância do questionamento na formação de professores e professoras.....	24
2.2. A avaliação – diagnóstica – a partir da recolha de evidências, dos alunos e das alunas, para a tomada de decisões pedagógicas.	27
2.3. A avaliação – autoavaliação – para o desenvolvimento, dos alunos e das alunas, do processo de aprendizagem	31
3. Meta-Reflexão	34
Parte II – Dimensão Investigativa	37
1. Introdução.....	37
1.1. Contextualização, motivação e pertinência do estudo.....	37

1.2. Questão de partida e Objetivos da investigação	40
2. Enquadramento teórico.....	41
2.1. Marcos históricos para a igualdade de género no mundo.....	41
2.2. Educação para a Cidadania.....	43
2.3. Género	45
2.4. Identidade de género	48
2.5. Estereótipos de género.....	51
3. Metodologia.....	57
3.1. Descrição do estudo	57
3.2. Caracterização dos participantes do estudo.....	58
3.3. Descrição da Investigação	58
3.4. Técnicas de Instrumentos de recolha e análise de dados	59
3.5. Descrição da Proposta Pedagógica.....	61
3.6. Análise de Dados.....	63
4. Apresentação, análise e discussão dos dados	64
4.1. Ideias dos alunos e das alunas acerca de estereótipos de género antes da implementação da proposta pedagógica.....	64
4.2. Ideias dos alunos e das alunas acerca de estereótipos de género durante a implementação da proposta pedagógica.....	73
4.3. Ideias dos alunos e das alunas acerca de estereótipos de género, após a implementação da proposta pedagógica.....	88
4.4. Análise das evidências de estereótipo de género, antes e após a implementação da proposta pedagógica.....	92
5. Conclusões.....	95
5.1. Principais conclusões.....	95
5.2. Limitações no estudo e recomendações para futuras investigações.....	97
Conclusão	99

Bibliografia.....	100
Anexos.....	1
Anexo 1 – Cartaz de desempenho, em grupo/equipa, dos alunos e alunas em tarefas de sala de aula.....	2
Anexo 2 – Tarefas para o estudo de aula.....	3
Anexo 3 – Modificações no Plano de Aula de Investigação – Ensino Exploratório....	7
Anexo 4 – Artigos para exploração de “O que sabemos/aprendemos sobre o tema” e “O que queremos saber/investigar?”	8
Anexo 5 – Evidências dos alunos alusivos ao “O que sabemos/aprendemos sobre o tema” e “O que queremos saber/investigar?”	13
Anexo 6 – Projeto didático e interdisciplinar “Os Astro	15
Anexo 7 – Reflexão Individual da 4. ^a quinzena de Prática Pedagógica II em 2.º CEB 20	
Anexo 8 – Reflexão Individual como atuante na 9 ^a semana de Prática Pedagógica II do 1.º CEB	28
Anexo 9 – Enunciado do Questionário para recolha de dados antes da proposta pedagógica.....	33
Anexo 10 – Propostas Pedagógicas implementadas para a investigação, nos dias 02, 08 e 09 de junho de 2022.....	38
Anexo 11 – Enunciado do Questionário para recolha de dados após a proposta pedagógica.....	41
Anexo 12 – Enunciado da primeira atividade “O almoço de aniversário da Anica com a sua família”	46
Anexo 13 – Enunciado da segunda atividade “Bolas de cores diferentes em recipientes distintos”	47

Anexo 14 – Enunciado da terceira atividade “As preferências e as escolhas individuais”	
49	
Anexo 15 – Organização dos dados recolhidos, das alunas e dos alunos do 6.º ano de escolaridade, antes da Proposta Pedagógica.....	51
Anexo 16 – Organização das respostas, das alunas e dos alunos do 6.º ano de escolaridade, da primeira atividade	52
Anexo 17 – Organização das respostas, das alunas e dos alunos do 6.º ano de escolaridade, da segunda atividade.....	53
Anexo 18 – Organização das respostas, das alunas e dos alunos do 6.º ano de escolaridade, da terceira atividade.....	55
Anexo 19 – Organização dos dados recolhidos, das alunas e dos alunos do 6.º ano de escolaridade, após a Proposta Pedagógica.....	56

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: table with the four phases of a problem-solving lesson in mathematics, Fujii (2016)	11
Figura 2: Esquema das fases de planeamento e execução da abordagem exploratória..	12
Figura 3: Esquema para a elaboração de um plano de aula na tradição «Estudos de aula» japoneses, segundo Ponte et al., (2015).....	13
Figura 4: As três etapas fundamentais para práticas de avaliação formativa (adaptado, segundo Fernandes, 2022, p.24)	30
Figura 5: Técnicas de avaliação e exemplos de instrumentos (quadro adaptado, segundo TenBrink, 1974, citado por Vieira, 2018, p.66)	32
Figura 6: Apresentação das fases do estudo	59
Figura 7 : Os passos do processo de análise de dados qualitativos. (Paiva, 2024, p.143)	63

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Questões e objetivos das questões dos questionários (antes e após a implementação da proposta pedagógica).....	61
Tabela 2: Categorias e subcategorias de análise de estereótipos de género, evidenciados nas respostas dos alunos e das alunas, para identificação de estereótipos de género	63
Tabela 3: Respostas dos alunos e das alunas relativas às profissões, antes da implementação da proposta pedagógica	65
Tabela 4: Respostas dos alunos e das alunas relativas aos objetos, antes da implementação da proposta pedagógica	67
Tabela 5: Respostas dos alunos e das alunas relativas às cores, antes da implementação da proposta pedagógica	68
Tabela 6: Respostas dos alunos e das alunas relativas às características, antes da implementação da proposta pedagógica	70
Tabela 7: Respostas dos alunos e das alunas relativas às atividades lúdico-desportivas, antes da implementação da proposta pedagógica	71
Tabela 8: Respostas dos alunos e das alunas relativas às tarefas domésticas, antes da implementação da proposta pedagógica	72
Tabela 9: Atividade 1 "O almoço de aniversário da Anica com a sua família", durante a implementação da proposta pedagógica	74
Tabela 10: Atividade 1 "O almoço de aniversário da Anica com a sua família", durante a implementação da proposta pedagógica (continuação)	77
Tabela 11: Respostas dos alunos e das alunas, alusivas às profissões, após a implementação da proposta pedagógica	88
Tabela 12: Respostas dos alunos e das alunas, alusivas aos objetos, após a implementação da proposta pedagógica	89

Tabela 13: Respostas dos alunos e das alunas, alusivas às cores, após a implementação da proposta pedagógica	90
Tabela 14: Respostas dos alunos e das alunas relativas às características, após a implementação da proposta pedagógica	90
Tabela 15: Respostas dos alunos e das alunas relativas às atividades lúdico-desportivas, antes da implementação da proposta pedagógica	91
Tabela 16: Respostas dos alunos e das alunas relativas às tarefas domésticas, antes da implementação da proposta pedagógica	92
Tabela 17: Análise comparativa de estereótipos de género, dos alunos e das alunas, antes e após a implementação da proposta pedagógica	92

ABREVIATURAS

AE – Aprendizagens Essenciais

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CIG – Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género

ENEC – Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania PP – Prática Pedagógica

IPCE – Investigação, Práticas e Contextos em Educação

ONU – Organização das Nações Unidas

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

RTP – Relatório Técnico-Pedagógico

INTRODUÇÃO DO RELATÓRIO

O presente relatório surge no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) e Matemática e Ciências Naturais do 2.º Ciclo do Ensino Básico (2.º CEB), realizado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, nos anos letivos 2020/2021 e 2021/2022.

Quando ingressei no mestrado, tinha grandes expectativas, mas estava consciente de que iria enfrentar um processo intenso de formação e desenvolvimento pessoal e profissional. Ansiava iniciar cada PP (Prática Pedagógica), sabendo que iria aprender muito com os e as profissionais de educação e os alunos e alunas. As bases pareciam-me poucas e estava consciente de que quase iria começar do zero. Desta forma, o relatório reflete as minhas expectativas, receios, dificuldades e aprendizagens mostrando a minha visão (contínua) sobre o processo de ensino e aprendizagem, bem como um olhar investigativo sobre a minha prática.

Este relatório está dividido em duas grandes partes: a Dimensão Reflexiva e a Dimensão Investigativa. A primeira dimensão possibilita a reflexão sobre o percurso de formação na área de docência, em três contextos distintos de uma Prática de Ensino Supervisionada. A segunda parte integra o processo investigativo desenvolvido.

A Dimensão Reflexiva encontra-se subdividida em referentes que sustentam o meu percurso de aprendizagem nos contextos de PP's. Em 1.º CEB evidencia-se o ciclo observar-planificar-avaliar-refletir, o ensino exploratório em contexto de estudo de aula como metodologia de ensino e aprendizagem, a diferenciação pedagógica como uma necessidade do processo de ensino e aprendizagem e a colaboração em contexto interdisciplinar. No 2.º CEB, destaca-se a relevância do questionamento, da avaliação diagnóstica e da autoavaliação para o desenvolvimento dos alunos, culminando, na meta-reflexão, na professora que aspiro ser.

A Dimensão Investigativa começa com uma introdução que contextualiza o estudo, a questão de partida e os objetivos da investigação. De seguida, apresenta o quadro teórico que sustenta o estudo, a metodologia utilizada, seguidamente a apresentação, análise e discussão dos dados recolhidos e, por fim, as conclusões do estudo, onde se procura dar resposta à questão de investigação e se apresentam as limitações do estudo, bem como

sugestões para estudos futuros. O relatório de estágio termina com as considerações finais, onde se integram as principais conclusões.

PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA

Durante um período de dois anos consecutivos no Mestrado de Ensino em 1.º CEB e Matemática e Ciências Naturais de 2.º CEB fui refletindo sobre diversos referentes inerentes ao ensino e aprendizagem que contribuíram para a minha identidade e desenvolvimento profissional.

Questões, tais como, “Qual é o papel do professor?”, “Como e o que observar?”, “Como contribuir para o ensino e aprendizagem de todos os alunos e alunas de uma turma?”, “Como atuar?”, foram questões que guiaram as minhas diversas reflexões.

A PP no 1.º CEB I foi realizada com uma turma de 2.º ano, constituída por vinte e três alunos e alunas com idades compreendidas entre os seis e os sete anos, oito eram do sexo feminino e quinze do sexo masculino. Na turma havia alunos e alunas com dificuldades em concentrarem-se numa tarefa, em exprimirem as suas ideias oralmente e por escrito, em colaborar com as propostas diárias e com os diversos intervenientes, com apoio a Matemática e a Português. Também tinha alunos e alunas com facilidade em colaborar, realizar as tarefas e partilhar os diversos momentos do dia com todos os elementos presentes na sala de aula.

A PP no 1.º CEB II foi concretizada com uma turma de 4.º ano, constituída por doze alunos e alunas com os seus dez anos completados, sete do sexo masculino e cinco do sexo feminino. Ao grupo pertencia um aluno de nacionalidade francesa, sujeito a aulas de apoio de língua portuguesa, por vídeo conferência e concretização de tarefas no Ciberescola da Língua Portuguesa, estando, assim, integrado na área curricular de PLNM (Português Língua Não Materna) e medidas universais em Português e Matemática. Outros três alunos beneficiavam de medidas universais no Português e na Matemática, sendo que um dos alunos estava sinalizado com um RTP (Relatório Técnico Pedagógico), estando assim ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018, publicado no Diário da República n.º 129/2018, Série I de 6 de julho de 2018 e, por isso, necessitava do acompanhamento de uma professora de apoio a Matemática e a Português, em sala de aula, no decorrer das atividades propostas pelo professor titular e professoras estagiárias.

Por isso, era necessário, segundo o mesmo Decreto-Lei, «Acomodações curriculares» que integrasse “uma gestão curricular que permitem o acesso ao currículo e às atividades de aprendizagem em sala de aula através da diversificação e da combinação adequada de

vários métodos e estratégias de ensino” (p. 2919) englobando, assim, a diversidade de instrumentos de avaliação e adaptação de recursos educativos. Havia, também, uma aluna identificada com mutismo seletivo. Em sala de aula, a turma era bastante autónoma, interessada e motivada. O respeito pelo outro existia, a curiosidade fazia-se sentir em cada aluno e aluna, a vontade de quererem demonstrar os seus conhecimentos era notória. Era uma turma bastante trabalhadora e empenhada em todas as tarefas propostas, especialmente quando realizadas no espaço exterior.

Os contextos de PP do 2.º CEB I e II foram realizados com a mesma turma de 6.ºano, constituída por dezoito alunos e alunas, na qual oito eram do sexo feminino e dez do sexo masculino. Quase todos tinham os seus onze anos completos, à exceção de uma aluna que tinha treze anos de idade. Nesta turma, um aluno e duas alunas eram de nacionalidades diferentes à nacionalidade portuguesa. Um aluno e uma aluna eram de nacionalidade brasileira e outra aluna de nacionalidade alemã. A comunicação com a aluna de nacionalidade alemã era realizada através do uso da língua inglesa sempre que esta demonstrasse dificuldades de compreensão do português.

Um aluno estava sinalizado com um RTP, estando ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018, publicado no Diário da República n.º 129/2018, Série I de 6 de julho de 2018 e, por isso, beneficiava do acompanhamento de um professor de Educação Especial, em sala de aula, no decorrer das atividades propostas pelas professoras. Outros alunos e alunas não beneficiavam de nenhuma medida específica, mas apresentavam algumas dificuldades de aprendizagem.

Embora as dificuldades de muitos dos alunos e das alunas da turma, a maioria mostrou ser bastante autónomos, curiosos, empenhados, participativos e cumpridores, havendo um conjunto de alunos e alunas no quadro de excelência. Em grande grupo, era notório o respeito que tinham pelo outro e a grande procura de validação ou valorização da professora face ao trabalho que desempenhavam.

A presente dimensão reflexiva tem como referentes aqueles que considerei mais relevantes para a reflexão, tendo em consideração as Práticas Pedagógicas nos diferentes contextos. Desta forma, foca-se nas Práticas Pedagógicas do 1.º CEB I e II e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB I e II, estruturadas pelos diversos tópicos essenciais que alavancaram o meu desenvolvimento profissional, pessoal e social. Está

dividida em três partes: Práticas Pedagógicas do 1.º CEB; Práticas Pedagógicas de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB e Meta-Reflexão.

1. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO 1.º CEB

Foi em contexto de 1.º CEB que iniciei uma jornada em PP's que me auxiliaram no desenvolvimento das metodologias e estratégias didáticas e pedagógicas tão relevantes para qualquer professor. Desta forma, detalham-se os seguintes referentes: 1.1) O ciclo observar-planificar-avaliar-refletir.; 1.2) O Ensino Exploratório em contexto de estudo de aula; 1.3) Diferenciar. Uma necessidade do processo de ensino e aprendizagem; 1.4) Colaborar e cooperar. Aprender com o outro de forma interdisciplinar.

1.1. O CICLO OBSERVAR-PLANIFICAR-AVALIAR-REFLETIR

Durante o Mestrado em Ensino do 1.º CEB I e II, as unidades curriculares de didática auxiliaram toda uma prática em contexto de ensino, proporcionando uma constante reflexão sobre as dimensões do ciclo “Observar-planificar-refletir-avaliar”, sendo este bastante significativo ao longo do meu desenvolvimento profissional.

Recordo-me quando, inicialmente, na PP do 1.º CEB I, entrei no Centro Escolar onde iria desempenhar as minhas funções com a minha colega de PP e estava em completa euforia por, finalmente, iniciar uma prática que eu tanto desejei nos últimos tempos.

As expectativas eram altíssimas: achava-me capaz de orientar e auxiliar uma turma de vinte e três alunos e alunas, achava-me capaz de dominar todos os conteúdos, via-me capaz de criar inúmeros recursos em colaboração com todos os intervenientes, imaginava-me a ser capaz de me integrar em projetos escolares e em ser útil para a comunidade educativa – era tudo magia e os meus olhos brilhavam. Contudo, caí na realidade e comecei a perceber que eu teria de dar o salto e de me desenvolver a nível pessoal, profissional e social, procurando construir a minha identidade profissional.

Logo no início do curso, beneficiávamos de diversos momentos direcionados às Didáticas do 1.º CEB I e II, dedicados a partilhas entre a turma, o que se tornava fundamental para esclarecermos algumas dúvidas, sempre com referências cruciais para fundamentarmos as nossas práticas pedagógicas. Assim, percebemos que necessitaríamos de um suporte didático para conseguirmos planear as nossas intencionalidades educativas.

Ainda assim, inicialmente a nossa postura como observadoras não era muito eficaz, as planificações necessitavam sempre de grandes reformulações, a avaliação estava ausente e as reflexões eram superficiais e confusas. Além disso, resguardávamo-nos muito no espaço sala de aula e não procurávamos explorar outros espaços do contexto educativo.

Algumas dificuldades durante os diversos momentos em sala de aula foram surgindo e procurámos compreender a origem do problema. Notávamos que se tornava necessário investigar e compreender a fundo os conceitos: «observar», «planificar», «avaliar» e «refletir».

Observar tinha de ser mais do que nos limitarmos a olhar para um contexto. Teríamos de saber compreendê-lo tendo em conta todas as informações que nos rodeavam, nomeadamente o espaço envolvente, os alunos e as alunas que compunham uma turma, professores e professoras, auxiliares da ação educativa e as interações dos intervenientes com o meio.

Relembro uma reflexão com a Professora Supervisora, que nos aconselhou a procurarmos entender como é que os alunos e as alunas interagiam no recreio, por exemplo, e refletir sobre isso. Fi-lo e apercebi-me que havia muitos conflitos entre pares e as faltas de respeito eram bastante notórias. Por consequência, as frustrações eram levadas para dentro da sala de aula, existindo um ambiente de aprendizagem marcado por esses conflitos.

Comecei então por pensar em “conduzir” as situações observadas no recreio até à sala de aula. Partilhei as minhas observações com a Professora Cooperante e com a minha colega de PP, e juntas estruturámos a próxima semana de intervenção. Elaborei e implementei os planos de aula baseados nas situações-problema experienciadas no recreio, que permitiram explorar, com os alunos e as alunas, o significado do respeito pelo outro/a e o trabalho em grupo, reforçando as principais regras para uma boa convivência social.

Planeou-se, em comum acordo com a Professora Cooperante e colega de PP, e, também, em concordância com o documento de referência Aprendizagens Essenciais (2018), dividir uma história dos autores Christian Lamblin, Régis Faller e Charlotte Roederer, intitulada de “A Mariana e a Lara zangam-se”, em três partes a serem exploradas nos dias 23, 24 e 25 de novembro em contexto de PP. Ao longo destes três dias, orientei os alunos e as alunas a analisarem os conflitos que iam surgindo de maneira a promover momentos

de reflexão para a tomada de consciência e solução do problema para a boa convivência social, bem como reconhecerem as boas atitudes a ter para promover o bem-estar na sociedade.

Assim, o recurso (anexo 1), permitiu que os alunos e as alunas fossem refletindo sobre as suas atitudes durante o dia no contexto escolar onde, durante os diversos momentos em sala de aula, iam “pedindo que colocasse o “certo” em todas as regras, pois sentiam que as estavam a cumprir ou o “errado” quando o mesmo não se observava. Esta iniciativa permitia, assim, um bom ambiente em sala de aula.

Em conformidade com Reis (2011), a observação auxiliava a envolver-nos “colaborativamente, na reflexão sobre o desempenho profissional e na investigação e discussão de estratégias que permitam melhorar a sua prática” (p. 63). Desta forma, fez-nos sentido o primeiro trabalho proposto no 1.º semestre do 1.º ano do Mestrado, onde o par pedagógico teve de realizar uma descrição do contexto educativo e do meio envolvente, iniciando, assim, o desenvolvimento das nossas competências de observação.

Planificar, não podia resumir-se a um plano que integrasse os conteúdos a explorar com os alunos e alunas e as áreas curriculares correspondentes. Por isso mesmo, houve consecutivas alterações de um plano de aula segundo as reflexões em conjunto com o Professor Titular ou a Professora Titular da turma, a Professora Supervisora e Professoras estagiárias.

Foram várias as tentativas para chegarmos ao “plano de aula perfeito”, pensando sempre na melhor estrutura que pudesse ser compreendida por nós e também pelas professoras que nos acompanham e, desejavelmente, de carácter interdisciplinar. Embora conscientes de que o nosso percurso, enquanto (futuras) professoras, devesse estar em conformidade com uma revisão das “orientações curriculares, em especial as que se referem ao ensino do tópico, bem como os aspetos (...) relevantes desse mesmo tópico – conceitos, procedimentos, representações, simbolismo, conexões importantes com outros tópicos” (Ponte et al., 2015, p.27), era uma grande dificuldade para nós conjugar todas as partes de um plano de aula para que funcionassem harmoniosamente, bem como criar um contexto interdisciplinar.

A complexidade de organização de um plano de aula desta natureza, exigiu um esforço significativo da nossa parte – dedicação e empenho em estudar aprofundadamente sobre

o tema e investigar detalhadamente todos os seus aspetos – de modo a adquirirmos um entendimento o mais completo possível da sua estrutura e nos sentirmos familiarizadas com o plano como um todo. Tal como Ponte et al. (2015) nos esclareceram, a organização de um plano de aula poderá incluir espaços dedicados para o objetivo principal; objetivos adicionais (alusivos ao tópico em exploração); a estratégia geral; previsões da ação do aluno e da ação do professor; recursos materiais e didáticos a utilizar e para a gestão de tempo.

Considerando que as maiores dificuldades e aprendizagens se centraram na organização de um plano de aula (e) de carácter interdisciplinar, de modo a demonstrar aquele que foi o trabalho desenvolvido durante o percurso no 1.º CEB, foi importante aprimorar as questões da interdisciplinaridade e de como se organizava e estruturava no plano de aula. Inicialmente focava-me na listagem de conteúdos por área curricular e segmentava todas as atividades por áreas do saber.

Com a prática no contexto e após várias reflexões com a Professora Cooperante e Professora Supervisora, começámos a questionar e a organizar o plano de aula, começando por outra estruturação do plano de uma outra forma, nomeadamente dando destaque à contextualização. Esta procurava explicitar a pertinência do plano de aula a colocar em prática no contexto, evidenciando o seu carácter interdisciplinar.

Desta forma, nós, o par pedagógico, mostrámo-nos capazes de ultrapassar algumas das nossas maiores dificuldades que começaram por não conseguirmos concretizar um plano de aula interdisciplinar que correspondesse às necessidades dos alunos e das alunas, bem como relacionarmo-nos com toda a comunidade educativa no Centro Escolar. Esta evolução, deve-se ao facto de termos tido a oportunidade de participar num estudo de aula, ainda no contexto de prática-pedagógica com a turma de 2.º ano de escolaridade, onde foram desenvolvidas aprendizagens numa metodologia o Ensino Exploratório, que mais à frente explicitarei.

Embora a avaliação estivesse sempre contemplada nos nossos planos de aula, inicialmente, foi muito difícil avaliar. Por esse motivo, não tínhamos uma prática avaliativa muito bem conseguida, pois não nos sentíamos aptas a avaliar o processo de aprendizagem dos alunos e das alunas. As dificuldades centravam-se muito em perceber «o que avaliar» e «como avaliar».

Avaliar, não poderia ser sinónimo de testes e fichas sumativas. Por esta razão, o conceito de «avaliação formativa» começou a fazer sentido e parte das nossas práticas. Silva e Lopes (2015), especificam que a avaliação formativa é uma prática contínua, onde deverá haver recolha de dados sobre a aprendizagem dos alunos, uma análise do trabalho que estes desenvolvem. Neste sentido, esta prática de análise deve incidir, preferencialmente, “sobre os processos desenvolvidos pelos alunos quando enfrentam as tarefas que lhes são propostas” Silva & Lopes, 2015, p. 154).

Inicialmente, construímos grelhas de observação, mas não conseguíamos organizarmo-nos e gerir o tempo para preencher as mesmas. Limitávamo-nos, assim, a proporcionar aos alunos e alunas feedback oral durante o desenvolvimento das atividades. Por sua vez, as ausências de registo desses momentos faziam-se sentir para, por exemplo, momentos de reflexão acerca das aprendizagens dos alunos e alunas.

Portanto, a prática de avaliação tornava-se indispensável para interpretarmos o processo e evolução das aprendizagens dos alunos e das alunas e adequarmos a metodologia de ensino às necessidades individuais de cada um(a) e, desta forma, motivar o grupo para a aprendizagem.

Conscientes de que avaliar era a chave principal para o sucesso escolar dos alunos e das alunas, não desistimos de procurar compreender o que consistia o processo de avaliação, para, assim, obtermos uma base sólida que nos sustentasse a tomada de decisões. Fernandes (2022) refere que a prática de ensino e da avaliação contém quatro domínios “relevantes e incontornáveis para desenvolver as aprendizagens de todos os alunos: Critério de Avaliação, Feedback, Autoavaliação e Avaliação entre Pares e Classificação.” (Fernandes, 2022, p.31).

Já em contexto de PP no 1.º CEB com uma turma de 4.º ano, conseguimos aprofundar os nossos conhecimentos acerca da avaliação. Importa referir que os alunos e as alunas da referida turma, orientadas e motivadas pelo Professor Titular, já evidenciavam serbastante autónomos e com grande prática na autoavaliação e heteroavaliação. Tal modo que recorremos várias vezes a estes métodos de avaliação, o que auxiliou o nosso processo de aprendizagem em volta desta prática de avaliação. Embora, houvesse ainda a necessidade de melhorar (muito) a prática de avaliação.

Consequentemente, a prática de avaliação requer, de um professor e de um aluno ou de uma aluna, momentos de reflexão.

Todavia, refletir não poderia ser só afirmar que os diversos momentos de aula tinham “corrido bem” ou “corrido mal”. Era necessário procurar justificá-lo tendo em conta as evidências dos alunos e alunas. Embora hoje tenha consciência disto, anteriormente eu não conseguia compreender a importância da recolha de evidências, o que refletir e como refletir, algo que tenho ainda de melhorar.

A reflexão, para Silva & Lopes (2015, p. 154), pode auxiliar o professor a “obter feedback para adequar o seu ensino às características individuais dos alunos” e para os alunos e alunas, esta prática “deve possibilitar-lhes feedback construtivo para que regulem a sua própria aprendizagem”. Efetivamente, esta era, também, uma dificuldade – refletir. O que, tal como referido anteriormente, influenciava e dificultava a prática de avaliação.

Efetivamente, compreender este ciclo, na minha opinião, permite, portanto, desempenhar um trabalho de excelência cujo resultado será o sucesso escolar dos alunos e das alunas. Embora, num momento inicial, tivéssemos sentido dificuldades em planificar para avaliar e refletir, houve, assim, a oportunidade de esclarecer muitas das nossas dúvidas, aprofundando a importância de planificar esclarecendo «o que planificar» e «como planificar».

1.2. O ENSINO EXPLORATÓRIO EM CONTEXTO DE ESTUDO DE AULA

Em diversos momentos, durante a PP no 1.º CEB I, com a turma de 2.º ano, refleti acerca da importância do “bom comportamento”, pensando numa prática que promovesse o bom ambiente em sala de aula – um espaço promotor de aprendizagens – onde os alunos e alunas se integrassem com a multiplicidade de atividades que auxiliassem o desenvolvimento das suas aprendizagens, onde existisse uma partilha constante de questões, conjeturas, ideias e raciocínios para a resolução de problemas.

Li e discuti acerca de estratégias de ensino, mas a mudança não foi imediata. Muitos percalços durante as primeiras semanas foram notórios: sentia-me angustiada, desamparada, com algumas dúvidas das minhas capacidades, algumas dificuldades emocionais, inseguranças e todos aqueles sentimentos que nos levam a querer desistir. Mas era tempo de agir e descobrir como superar as dificuldades. A necessidade de

encontrar respostas sentia-se, porque tornava-se necessário perceber, afinal, qual/quais estava(m) a ser o(s) problema(s) que não me permitiam conduzir os diversos momentos em sala de aula.

Foi então que surgiu uma grande oportunidade – uma alavanca crucial – para auxiliar o salto de melhoria. Houve uma iniciativa por parte da docente supervisora em convidar o grupo de estágio (par pedagógico) a participar numa investigação de doutoramento com a colaboração da docente investigadora e da professora titular da turma onde nos encontrávamos a concretizar a Prática Pedagógica. Procurámos, então, encontrar respostas para questões direcionadas à implementação do Ensino Exploratório.

Propus-me a um grande trabalho de grupo como eu tanto aprecio e valorizo, pois, o trabalho colaborativo com as profissionais resultou tanto para mim como aprendiz e futura professora, como para os alunos e alunas envolvidos(as) no estudo que tiveram a oportunidade de desenvolver aprendizagens segundo a abordagem de ensino acima referida. Aqui, iniciámos uma mudança que se fez sentir durante todo o restante percurso de estágio.

A participação no estudo de aula teve a duração de três meses, que se iniciou em outubro e terminou em dezembro, embora tenhamos trabalhado bastante nos tempos seguintes para apresentarmos, numa Conferência Internacional de Investigação, Práticas e Contextos em Educação (IPCE)¹, o trabalho que o grupo (futuras professoras, professora cooperante, professora supervisora, investigadora e turma de 2.º ano) desenvolveu.

É sobre este grandioso trabalho que pretendo refletir, pois torna-se importante esclarecer que a participação nesta tarefa, auxiliou-me bastante no desenvolvimento como futura profissional da área. Compreendi que o estudo de aula tem como objetivo dar asas ao desenvolvimento profissional de docentes, orientado para a prática de ensino, focando-se na aprendizagem do aluno e é utilizado para o contexto de formação inicial, na qual me encontro.

Para Sousa (2005), o professor tem um papel importante na organização de um ambiente promotor de aprendizagens, valorizando a natureza desafiante da matemática e dar

¹ IPCE, 2021, decorreu na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria, entre os dias 28 e 29 de maio de 2021.

oportunidade aos alunos e às alunas de a conhecerem e desenvolverem aprendizagens que reflitam o seu dinamismo e desafio. Para orientar e fundamentar esta ideia, Ponte & Quaresma (2015) apresentam uma estrutura enquadrada da abordagem exploratória que visa auxiliar a ação do professor na sala de aula, começando por apresentar as três fases a desenvolver durante todo o processo: 1) Lançamento da tarefa; 2) Trabalho autónomo dos alunos e das alunas; 3) Discussão e síntese.

Já Fujii (2016), segmenta a estrutura da abordagem exploratória em quatro fases, onde divide a Discussão e a Síntese em duas partes distintas com tempos específicos.

-
1. Presenting the problem for the day (5–10 min)
 2. Problem solving by the students (10–20 min)
 3. Comparing and discussing (*neriage*) (10–20 min)
 4. Summing up by the teacher (*matome*) (5 min)
-

Figura 1: table with the four phases of a problem-solving lesson in mathematics, Fujii (2016)

Segundo as pesquisas realizadas, o ensino exploratório tem a sua origem no Japão e foi com base nesse processo que nos inspirámos para criar todo um plano de aula e colocá-lo em prática para, posteriormente, uma breve apresentação dos resultados ao IPCE que elucidou o público do nosso desempenho ao longo deste período, bem como dos resultados obtidos ao longo da investigação. Importa, assim, apresentar a organização das diversas fases de construção, que fundamenta toda a autenticidade do projeto que esclarece e preserva as características do estudo de aula.

O estudo de aula tem, segundo Ponte & Quaresma. (2015), um carácter cíclico, onde se torna necessário o diagnóstico e identificação das dificuldades dos alunos e das alunas para uma posterior planificação que visa a resolução do problema, o posterior investimento na construção de tarefas e planeamento detalhado da aula.

Já Fujii (2016, p.412) corrobora esta ideia, esquematizando-a nas seguintes fases:

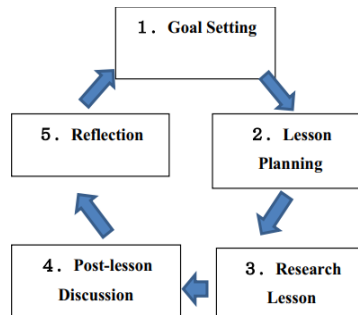


Figura 2: Esquema das fases de planeamento e execução da abordagem exploratória

Focalizando a minha ação, com base na teoria, planifiquei (em conjunto com as restantes intervenientes) tendo por base a integração de orientações curriculares e resultados da investigação, nomeadamente a antecipação de respostas dos alunos e das alunas face às diversas fases do trabalho em desenvolvimento da aula planeada, bem como da ação do professor relativamente às dificuldades dos alunos e das alunas. Coloquei em prática o plano de aula de caráter investigativo e, posteriormente, reuni com o grupo de investigação para a refletirmos sobre as aprendizagens dos alunos e das alunas versus desempenho do meu papel como condutora dos diversos momentos da aula.

De modo a compreender no que consiste cada fase deste projeto, apresento alguns exemplos mais detalhados, tendo em conta a minha experiência no contexto e segundo o esquema de Fujii (2016), para que seja possível interpretar e visualizar cada momento.

Numa primeira fase – Preparação (*Goal Setting*) – houve um par de reuniões entre todos os participantes, onde nos foi, primeiramente, apresentado o que consistia um estudo de aula e a problemática que se centrava nas dificuldades dos alunos e das alunas acerca do conceito de área (proposto pela professora titular).

Colocou-se em prática algumas tarefas alusivas ao conceito de área, para que fosse possível nos colocarmos no lugar do aluno, pois é importante um professor ter este papel quando tenciona planificar, de modo a estudarmos as questões relacionadas com conhecimento de conteúdo e conhecimento didático. Ainda assim, relembro que o início deste processo não foi muito fácil para mim:

Sentia-me deslocada, desconfortável (...) não estava preparada, achava que era uma reunião de apresentação do projeto e acabou por ser uma sessão onde

resolvemos tarefas. Continuei a não entender algumas coisas e, como não sabia o que era esperado, sentia que não ia ser útil. Se ao menos eu tivesse sabido o tema, teria lido um bocadinho. Como não me pude preparar, comecei com o pé esquerdo. (Vieira; et al., 2022)

Numa outra fase – Planeamento (*Lesson Planning*) – o grupo reuniu-se outro par de vezes para que o Plano da Aula de Investigação começasse a ter corpo para uma primeira intervenção (orientada por mim). A construção das tarefas foi um momento central na preparação das aulas de investigação.

Depois de definirmos as aprendizagens a desenvolver pelos alunos e pelas alunas, delineámos uma primeira versão das tarefas a explorar com os alunos e as alunas da turma de 2.º ano de escolaridade (anexo 2). Baseámo-nos em propostas já existentes em manuais e noutros recursos, de modo a refinar o enunciado, com o objetivo de conseguirmos ir ao encontro das necessidades dos alunos e das alunas da turma e proporcionar-lhes progressivos graus de desafios. Considerados e definidos os objetivos para o desenvolvimento de aprendizagens dos alunos e das alunas, seguimos para o planeamento do estudo de aula. Inicialmente, recorremos (par pedagógico) ao estilo de um plano habitual.

Após nos depararmos com a estrutura da abordagem exploratória apresentado por Ponte et al., (2015) e discutirmos, em grupo, sobre outros modelos de plano de aula, optámos por uma estrutura diferente, que dividisse a ação do aluno da ação do professor, tal como demonstrado na figura abaixo:

Tarefas e atividades de aprendizagem (a)	Duração esperada (b)	Atividade dos alunos e possíveis dificuldades (c)	Respostas do professor e aspetos a ter em atenção (d)	Objetivos e avaliação (e)

Figura 3: Esquema para a elaboração de um plano de aula na tradição «Estudos de aula» japoneses, segundo Ponte et al., (2015)

Assim, como consta no anexo 3, a coluna “Descrição das atividades/estratégias” deu lugar a duas novas colunas – uma alusiva às atividades dos alunos e das alunas conforme as

suas respostas esperadas e possíveis dificuldades e outra com as estratégias do professor face às respostas e dificuldades esperadas pelos alunos e alunas (anexo 3). Esta modificação permitiu uma melhor leitura e preparação, para me sentir mais capaz de me organizar nos diversos momentos.

Numa terceira fase – Intervenção (*Research Lesson*) – coloquei o Plano da Aula de Investigação em prática e, posteriormente, o grupo reuniu-se novamente para uma reflexão conjunta que deu asas a diversos registos de melhorias para o segundo plano de intervenção.

Enfrentei vários desafios, durante o processo, ao lidar com uma diversidade de competências e compromissos que desconhecia – estudar questões matemáticas e didáticas e resolver tarefas; adaptar-me à dinâmica do estudo de aula nunca antes explorada; escolher um tópico para a investigação e compreender as dificuldades dos alunos e das alunas, sobre esse mesmo tópico, que já existiam desde o ano anterior, período esse que eu ainda não os conhecia; selecionar tarefas adequadas às necessidades dos alunos e das alunas; planejar as aulas de carácter exploratório (nunca antes explorado de forma detalhada); estudar e discutir estratégia de condução dos alunos e das alunas para a promoção de aprendizagens essenciais e refletir.

A estes desafios, acrescentava-se um outro não menos importante – estava consciente de que estaria a colaborar para um projeto de grande importância para o grau académico de uma professora doutoranda – o que causava em mim um peso de responsabilidade enorme e o receio de prejudicar fazia-se sentir.

Consegui ultrapassar os receios e concretizar os desafios de forma positiva, sempre com o apoio dos participantes no estudo de aula, quer professoras, quer alunos e alunas (pois sem nenhum destes participantes o estudo não era possível). Atenta ao facto de este ser um processo contínuo e que me encontrava no início de uma longa jornada de formação na área de docência, fui-me propondo a fazer parte de todas as etapas. Após o estudo de aula, tal como referido no início deste referente, decidimos apresentar o trabalho desenvolvido no IPCE no ano 2021. Após isso, chegou a oportunidade de participar na produção de um artigo para uma revista (*Educação e Matemática: Revista da Associação de Professores de Matemática*, nº 164, 2022).

Esta metodologia diferenciada, permite um leque de inúmeras reflexões possíveis. No fundo, o Ensino Exploratório é uma opção metodológica rica em aprendizagem para um professor e/ou professora que quer auxiliar os seus alunos e alunas durante o processo de ensino e aprendizagem.

É um método que dá a oportunidade aos alunos e às alunas de pensar; de raciocinar; de questionar; de partilhar ideias; de compreenderem conceitos; de manipular materiais; de concretizar; de colaborar; de identificar os erros, refazer e corrigi-los; de avaliarem as suas aprendizagens e identificar as suas dificuldades. Só desta forma, os alunos e as alunas se sentirão autores do seu próprio conhecimento, pois encontrar-se-ão no centro da aprendizagem. Tudo isto alinhado, é sem dúvida alguma uma prática significativa e importante de partilhar com futuros colegas e de implementar com os meus futuros alunos e alunas.

Ter experienciado o planeamento de uma aula de carácter exploratório permitiu que me sentisse capaz de planificar e de intervir de uma forma mais segura. Estruturar objetivos bem definidos e alinhados, com os materiais previamente preparados e organizados, com o registo da ação esperada dos alunos/alunas e da minha ação face às suas dificuldades, com os diversos tempos de aula bem definidos para as diversas fases do trabalho, em colaboração com todas as intervenientes já mencionadas, foi de facto gratificante.

1.3. DIFERENCIAR: UMA NECESSIDADE DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM.

A diferenciação pedagógica torna-se um imperativo na educação e, por isso mesmo, não poderia deixar de refletir sobre esta dimensão que foi tão empregado nas minhas reflexões conjuntas com o grupo de estágio (colega mestranda, professora supervisora, professor e professoras cooperantes), bem como nas opções pedagógicas.

Desta forma, o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, referente à legislação da flexibilidade curricular, tornou-se um documento interessante de se analisar, que corrompe o currículo inflexível e rígido. Esclarece que é concebido às escolas autonomia curricular e uma gestão flexível do currículo que visem planos inovadores, pedagógicos e outros, “de modo a garantir que todos os alunos/alunas adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”.

Gardner (1995), citado por Lopes et al. (2016) apresenta diferentes tipos de inteligência, classificando a teoria como «inteligências múltiplas», que apresenta diferentes formas das pessoas conhecerem o mundo, considerando as habilidades importantes e diferentes, para o sucesso escolar: inteligência musical, inteligência corporal-cinestésica, inteligência lógico-matemática, inteligência linguística ou verbal, inteligência espacial/visual-espacial, inteligência interpessoal e inteligência intrapessoal.

Mais tarde, Armstrong (2001) ampliou a teoria e apresenta uma oitava inteligência, designada como inteligência naturalista. Considerando este princípio, Barbieri et al. (2008) refletem que se torna importante estimular os indivíduos para desenvolverem as diversas inteligências.

Contudo, este torna-se um grande desafio:

Esta exigência (...) leva à necessidade de uma planificação prévia intencional.

Não é possível desenvolver uma diferenciação pedagógica que contribua para a aprendizagem dos alunos pensada sobre o momento e, portanto, surgida ao acaso e de forma espontânea. Há, sim que escolher em que momentos deve ocorrer, de que tipo seleccionar e porque o fazer. (Santos, 2009, p.11)

Portanto, como é que poderíamos pensar na hipótese de planificar atividades iguais para todos? Desta forma, era clara a falta de conhecimento sobre diferenciação pedagógica. Atualmente, compreendo a importância de conhecer a individualidade de cada um dos alunos e das alunas, o que não acontecia anteriormente. Ao longo do processo de formação, sentia-me mais capaz de refletir sobre a necessidade de promover momentos de aprendizagens diferenciadas.

Colocar algumas questões, tais como: será que o aluno A, para a resolução do problema, tinha a mesma lógica de pensamento que o aluno B, C e D? E o aluno B teria o mesmo processo criativo que o aluno C e D? E o aluno C teria a mesma capacidade e o mesmo ritmo no seu processo de aprendizagem? Já o aluno D, poderia ter conhecimentos prévios que nenhum dos outros alunos/alunas tinha? auxiliavam-me a querer chegar mais perto de uma prática pedagógica adaptativa às necessidades dos alunos e das alunas e, assim, familiarizar-me com planos que incluíssem abordagens pedagógicas diversificadas.

Contudo, tal como o processo de aprendizagem assim o exige, precisei de olhar para aquele que foi o trabalho que desempenhei inicialmente e refletir sobre as alterações que faria.

Embora tenhamos planejado recursos diferenciados, deveríamos ter sido mais críticas e reflexivas, procurado responder às questões anteriormente lançadas, de uma forma mais aprofundada e fundamentada. Era evidente que a estrutura do plano de aula destinava-se ao grande grupo turma. Poderia conter, assim, uma estrutura que evidenciasse o maior número de previsões das diversas ações possíveis (tendo em conta a individualidade dos 23 alunos e alunas), respostas e dificuldades. A partir dessa antecipação, os vários cenários possíveis da ação da professora e recursos disponíveis, considerando as AE (2018).

Constava no plano uma linha referente às “atividades diferenciadas” destinadas a alunos (do sexo masculino) com necessidades específicas, pelo que não estão incluídos aqueles que são os objetivos a atingir pelos mesmos, respeitando as suas características individuais.

Era crucial que compreendêssemos a importância de incluir os diversos alunos e alunas num plano e vice-versa, respondendo a questões centradas em “o que é diferenciar?”, “o que significa inclusão?” e “o que querera dizer diferenciação pedagógica?” e cruzar com as nossas práticas, de modo a obtermos respostas sobre o que fazíamos, como fazíamos e o que tínhamos de melhorar. Para Sá (2001), o papel do professor é crucial para o sucesso educativo, começando pela organização de um plano de aula que contribua, adequadamente, para o processo de aprendizagem eficiente, considerando as diferentes características de cada aluno e de cada aluna. Henrique (2011, p.171), corrobora esta afirmação, dizendo que “A diversidade dos alunos exige que a escola não se limite a oferecer a igualdade de oportunidade em termos de acesso à educação. A diversidade dos alunos exige diversidade de respostas no processo educativo.”.

Muitas das vezes, eu e a minha colega de PP não conseguíamos compreender quais as adaptações necessárias num recurso destinado a um aluno ou uma aluna que, comparativamente aos colegas, não tinha o mesmo nível de competências (comunicação e resolução de problemas, por exemplo) e desenvolvimento cognitivo (pensamento

crítico, atenção, linguagem e vocabulário, por exemplo) que implicava também o seu ritmo de trabalho e afetava o desempenho nas atividades propostas.

Assim, Maia e Freire (2020), apresentam-nos um leque de autores que interpretam a abordagem de ensino em sala de aula de forma exaustiva e enriquecedora, dando-nos perspectivas sobre o conceito de “educação inclusiva”, um processo contínuo que exige o conhecimento individual dos alunos e alunas de modo a conseguir beneficiar as aprendizagens de cada um, tendo em conta a tamanha diversidade presente numa sala de aula e as suas condições. Importa, assim, considerar cada experiência individual, conhecimentos prévios, o que os motiva e que estratégias poderão promover o desenvolvimento de aprendizagens.

Esta fragilidade evidenciada anteriormente, deve-se ao facto de pertencermos ao grupo de professores que não tem (ainda) uma ideia clara do que implica esta dimensão alusiva à diferenciação pedagógica.

1.4. COLABORAR: APRENDER COM O OUTRO DE FORMA INTERDISCIPLINAR.

Um ponto forte e importante de destacar nesta minha dimensão reflexiva, centra-se sobre o trabalho cooperativo e colaborativo em contexto interdisciplinar – um outro imperativo no processo de ensino e aprendizagem, que foi desenvolvido no âmbito da Prática Pedagógica do 1.º CEB, no segundo semestre.

Durante toda a minha formação, estes eram princípios que tinham de fazer parte de qualquer ideia centrada nos planos de aula – construir atividades que promovam o trabalho interdisciplinar, individual e em grupo, para que houvesse o desenvolvimento de diversas competências, a partir da promoção de

uma aprendizagem mais ativa por meio do estímulo: ao pensamento crítico; ao desenvolvimento de capacidades de interação, negociação de informações e resolução de problemas; ao desenvolvimento da capacidade de autorregulação do processo de ensino-aprendizagem. Essas formas de ensinar e aprender, (...) tornam os alunos mais responsáveis por sua aprendizagem, levando-os a assimilar

conceitos e a construir conhecimentos de uma maneira mais autônoma. (Torres & Irala, 2014, p.61)

Segundo Rocha et al., (2020), ambas as dinâmicas, do trabalho colaborativo e cooperativo, requerem um trabalho em grupo. A aprendizagem colaborativa desenvolve-se quando há um desempenho conjunto para alcançar uma meta que seja comum ao grande grupo (turma), e alguma coordenação e orientação para resolver o problema, por isso “todos os alunos envolvidos em um empreendimento colaborativo são automaticamente responsáveis por seu progresso e pelo progresso do seu grupo, num relacionamento solidário e sem hierarquias.” (Torres & Irala, 2014, p.65). Já a aprendizagem cooperativa exige que os alunos e alunas trabalhem mediante uma tarefa individual, ou seja, o aluno/aluna assume uma responsabilidade por um determinado posto e, posteriormente, há uma verificação e reajuste por todos os elementos do grupo (Torres & Irala, 2014).

Neste sentido, e seguindo a mesma linha de pensamento dos autores Rocha et al., (2020), o modelo colaborativo foca todo o envolvimento do grande grupo e centra-se mais no aluno, já o modelo cooperativo evidencia o plano estruturado das atividades do grupo e o seu produto percebendo que o papel central é do professor. Tendo feito parte, em grande parte do meu percurso, o planejamento de atividades que promovessem o trabalho colaborativo. O trabalho de natureza colaborativa (que será explicito abaixo), desenvolvido com a turma de 4.º ano de escolaridade, permitiu o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos e das alunas. Todos se comprometeram em realizar tarefas em conjunto com todos os intervenientes do contexto educativo.

Durante este período de prática pedagógica, e motivada pelo trabalho proposto pelas Unidades Curriculares das diversas Didáticas inseridas no plano de estudo, eu e duas colegas concretizámos um projeto, sendo que partilhávamos o mesmo contexto educativo.

A intencionalidade do projeto foi integrar as duas turmas, uma de 3.º ano de escolaridade (conduzida pelas minhas duas colegas) e uma turma de 4.º ano de escolaridade onde me encontrava a desenvolver a minha prática. Tínhamos como objetivo planejar uma sequência didática relativamente à escolha do tema “Os astros”, comum e adaptados aos dois anos do ciclo de ensino, e era fundamental promover uma abordagem interdisciplinar

que respeitasse o tema, tendo em conta a atualidade dos assuntos, bem como os interesses e características de ambas as turmas.

Interdisciplinaridade é um conceito que move o mundo da educação há muito tempo na medida em que vários profissionais procuram compreender e justificar a pertinência de ensinar segundo esta abordagem. Tal como Thiesen (2008, p.550), “O mundo está cada vez mais interconectado, interdisciplinarizado e complexo.” e, desta forma, “cada vez mais uma ciência necessita buscar conhecimentos e conceitos de outras ciências para melhor estudar o seu campo de atuação.” (Sá & Oliveira, 2007, p.6)

Por isso mesmo, Pombo e Esser (2021), explicam como a interdisciplinaridade

mostra que o modo de produção do conhecimento humano chegou a um ponto de seu desenvolvimento em que cada uma das áreas, cada uma das disciplinas, para continuar o seu programa, necessita de estabelecer conexões com outras áreas (...) pela necessidade de cada disciplina abrir diálogo com todas as outras disciplinas, dar e de receber de outras disciplinas, transferir conceitos, hipóteses, metodologias, tecnologias. (Pombo & Esser, 2021, pp.10-11)

A interdisciplinaridade, promove um trabalho cujo objetivo centra-se na recuperação e consolidação das aprendizagens essenciais, desenvolvimento de diversas competências de pesquisa, avaliação, reflexão, mobilização crítica e autónoma da informação – permitindo uma aprendizagem ativa – alcançando o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Ministério da Educação, 2021).

Portanto, o ponto principal é pegar no conhecimento acerca de um tema e aprender a articulá-lo e desenvolvê-lo segundo as diversas áreas, quer comece pelas ciências e dê continuidade para a matemática, ou até pode ir ao encontro da história e precisar das línguas, “terá de envolver a definição de estratégias globalizantes, orgânicas e dinâmicas. Impõem-se estratégias globais como condição para o alcance harmônico de todos os níveis e setores educacionais.” (Oliveira, 1999, p.52).

Isto “requer um pensamento com muita flexibilidade, criatividade e grande capacidade inovadora.” (Oliveira, 1999, p.53), de tal modo que numa prática pedagógica é crucial

“romper hábitos e acomodações, implica buscar algo novo e desconhecido.” (Thiesen, 2008, p.550)

A verdade é que todas as áreas precisam um pouco de cada uma, não só para o conhecimento se tornar mais profundo e complexo, mas também para, no ensino, dar contexto às crianças, interligando os assuntos com a vida cotidiana. Neste sentido, o que significa, assim, a abordagem interdisciplinar? No meu ponto de vista, os “ingredientes” necessários para fazer acontecer o ensino e a aprendizagem interdisciplinar através do reconhecimento das aprendizagens essenciais que sejam transversais às diversas áreas do saber.

O projeto didático e interdisciplinar, considerando as AE (2018) das diversas áreas do saber, iniciou-se a partir da leitura e interpretação de três artigos (anexo 4) selecionados pelos próprios alunos e alunas e trabalhados por cada grupo de trabalho. Posteriormente, referiram, por escrito, “O que sabemos/aprendemos sobre o tema” e “O que queremos saber/investigar” (anexo 5). Este recurso serviu de indutor para podermos verificar os interesses gerais e, assim, planejar de acordo com os interesses dos alunos e alunas. Deste modo, os alunos e as alunas evidenciaram interesse em querer saber, por exemplo, sobre “O planeta vermelho tem água?”, “Há vida noutros planetas?”, “Quantos anéis tem Saturno?”, “Quanto de área tem Saturno?”, entre outras questões. Assim sendo, tornou-se possível criar um conjunto de atividades em torno dos interesses dos alunos e das alunas alusivos ao tema.

Seguindo uma abordagem interdisciplinar cujo objetivo seria não só, mas também, que os alunos e alunas encontrassem algumas respostas às suas questões, houve um momento dedicado à pesquisa autónoma, acerca do seu planeta, estrela ou satélite natural a apresentar à turma. Evidenciaram ter capacidade de síntese, sendo que o objetivo foi colocar as informações significativas em *post-its* que retratassem, principalmente, o seu aspeto físico, composição, localização no espaço e curiosidades sobre a formação do seu nome (anexo 6). Esta atividade permitiu que os alunos e as alunas conhecessem alguns dos constituintes do sistema solar, para, posteriormente, procederem à construção do mesmo. Foi proposto que os alunos e alunas realizassem construções e adereços com recurso a vários materiais: balões, jornais, cola branca e, desta forma, familiarizarem-se com outra técnica de modelagem (anexo 6).

Durante a apresentação das suas pesquisas, vários alunos e alunas abismados com a grandeza dos elementos, evidenciaram interesse acerca das medidas dos diversos elementos que constituem o sistema solar: a distância do seu planeta até ao Sol, o perímetro da Terra, o diâmetro e o raio do planeta, bem como a área da superfície. Por esta razão, o par pedagógico decidiu planejar e construir um recurso para os alunos e as alunas iniciarem a exploração do conceito de volume (anexo 6).

Havendo todo um projeto em construção cujo tema era “Os astros”, não podia deixar de haver um aproveitamento do espaço escolar e utilizar o ginásio para duas finalidades: a primeira, servir como um planetário (anexo 6), onde os adereços construídos pelo grupo deveriam estar fixados e organizados, de modo a aproximarem-se o mais possível da realidade, seguido de um áudio que permitia compreender respostas a algumas perguntas colocadas pelos alunos e pelas alunas, bem como informações que estes pesquisaram. A segunda finalidade, seria a apresentação de uma curta encenação teatral e musical, sobre o tema (anexo 6).

Este trabalho de carácter interdisciplinar e colaborativo, permitiu, assim, que os alunos e alunas desenvolvessem competências cognitivas e tecnológicas ao analisarem dados através das pesquisas e as suas apresentações, competências sociais ao trabalharem em conjunto com os colegas e restantes intervenientes do contexto educativo, competências pessoais na medida em que geriram e assumiram responsabilidades durante todo o projeto, e desenvolvimento de aprendizagens essenciais das diversas áreas do saber.

Sendo o planetário o produto final do projeto, torna-se importante salientar alguns pontos de melhoria relativamente à organização da atividade que consistia em escutar o áudio e analisarem o espaço livremente. Inicialmente, os alunos e as alunas chegaram ao espaço, sentaram-se e escutavam o áudio. Seguido do áudio, os alunos e as alunas levantaram-se e circularam pelo espaço de forma livre e observaram os diversos elementos que compunham o planetário.

Desta forma, destaco uma reflexão feita em conjunto com a professora supervisora na 11.^a semana de Prática Pedagógica II do 1.ºCEB, onde compreendo que devemos manter sempre uma perspetiva didática e pedagógica relativamente às atividades planeadas e que, durante a dinamização do planetário, teria sido importante uma análise do contexto para além do áudio que estava a ser reproduzido. Desta forma, seria interessante que, à medida

que os alunos e as alunas fossem ouvindo o áudio, a professora fosse destacando a informação escutada utilizando, por exemplo, uma lanterna apontada para o planeta referido.

Também é facto que, o mesmo aconteceu quando se dá a oportunidade aos alunos e alunas de andarem livremente, sem qualquer outra intenção para além de apenas visualizarem os adereços e, portanto, devíamos ter planeado questões mais direccionadas para a discussão em grande grupo sobre o que estava a ser observado no espaço. Apesar de termos feito algumas questões, estas nunca foram dirigidas à turma, mas sim apenas aos alunos e alunas que iam interagindo connosco, questionado e discutindo aspetos relacionados com as características dos planetas, enquanto outros alunos e alunas se encontravam numa área diferente do planetário, o que dificultou a participação e integração de todos os alunos e alunas nas atividades que estavam a ocorrer.

Em jeito de conclusão, este plano não foi considerado apenas para um dia ou uma semana, mas sim para todo um período de PP no segundo semestre do primeiro ano. Toda uma prática que me preencheu, quer a nível pessoal, como profissional. Uma experiência que me ajudou a crescer e a compreender como melhorar esta metodologia de ensino e aprendizagem.

2. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE MATEMÁTICA E CIÊNCIAS NATURAIS NO 2.º CEB

A mudança de ciclo, naturalmente, desperta em nós alguns receios, nomeadamente no que diz respeito à organização da planificação; o papel, do professor ou da professora, que se deve adotar; às conceções e, por isso, o necessário domínio do conhecimento científico; o tipo de questionamento (contínuo) que o professor deve apropriar para orientar e estimular o raciocínio, o pensamento crítico e motivar, os alunos e alunas, para a resolução de problemas.

Tal modo que, inicialmente, foram lançadas algumas questões que tentei responder ao longo da minha Prática Pedagógica com o auxílio da minha colega de PP, Professora Cooperante e Professora Supervisora, tais como, “Será que a estrutura da planificação adotada auxilia-me durante a minha intervenção?”; “Consegui efetuar todos os momentos planeados?”; “Será que consegui uma observação eficaz que auxiliasse nas dificuldades dos alunos e das alunas?”; “Consegui ter sempre um discurso explícito que orientasse os

alunos e as alunas?"; "Os recursos encontram-se adaptados aos alunos e às alunas?"; "Qual o processo de aprendizagem dos alunos e alunas?"; "Quais as necessidades dos alunos e das alunas?"; "Quais as dificuldades e como auxiliar os alunos a ultrapassa-las" entre muitas outras. À medida que ia avançando, ia-me tornando um pouco mais reflexiva.

Desta forma, torna-se importante ressaltar o impacto que o percurso no 1.ºCEB que influenciou, positivamente, a minha prática no 2.ºCEB, mais concretamente na estrutura de um plano de aula e conceção de sequências didáticas.

2.1. A IMPORTÂNCIA DO QUESTIONAMENTO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS

O questionamento é uma prática bem presente em todos os momentos numa sala de aula. Importa compreender o nosso papel enquanto questionadores para promover um ambiente dinâmico e reflexivo. Durante o período de PP, em ambos os Ciclos do Ensino Básico, o questionamento foi sempre um parâmetro de especial importância nas minhas reflexões. Mais concretamente no 2.ºCEB, este começou a ser mesmo necessário, na medida em que demonstrei algumas fragilidades e inseguranças no mesmo, nomeadamente no ensino das ciências.

Tal situação pode ter sido influenciada pela grande mudança de ciclo, mas era importante colmatar essa dificuldade e procurar compreender qual o meu discurso e que questões colocava aos alunos e às alunas, de modo a perceber se estas eram adequadas ou não e, desta forma, agir em conformidade com a teoria.

Segundo o PASSEO (2017), o questionamento faz parte de um conjunto de ações determinantes, relativamente à prática docente, no desenvolvimento do perfil do aluno e da aluna. Assim como, Fernandes (2021) explicita que o questionamento oral é um processo de recolha de informação para podermos avaliar.

Fabián e Santos (2014), destacam que o questionamento oral promove a avaliação formativa, envolvendo os intervenientes em discussões que fomentem a troca de explicações e justificações de ideias. Como afirmam Semana e Santos (2013), a comunicação entre professor(a), alunos e alunas "favorece a sua compreensão enquanto parte integrante da prática avaliativa, numa perspetiva formativa e dirigida à promoção da autorregulação da aprendizagem dos alunos" (Semana & Santos, 2013, p.370).

Ao longo do meu percurso acadêmico, fui anotando e tentando compreender aspetos que contribuíssem para a eficácia do questionamento oral. A qualidade do questionamento oral é fortemente influenciada pela formulação de perguntas: se estas são abertas ou fechadas e como depois são reformuladas. O tempo que se dá para os alunos e alunas poderem responder às questões e as reações que se tem face ao erro na resposta, interfere na dinâmica e na oportunidade de, também, outros, alunos e alunas, mais inibidos se envolverem e intervirem. Todas estas observações moldaram a forma como fui abordando o questionamento nas minhas PP's.

Malheiro (2016, p.117) sublinha “o cuidado que o professor deve ter de não dar respostas prontas aos questionamentos”. Nas minhas práticas, em algumas situações, notei que eu própria tendia a responder às minhas perguntas. Desta forma, não proporcionava espaço suficiente para que os alunos e as alunas formassem e partilhassem as suas próprias respostas.

É aqui que considero até, que o ensino exploratório facilita bastante a dinâmica em sala de aula, porque como explicado anteriormente e em concordância com Carvalho (2013), é importante que haja um plano das questões que serão feitas aos alunos e alunas e o Ensino Exploratório permite o planeamento dos diversos momentos durante a aula e permite, também, prever as questões/dificuldades que os alunos e alunas nos poderão colocar e as respetivas intervenções, o que auxilia bastante a prática.

Ainda assim, torna-se difícil para um professor ou professora ser capaz de prever todas as questões e respostas possíveis, devido à gestão de tempo, por exemplo, o que faz aumentar, segundo Moyer e Milewics (2002), citado por Santos (2008) “a necessidade de um conhecimento profundo sobre a área científica de ensino e um conhecimento sobre os processos de aprendizagem e dos alunos[as] para permitir tornar compreensível o que se está a passar na sala de aula” (Santos, 2008, pp. 13-14).

Posto isto, foi essencial consciencializar-me da importância da escola como um ambiente formal e crucial no estímulo do questionamento. Não só devia preocupar-me com as questões que eu fazia, mas também valorizar as questões que os alunos e alunas realizavam e as ideias que anteviam acerca do tema em exploração.

Note-se que o questionamento tem, para Pinto et al. (2016), um papel crucial para o desenvolvimento do raciocínio científico que auxilia no desenvolvimento do pensamento

crítico e reflexivo. O desenvolvimento destas competências de questionamento, são ampliadas a partir de uma metodologia em que se valoriza o ensino centrado no aluno, “que parte de situações problemáticas quotidianas para o desenvolvimento de novas aprendizagens” (Pinto et al., 2016, p.667).

Duarte e Zanatta (2016), citam Bachelard (1996) que me faz refletir sobre o facto de os(as) professores(as) realizarem as suas práticas pedagógicas considerando que a aprendizagem desenvolver-se-á a partir da repetição de exercícios e/ou tarefas, quando os alunos e as alunas já “possuem experiências prévias e que, então, a aula não é para se adquirir novos conhecimentos, mas sim para a modificação dos já existentes” (Duarte e Zanatta, 2016, p.41). Se não explorarmos o que levou ao resultado científico, o aluno ou a aluna irá “associar o resultado a fatos e imagens dele [ou dela] conhecidas” (Duarte & Zanatta, 2016, p.41).

Neste sentido, comecei a fazer parte dos meus planos de aula, em Ciências Naturais, um primeiro momento alusivo à recolha das ideias prévias dos alunos e das alunas acerca do tema a explorar. Fui compreendendo que as concepções alternativas, fulcrais para o ensino das ciências, abrem um caminho para aprendizagens significativas, na medida em que nos centramos no questionamento dos alunos e das alunas, valorizando-os, ao invés de ser o professor a questionar e esperar pelas respostas dos(as) alunos(as). (Pinto et al., 2016)

Não só, mas também, Leão e Kalhil (2015), explicam que explorar as concepções alternativas, não serve para modificar um pensamento já existente, mas sim reformulá-lo e estimular para a mudança conceptual, onde os professores têm um papel muito importante na gestão e orientação de metodologias que auxiliem os alunos e as alunas a compreenderem conceitos, teorias e leis científicas de modo a, assim, serem capazes de descrever o mundo que os rodeia cientificamente.

Note-se que, Oliveira et. al., (2009) assumem que a aprendizagem acontece, maioritariamente, por meio da linguagem verbal, quer seja através da escrita ou oralmente. A linguagem é crucial para esclarecer, inferir, comparar, testar, observar, prever, diferenciar, entre outros. Adicionalmente, é uma via importante para a aquisição de uma educação científica, pois proporciona a compreensão do mundo que envolve a Ciência bem como da comunicação que nele se desenvolve.

Em suma, a comunicação oral é um pouco complexa e exige muito trabalho de preparação e experiência. O ouvir é, por exemplo, uma ação que requer muita atenção, porque inevitavelmente, nós professores, estamos sempre tendenciosos em ouvir o que esperamos. Esperamos sempre algo que vá ao encontro das expectativas que nos permitam avaliar os conhecimentos e capacidades dos alunos e das alunas.

Por vezes, a partilha de ideias dos alunos/alunas requerem que tenhamos a flexibilidade necessária para contornar certas situações que evidenciem dificuldades que os acompanha de anos anteriores e, por isso, é necessário que tenhamos conhecimento científico, conhecimento do currículo, conhecimento dos alunos(as) e, por exemplo, dos seus processos de aprendizagem, de modo a contribuirmos para o sucesso escolar dos alunos e das alunas. Consciencializarmo-nos de que se não houver espaço para questionar, não há forma de conhecer e aprender.

2.2. A AVALIAÇÃO – DIAGNÓSTICA – A PARTIR DA RECOLHA DE EVIDÊNCIAS, DOS ALUNOS E DAS ALUNAS, PARA A TOMADA DE DECISÕES PEDAGÓGICAS.

A avaliação é, ou deverá ser, um grande pilar do processo de ensino e aprendizagem. Por vezes, a falta de tempo do professor ou da professora, é um argumento que justifica a ausência de momentos de avaliação formativa.

A avaliação é vista como um obstáculo, tal modo que a APM (2014, pp. 91-92) admite que a avaliação “É uma consequência da avaliação tender tradicionalmente a enfatizar a avaliação dos resultados dos alunos (...) ligada à atribuição de notas e classificações” que leva à “seriação de escolas e desempenho dos professores”.

Quando me encontrei em contacto com a realidade, compreendi o ponto de vista acima referido, mas durante a nossa formação incentivavam-nos a não nos deixarmos ficar por aí e encorajavam-nos a confrontar-nos com o impacto que a avaliação tem nas aprendizagens dos alunos e alunas. Arregaçámos as mangas e com muita orientação da Professora Cooperante e reflexão com a Professora Supervisora, colocámo-nos à prova.

A tese de que “A avaliação deve ser uma rotina na actividade da sala de aula, em vez de uma interrupção da mesma.” (APM, 2007), era discutida, principalmente, em todas as Didáticas e uma questão que se colocava era “Como planear e o que planear?”. Só a avaliação é que nos podia dar a resposta a essa pergunta, pois “(...) ela deverá construir

uma parte integrante do ensino, que informa e orienta os professores nas suas decisões.” (APM, 2007).

Nas minhas diversas reflexões, sentia-se a ausência das evidências dos alunos e das alunas, sendo esta uma fragilidade que tive durante o meu percurso. Não tinha consciente que tais registos fossem tão importantes para a necessária reflexão, avaliação e posteriormente, planificação. Como defende Vieira (2018, p. 65),

a avaliação é reguladora e orientadora de aprendizagens e percursos formativos tendo em conta a recolha sistemática e a análise de evidências com vista o êxito escolar efetivo e que pode culminar na certificação de desempenhos e competências (...) sem esta não é possível uma classificação fundamentada (Vieira 2018, p. 65).

assim, as opções pedagógicas tornam-se mais assentes, quando baseadas nas necessidades dos alunos e das alunas.

Desta forma, comecei a pensar na importância que as evidências do trabalho realizado pelos alunos e pelas alunas, durante os momentos em sala de aula, poderiam ser uma chave para abrir a nossa mente incentivando-nos a explorar dificuldades, padrões de erros, conceções, reflexões, entre outras e, desta forma, planear.

A Associação de Professores de Matemática (2007), defende que a avaliação “Quando realizada corretamente, a avaliação que ajuda os professores a tomar decisões acerca do conteúdo e forma de ensino (frequentemente dignada por avaliação formativa), poderá também ser usada para determinar as aquisições dos alunos (avaliação sumativa)”. Também William (2001), citado por Associação de Professores de Matemática, (2014, p. 91), assume que

A avaliação funciona de modo formativo na medida em que a evidência sobre os resultados dos alunos for recolhida, interpretada e utilizada pelos professores, alunos ou seus pares para tomar decisões nos passos seguintes de ensino, que se

espera serem melhores do que as decisões que teriam sido tomadas na ausência dessa evidência.

Já Vieira, (2018) apresenta três tipos de avaliação: a diagnóstica, a formativa e a sumativa, e especifica que

a avaliação diagnóstica permite averiguar os pré-requisitos que se consideram necessários para as novas aprendizagens. Já a formativa, (...) tem um caráter (...) contínuo, intrínseco e sistemático na regulação de processos e resultados com vista ao sucesso na aprendizagem; permite rever, repensar, e ajustar estratégias de ensino e de aprendizagem sempre que a planificação inicialmente elaborada se afigurar pouco eficaz (...). A avaliação sumativa corresponde à análise final de toda a informação recolhida para um balanço global (...) (Sanmarti, 2007, citado por Vieira, 2018, p.65).

Percebe-se que a avaliação diagnóstica é um termo utilizado sem um conceito bem definido, pois é uma avaliação que decorre durante o processo de aprendizagem, o que significa que “a avaliação diagnóstica não pode ser pensada desconsiderando o contexto de avaliação da aprendizagem” (Amorim et al., 2014, p.4). Ainda assim, a avaliação diagnóstica é uma estratégia que identifica e conhece as dificuldades e potencialidades dos alunos e das alunas e “que pode ser realizada no início de um processo de ensino e aprendizagem e ao longo dele.” (Amorim et al., 2014, p.5).

Tal como corrobora Ribeiro (2010), é função da avaliação “diagnosticar os pontos em que os alunos precisam enfatizar mais e deve ocorrer durante o processo ensino/aprendizagem e não somente, como vem ocorrendo, ao final do bimestre/trimestre/semestre.” (Ribeiro, 2010, p.14)

Portanto, tal como elaboro no esquema abaixo, a fase do diagnóstico das aprendizagens dos alunos e das alunas, começa a partir do feedback da situação onde se encontram. Por isso, segundo Fernandes (2022), inicialmente pensa-se no objetivo de aprendizagem a atingir pelos alunos e pelas alunas e, posteriormente procura-se analisar o nível de

aprendizagem em que se encontram. Finalmente, após esse diagnóstico, procurar estratégias diferenciadas para auxiliar os alunos e as alunas a ultrapassarem as suas dificuldades, tal como ilustra a figura abaixo:

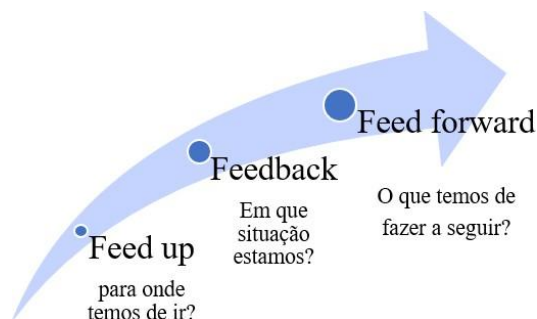


Figura 4: As três etapas fundamentais para práticas de avaliação formativa (adaptado, segundo Fernandes, 2022, p.24)

Assim, a recolha de evidências, por exemplo, numa aula de Ciências Naturais, tornou-se significativa. A partir da avaliação diagnóstica, foi possível analisar as ideias iniciais dos alunos e alunas acerca da constituição de uma planta completa e, as suas produções acabaram por nos dar a informação do nível de conhecimento em que se encontravam acerca do tema (anexo 7).

Como defendem os autores anteriormente citados, esta era a informação mais fidedigna que nos fundamenta posteriores decisões para a planificação e atuação, relativamente à análise feita das ideias dos alunos e alunas.

Neste sentido, era esperado que planeássemos uma aula que fosse ao encontro das dificuldades demonstradas pelos alunos e pelas alunas. Planeámos uma aula de exploração das diversas partes constituintes de uma planta completa. Ainda assim, esta exploração teve um caráter expositivo, mesmo que houvesse espaço para que os alunos e alunas partilhassem as suas ideias entre si perante a representação ilustrada, pois a avaliação também passa pela “dinâmica de diálogo e questionamento produtivo entre professores e alunos.” (Fernandes, 2020, citado por Cosme et al., 2020, p.46).

Após a concretização dos diversos momentos de ensino e aprendizagem planeados, apresentam-se, também, as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos e pelas alunas, através dos questionários finais. Analisando, as produções finais dos alunos e das alunas após uma sequência didática, segundo o anexo 7, foi possível verificar que as

intencionalidades educativas – cujo objetivo foi ir ao encontro das dificuldades dos alunos e das alunas evidenciadas a partir do questionário inicial – auxiliaram os alunos e as alunas a superar as suas dificuldades. Portanto, verifica-se que os alunos/alunas A, B, e D reconstruíram o seu conhecimento prévio, adicionando partes constituintes de uma planta completa, comparativamente às produções de diagnóstico.

Contudo, se pudéssemos reformular a planificação, teríamos planeado uma saída de campo para recolha de plantas completas e posterior análise e identificação dos seus constituintes para, de seguida, os alunos poderem comparar com as suas respostas iniciais.

2.3. A AVALIAÇÃO – AUTOAVALIAÇÃO – PARA O DESENVOLVIMENTO, DOS ALUNOS E DAS ALUNAS, DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM.

Para a recolha de evidências, desde o início da minha formação na área, fomos desenvolvendo competências relativamente aos métodos de observação e recolha de dados. Inicialmente, o tipo de instrumento que foi mais recorrente foram as grelhas de observação.

Por vezes, tornava-se bastante enriquecedor termos, também, a gravação de áudios para nos auxiliar na grande questão (que auxiliou a reflexão anterior) acerca do questionamento, por exemplo. Ainda assim, há muitos outros instrumentos para os diversos contextos, sendo que “A avaliação das aprendizagens envolve um conjunto complexo de instrumentos e métodos de avaliação diversificados e com finalidades distintas” (p.13), pois como corrobora Vieira (2018), “A diversificação de instrumentos de recolha de informação em diferentes contextos, (...) poderá apoiar na construção mais rigorosa de percursos ajustados a cada aluno” (Galvão et al., 2006; Sanmarti, 2007, citados por Vieira, 2018, p.66).

Antes de prosseguir, gostaria de ressaltar, desde já, as diversas técnicas e instrumentos de avaliação que são parte integrante de uma prática de avaliação do processo de desenvolvimento dos alunos e das alunas:

	Observação	Inquérito	Análise	Testagem
Exemplos de instrumentos	- Listas de verificação - Escalas classificadas - Descrição narrativa ...	- Questionários - Entrevistas - Inventários ...	- Portfolios - Questões/ Desafios ...	- Testes Normativos - Criterial - Diagnóstico - Formativo - Sumativo - Aferido ...

Figura 5: Técnicas de avaliação e exemplos de instrumentos (quadro adaptado, segundo TenBrink, 1974, citado por Vieira, 2018, p.66)

Segundo a figura 5, é possível assumir que, durante a nossa Prática Pedagógica, não utilizámos todos os instrumentos. Como referido anteriormente, o recurso à grelha de avaliação e notas de campo foram mais recorrentes. Utilizámos também a transcrição e análise de áudios gravados, testes formativos e sumativos e diagnósticos, e, ainda, listas de verificação durante a Prática Pedagógica do 2.º CEB.

A autoavaliação foi uma técnica de avaliação que procurámos explorar para melhor compreendermos o impacto que teria no desenvolvimento dos alunos e alunas, e na autorregulação do processo de aprendizagem “ensinando-os a reconhecer os pontos fortes e fracos dos seus desempenhos anteriores e a utilizar esse conhecimento para melhorar o seu trabalho futuro.” (APM, 2014, p.97).

Portanto, e em concordância com Cosme et al., (2020, p.47), a prática de autoavaliação, é “uma forma de implicar e responsabilizar os alunos pelo desenvolvimento das suas competências (...)”. Por essa razão, as listas de verificação tornaram-se bastante importantes para posterior autoavaliação (realizada pelos próprios alunos e alunas) relativamente às aprendizagens dos conteúdos em exploração. Após a realização de um teste diagnóstico em matemática alusivo aos conteúdos de OTD (Organização e Tratamento de Dados), o objetivo consistia em verificarem as resoluções respetivas a cada tarefa e autoavaliarem-se conforme o nível de desempenho:

Lista de verificação				Autoavaliação			
Atividades	Correção			Atividades	Níveis de desempenho		
1)				1)	Consegi 🟡	Consegi com dificuldades 🟠	Não consegi 🟡
1.1	R: 26, pois é o número que se repete mais vezes.			1.1			
1.2	R: 36, pois é o valor máximo de entre todos os outros.			1.2			
1.3	R: 26, pois é o valor mínimo de entre todos os outros.			1.3			
1.4	36 - 26 = 10 R: 10			1.4			
1.5	$\bar{x} = \frac{26+31+26+24+30+36+26+25}{8} = 29,5$ R: $\bar{x} = 29,5^{\circ}\text{C}$			1.5			
2)	18x6= 108 108-2x17-3x18= 20 R: 20°C			2)			
3)				3)			
3.1	R: 8			3.1			
3.2	R: 25%			3.2			
3.3	N.º de eletrodomésticos existentes na cozinha	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)	3.3			
	0	0	0				
	1	2	12,5				
	2	8	50				
	3	2	12,5				
	4	4	25				
Total	16	100					
4)	$\bar{x} = \frac{2 \times 10 + 2 \times 11 + 5 \times 12 + 1 \times 13}{10} = \frac{20 + 22 + 60 + 13}{10} = 11,5$ R: $\bar{x} = 11,5$			4)			

Após a concretização das autoavaliações, o meu papel foi recolher essa informação, registando-as numa grelha de observação para posterior análise de dificuldades. A grelha de avaliação auxiliou-me a visualizar manchas de níveis de dificuldades para posterior reflexão de o que planificar face as evidencias.

Esta prática, permite que os alunos e as alunas sejam autónomos(as) e responsáveis pela sua avaliação, se sintam integrados e no centro da sua aprendizagem. Para o professor, na minha opinião, estas ferramentas auxiliam para a tomada de decisões que visam planear estratégias que orientem e auxiliem para o sucesso escolar dos alunos e das alunas.

3. META-REFLEXÃO

Quando eu frequentava o ensino básico como aluna, o modelo de ensino que vivenciei era um pouco diferente daquele que me propuseram desenvolver e implementar nos diversos contextos de Prática Pedagógica. Por isso mesmo, tonava-se difícil desconstruir ideias baseadas nas vivências que ilustravam «o que é ensinar» e «como se ensinar».

O ingresso na licenciatura e, posteriormente no mestrado, permitiu-me compreender que não nos devemos agarrar a algo que achamos ser a nossa verdade. Se refletia que foi uma realidade difícil de vivenciar como aluna, então algo estaria errado e torna-se necessária a mudança. Era importante encontrar estratégias que fossem ao encontro das necessidades dos alunos e das alunas, era crucial verificar uma motivação em quererem aprender e era essencial trabalhar para o sucesso escolar dos alunos e das alunas.

Então, a professora que aspiro ser, é aquela que contribuirá para a mudança no ensino. Uma profissional reflexiva, consciente de que a formação será contínua e estar sempre apta para ir mais além, em busca do conhecimento e de estratégias que visem o desenvolvimento do ensino e aprendizagem dos alunos e das alunas. Quero ser uma profissional que acredita que o caminho se constrói de mãos dadas com todo um contexto educativo – com os espaços, com a didática, com os intervenientes no contexto e, principalmente, com os autores do seu próprio conhecimento, os alunos e as alunas.

Quando permitimos escutar o outro e nos propomos a agir em conformidade com o outro, o trabalho será mais enriquecedor e inovador. Alcançar a «ideia» de que os alunos e as alunas são capazes de propor atividades que desejem realizar, através das quais podem vir a aprender, é também importante. As suas necessidades e interesses devem ser compreendidos, pois cada um é especial devido à sua individualidade que acrescenta e enriquece a adoção de uma metodologia de ensino e um enriquecimento no desenvolvimento de aprendizagens.

Diversas vezes, em contexto de reflexão conjunta com a minha colega de PP, colocávamos em causa a nossa própria organização e gestão, sendo que é clara a exigência deste princípio e que alunos e alunas pouco autónomos(as) requerem de nós uma maior atenção. Era, por vezes, necessário que a professora cooperante, em contexto de 1.ºCEB e a colega que observava a aula, apoiasse os alunos e alunas com mais dificuldades, por

exemplo. É, por isso, importante compreender que, em momentos futuros como profissional, não haverá esta facilidade.

Ao longo do meu percurso acadêmico, fui reconstruindo o meu conhecimento e diversas ideologias tomaram lugar e transformaram a minha identidade como futura profissional na área de docência. A principal ideia de que o aluno deve estar no centro da aprendizagem é, com toda a certeza, uma prioridade em todas as minhas intencionalidades educativas para o processo de ensino e aprendizagem dos meus alunos e alunas. Afinal de contas, os meus cinco anos de formação na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, foram o exemplo crucial para conseguir compreender o significado de uma prática desta natureza, onde eu era a aluna orientada pelos meus professores.

A fórmula perfeita para me tornar numa profissional da qual me poderei orgulhar, é sem dúvida lembrar-me de todas as dificuldades que fui superando, de todo o auxílio que me prestaram – as reuniões reflexivas com os diversos intervenientes das Práticas Pedagógicas, as partilhas entre colegas nas diversas aulas das Didáticas (por exemplo), projetos desenvolvidos em colaboração com a comunidade educativa nos contextos, participação em artigos científicos e, tão ou mais importante, o feedback dos alunos e das alunas durante as minhas intervenções.

Refletir, é uma ação que deve estar intrinsecamente no papel de um professor, pois segundo Reis (2011), “A reflexão na acção é fundamental na superação de situações problemáticas, permitindo ao professor criticar a sua compreensão inicial do fenómeno e construir uma nova teoria fundamentada na prática.” (Reis, 2011, p.54) Tal como acrescenta Alarcão (1996),

(...) temos como objecto de reflexão a acção, a atitude o fenómeno e queremos compreendê-los. Mas para os compreendermos precisamos de os analisar à luz de referentes que lhe dêem sentido. Estes referentes são os saberes que já possuímos, fruto da experiência ou da informação, ou os saberes à procura dos quais nos lançamos por imposição da necessidade de compreender a situação em estudo. Desta análise, feita em função da situação e dos referentes conceptuais teóricos resulta geralmente uma reorganização ou um aprofundamento do nosso

conhecimento como consequências ao nível da acção. É nesta interacção que reside para mim a essência da relação teoria-prática no mundo profissional dos professores (...) (Alarcão, 1996, p.7)

Este foi um caminho efetivamente duro, a 100 km de casa, numa cidade completamente desconhecida. Práticas de grande reconstrução pessoal, profissional e social. Num constante combate com as minhas vozes interiores e falta de confiança. Longe da zona de conforto, mas confiante de que eu iria conseguir alcançar o que desejo há muitos anos. A tese de que devemos lutar sempre pelos nossos sonhos, foi defendida durante os longos cinco anos e não faria sentido ser de outra forma. Todo o caminho percorrido foi uma vitória e irei sempre agradecer por todos os acontecimentos que me ajudaram a crescer e a desenvolver competências que tinha silenciadas.

PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA

A segunda parte do presente relatório apresenta uma investigação realizada em contexto de Prática Pedagógica em Matemática e Ciências Naturais do 2.º CEB, alusiva à temática sobre estereótipos de género. Pretendeu-se identificar estereótipos de género, das alunas e dos alunos de uma turma de 6.º ano de escolaridade, antes, durante e após a implementação de uma proposta pedagógica. Desta forma, promoveu-se momentos de reflexão individual, em pequenos grupos de quatro e cinco elementos e em grande grupo acerca da temática em estudo.

A Dimensão Investigativa está, assim, dividida em cinco capítulos que complementam a natureza da investigação. O primeiro capítulo destina-se à introdução da dimensão investigativa que inclui a contextualização, a motivação e a pertinência do estudo, bem como a questão de partida e os objetivos da investigação. No segundo capítulo, apresenta-se o enquadramento teórico que fundamenta a investigação realizada. O terceiro capítulo caracteriza as opções metodológicas, bem como os e as participantes do estudo, as técnicas e os instrumentos para a recolha dos dados. No quarto capítulo, apresentam-se a análise e discussão dos dados que foram recolhidos. Por fim, no quinto capítulo, as conclusões do estudo, limitações e sugestões para próximas investigações.

1. INTRODUÇÃO

Este capítulo encontra-se organizado em duas partes: a primeira que contextualiza o estudo, o que motivou o estudo e a sua pertinência, a segunda parte apresenta a questão de partida e os objetivos da investigação.

1.1. CONTEXTUALIZAÇÃO, MOTIVAÇÃO E PERTINÊNCIA DO ESTUDO

De entre os motivos que me levaram a investigar sobre as questões de género, destaco os oito anos de diferença que tenho do meu único irmão (mais velho), o que influenciou bastante os meus gostos e interesses durante a minha infância. Além da contemporaneidade do tema, conforme descrito nos próximos parágrafos, percebi a necessidade evidenciada pelos alunos e alunas, nos contextos em que desempenhei o papel de professora estagiária, em quererem aprofundar assuntos atuais direcionados à identidade de género, o que despertou em mim, também, o interesse em dedicar e planear momentos para esse fim.

Sempre gostei de brincar com os brinquedos que o meu irmão tinha – desde aos «ActionMan»² até aos carros em miniatura. Admirava as piruetas que o meu irmão fazia de bicicleta e dos grafitis que pintava na parede da adega dos meus avós, das roupas rasgadas que usava a jogar à bola e do barulho das motas que ia arranjando. Tudo o que ele fazia, eu fi-lo também e sentia-me muito livre e feliz em fazê-lo, porque me podia sujar, aleijar, gritar golo, e fazer as tais piruetas de bicicleta que demoraram muito tempo a ter sucesso.

Felizmente, sempre tive uma família que me deu bastante liberdade, ao contrário daquilo que eu observava nas famílias das minhas amigas de escola. Comparando as situações, apesar de não perceber do que se tratava, o estereótipo já existia ao meu redor. Nos momentos em que eu jogava à bola com os meus amigos e construía, com eles, pistas de lama no recreio para os carros em miniatura fazerem corridas, as minhas amigas não o podiam fazer para não se magoarem nem sujarem, o que já implicava um estereótipo de género.

Cresci com os meus avós, com a minha mãe e com o meu irmão. A minha mãe trabalhava de dia e de noite por não ter rendimentos suficientes para sustentar dois filhos, o que nada tinha a ver com o facto de ser mulher, mas sim por ser mãe solteira. Desta forma, as desigualdades entre os géneros nunca foram tema e, por consequência, não faziam parte de discussões/reflexões familiares.

Desta forma, tal como explicam Vieira et al., (2012), para “Ensinar, orientar e promover ações no âmbito da educação para a cidadania implica, antes de tudo, ser-se genuinamente cidadão ou cidadã.” (Vieira et al., 2012, p.46). Durante a minha formação³, houve uma reflexão com a Professora Supervisora que me fez recuar no tempo da minha infância e que me elucidou acerca da problemática que se colocava no contexto com a turma de 4.º ano, relativamente aos estereótipos de papéis de género. Refletimos, em conjunto, as evidencias de conflitos que se geravam no recreio, mais concretamente a separação tão evidente dos géneros – os meninos

² Série de bonecos de ação, de plástico, comercializados desde 1966. Fonte: <https://www.actionman.com/history.php>

³ Já no Mestrado em Ensino do 1.ºCEB e Matemática e Ciências em 2.ºCEB, no contexto de Prática Pedagógica II no 1.ºCEB.

jogavam à bola ou *basketball* e as meninas brincavam no parque ou juntavam-se nas mesas de jardim. No extrato seguinte é possível observar uma dessas evidências:

Após alguns dias de observação, decidi (...) jogar futebol com os rapazes que estavam no campo, pois seria intuitivo para mim perceber que assim que as raparigas me vissem, iriam intervir:

Rapariga A: A professora está a jogar à bola com os rapazes!

Professora: Meninas, venham jogar connosco.

Rapariga I: Eu não sei jogar professora. Eles são muito brutos!

(passado alguns minutos e após a observação do jogo, pelas raparigas)

Raparigas: Nós também queremos jogar!

Professora: Então façam equipas!

Rapazes e raparigas: Isso é fácil e rápido professora! Os rapazes são uma equipa e as raparigas são outra.

Após algum diálogo, fi-los perceber que não poderiam fazer equipas dessa forma porque não seria justo, a começar pelo número de elementos da equipa, onde os rapazes estariam em vantagem.

Rapariga M: Eles estão sempre em vantagem professora.

Professora: Então e assim, o que podemos fazer?

Rapaz D: Professora, eu e o Rapaz X vamos para a vossa equipa das raparigas. (Reflexão Individual da 9.^a semana de PP II em 1.º CEB – Anexo 8)

Estes acontecimentos vivenciados, despoletaram em mim uma maior atenção para a observação dos comportamentos dos alunos e das alunas no recreio, e um grande interesse em conhecer os pontos de vista dos mais novos e procurar compreendê-los. De facto, torna-se importante que, segundo Vieira et al., (2012), para construir práticas de cidadania, o cidadão ou a cidadã seja “capaz de exercer algum tipo de influência sobre o mundo; e deverá ser ativo/a nos seus grupos de pertença” (p.46).

Tal como aconteceu no 1.º CEB, em contexto de 2.º CEB, os alunos e as alunas apresentaram, também, interesse em aprofundar esta temática.

O momento que despoletou a reflexão sobre o tema, aconteceu durante uma aula de Ciências Naturais, da turma do 6.º ano, acerca das necessidades nutritivas entre os dois sexos – feminino e masculino. A situação que levou à discussão entre alguns alunos/alunas da turma, teve como ponto de partida uma questão lançada pela Professora Cooperante, enquanto eu desempenhava a minha função de observadora da aula, tal como se pode ler no seguinte diálogo:

Professora: Quem acham que necessita de ingerir mais nutrientes, as raparigas ou os rapazes?

Aluna A: Não sei.

Alguns alunos e alunas ao mesmo tempo: São os dois.

Aluno A: Elas só dançam.

Aluno B: Não, também há atletas que...

Aluno C: ... que só põem maquilhagem!

Aluno D: Mas eu acho que, até mesmo os trabalhos são diferentes (...) às vezes, tipo, ahh uma rapariga... (começa a falar com uma entoação interrogativa) epah, uma rapariga trabalhar na “building house” a carregar pedaços de metais...

Aluna B: E o que é que tem? E o que é que isso tem a ver?

De seguida, a professora tentou levar a discussão para o foco principal – necessidades nutritivas ao longo da vida – questionando os alunos acerca das diferentes profissões:

Professora Cooperante: Quais são as profissões que exigem mais necessidades nutritivas?

Aluno B: As raparigas não conseguem fazer exercício físico.

Aluna C: Claro que conseguimos!

Aluno D: Os rapazes trabalham mais e são mais fortes, então precisam de mais nutrientes. Porque por exemplo, não vemos as mulheres a trabalhar numa pedreira, não é?

Aluna B: Sabes lá! Estás lá para ver? Pode haver lá mulheres a trabalhar e não sabes.

Aluno D: Sim, mas já viste alguma mulher a levantar pedra? Eu estou a falar desse tipo de trabalho.

Aluno D: Os homens têm mais músculos, por isso têm mais força.

Aluna B: Mas uma mulher também pode ter muita força. Se ela quiser trabalhar numa pedreira, pode trabalhar numa pedreira.

Aluno D: Sim, ela pode. Isto não é preconceito.

Considerando estas situações, identifiquei desde logo aspetos relacionados com estereótipos de género, e que esta temática, geradora de controvérsia, era algo que lhes suscitava interesse, dúvidas, vontade de discutir e partilhar ideias.

Obtive, assim, o meu ponto de partida para iniciar o meu processo investigativo, sendo-o contexto escolar o ideal para a promoção de aprendizagens, começando por compreender aquelas que são situações transversais, mais concretamente, preocupações sociais “que envolvem diferentes dimensões da educação para a cidadania” (DGE, 2013, p.1).

1.2. QUESTÃO DE PARTIDA E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

A presente investigação foca-se na identificação de estereótipos de género com a intenção de procurar compreender o papel do/a Professor/a na desconstrução desses mesmos estereótipos, pois “promover a igualdade de género faz parte de um processo educativo, de normas e de valores socioculturais.” (Marchão & Bento, 2012, p.3).

Desta forma, formulou-se a seguinte questão de partida: “Quais os estereótipos de género evidenciados pelas alunas e pelos alunos de uma turma do 6.º ano de escolaridade, antes e após a implementação de uma proposta pedagógica intencionalmente preparada para a reflexão sobre os estereótipos de género?”

Considerando a questão de partida para a investigação, definiram-se os seguintes objetivos:

- 1) Identificar os estereótipos de género das alunas e dos alunos de uma turma de 6.º ano de escolaridade, antes, durante e após a implementação de uma proposta pedagógica;
- 2) Conceber, implementar e avaliar o contributo da implementação de uma proposta pedagógica centrada na promoção da igualdade de género das alunas e dos alunos de uma turma de 6.º ano de escolaridade;
- 3) Refletir sobre o papel da professora na promoção da igualdade de género, tendo em vista a desconstrução gradual de estereótipos sociais de género evidenciados pelos alunos e alunas de uma turma de 6.º ano de escolaridade.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Este capítulo destaca a revisão de literatura que sustenta e fundamenta a investigação realizada. Portanto, está dividido em cinco tópicos, sendo que o primeiro tópico apresenta os marcos históricos que caracterizam a evolução do tema “igualdade de género” no mundo. O segundo tópico, é caracterizado pela educação para a cidadania. O terceiro tópico apresenta a definição de género versus sexo. O quarto tópico foca-se na importância da intervenção educativa para a promoção de práticas de construção de identidade de género que influenciam na construção de estereótipos de género. Por fim, o quinto tópico refere a definição de estereótipos de género seguida de diversos exemplos que os caracterizam, bem como a importância de desconstrução dos mesmos.

2.1. *MARCOS HISTÓRICOS PARA A IGUALDADE DE GÉNERO NO MUNDO*

A história política para a igualdade de género, segundo o CIG (2021), tem muito pouco tempo no mundo que hoje conhecemos, e os seus principais marcos começam em 1975 com a tomada de posse da ONU que valoriza e fortalece o princípio da igualdade entre os géneros. Portugal, comprova este que é o grande tratado de Direitos Humanos, a 1980.

A Constituição da República Portuguesa, aprovada a 02 de abril de 1976 e revista pela última vez a 10 de abril de 2023, tem como objetivo, também, garantir os direitos fundamentais dos cidadãos. Por conseguinte, o princípio da igualdade ocupa o lugar do artigo 13.º, onde é evidenciado que:

1. Todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei.

2. Ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica, condição social ou orientação sexual.

Só em 1984 é que é implementada a Lei 3/84 alusiva à “Educação Sexual e Planeamento Familiar”, tendo, o Estado, como objetivo apoiar as famílias na educação sexual integrando conteúdos alusivos à educação sexual nas escolas. Após 25 anos, a educação sexual passa a ter um papel importante nas dinâmicas educativas, embora ainda vista como um tema “extra nas escolas, e não como uma componente essencial da educação das crianças e jovens” (Frade et al., 2010, p.21).

Em Viena, no ano de 1993, na segunda Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos (ONU), legitimou-se e defendeu-se os direitos das mulheres e das crianças do sexo feminino. Dois anos após, em 1995 adotou-se, em Pequim, a Plataforma de Ação de Pequim cujo objetivo seria alcançar os direitos das mulheres em todo o mundo, onde se apresentaram doze áreas de ação desde a educação e formação das mulheres, até à aptidão da mulher no poder e tomada de decisão, entre outros (CIG, 2021).

No ano de 2020, o Conselho da Europa delineou pelo menos seis objetivos principais, cujo ideal é a promoção de igualdade de género:

- Terminar com a violência entre géneros;
- Combater a disparidade de género no mercado de trabalho e equidade económica;
- Alcançar um equilíbrio entre géneros, na tomada de decisões e na política;
- Integrar e promover a perspetiva de género na política da União Europeia;
- Financiar medidas para a evolução da igualdade de género na União Europeia;
- Abordar a igualdade de género e as capacidades das mulheres em todo o mundo (Comissão Europeia, 2020).

Em 2015, uma Agenda 2030 aprovada pelas Nações Unidas, anuncia dezassete ODS (Objetivos do Desenvolvimento Sustentável) que motiva os Estados a não deixar que ninguém seja esquecido e desvalorizado. O quarto ODS e o quinto ODS, dedicam-se à promoção de igualdade de género (ONU, 2018). Em virtude disto, considera-se um interesse mundial em explorar questões de género e alcançar a igualdade de género, delineando objetivos concretos à promoção da igualdade entre o homem e a mulher.

2.2. *EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA*

Considerando a contemporaneidade das questões de género, é importante salientar que Portugal possui políticas que colocam a educação como uma área relevante para a promoção de dinâmicas de exploração das desigualdades de género. São vários os documentos que defendem estas ideias como por exemplo, a Lei de Bases do Sistema Educativo.

Portanto, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), discrimina que, segundo o artigo 2.º, todos os cidadãos portugueses “têm direito à educação e à cultura, (...) a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.”, bem como a “liberdade de aprender (...) formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários” e, também, ao “desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias”. Defende, também, que se deve promover o desenvolvimento de personalidade, preparando os indivíduos para reflexões conscientes sobre os valores, o direito à diferença, o respeito pela diversidade, dando compreensão ao carácter e à cidadania (artigo 3.º).

Pomar et. al (2012) citam que,

A escola, para além de ser um local de compreensão e de preparação de rapazes e raparigas para a vida, deverá estar entre os principais agentes de mudança (...).

Por esse motivo, deve desempenhar o seu papel na eliminação das desigualdades entre homens e mulheres que continuam a prevalecer.

um espaço para acolher práticas que nos levem a refletir, discutir, partilhar e analisar os diversos assuntos, nomeadamente a relação que existe entre a sexualidade e o género, é importante que, então, se procure compreender os temas no exterior, «lá fora», onde a vida acontece. (Louro, 2001)

As crianças desde cedo, questionam como é que os bebés vêm ao mundo, brincam ao “faz de conta” e representam o papel de mãe cuidadora ou de pai cuidador, onde demonstram afeto (Referencial da Educação para a Saúde, 2017). Até mesmo em situações entre pares, tal como Frade et al. (2010) cita, “os amores e desamores sempre existiram nas salas de aula quer na leitura dos textos, quer nas mensagens à socapa.” (Frade et. al., 2010, p.14).

Importa assim compreender que a Educação para a Sexualidade consiste em explorar esses contextos citados anteriormente, para “através de acontecimentos emocionais estruturados, construir modelos que promovam os valores e os direitos sexuais, sobre os quais os jovens possam desenvolver a sua própria identidade e o respeito para com os outros” (Referencial da Educação para a Saúde, 2017, p.75).

Para tal, é importante referir que Portugal adotou a ENEC (Estratégia Nacional para a Educação e Cidadania), a implementar no ano letivo 2017/2018, onde inseriu a componente curricular Cidadania e Desenvolvimento no contexto escolar, propondo que os alunos e as alunas desenvolvessem aprendizagens através da participação na construção da sua identidade como cidadã/o e de uma sociedade inclusiva e justa, respeitando a diversidade e a luta pelos Direitos Humanos.

Por isso mesmo, as linhas orientadoras da Educação para a Cidadania (DGE), privilegiam a dimensão da Educação para a Igualdade de Género, como estratégia

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

Cabe, então, ao agrupamento escolar decidir como implementar a abordagem de tais questões no contexto educativo, sendo a ENEC um documento de referência e articulado com o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), bem como as Aprendizagens Essenciais de Cidadania e Desenvolvimento (DGE, 2018), para todas as escolas (públicas e privadas), que integrem o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PACF).

São exemplos de recursos os Guiões de Educação, Género e Cidadania elaborados pela Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (CIG), que consideram a educação e a comunicação social duas ferramentas cruciais para a reflexão e debate dos temas, de modo a reformar ideias e a modernizar a sociedade (CIG, 2021).

Portanto, a escola é um espaço que deve encorajar os alunos e as alunas a adquirirem “ferramentas indispensáveis para o exercício de uma cidadania plena, ativa e criativa na sociedade da informação e do conhecimento em que estamos inseridos” (PASEO, 2017, p.11), sendo que o papel do(a) professor(a) é auxiliar no desenvolvimento de várias competências que permitam promover a curiosidade, o pensamento crítico, o respeito pelo outro e, desta forma, os alunos e alunas serem capazes de contribuir positivamente para a comunidade.

2.3. GÉNERO

Quando se fala sobre género e sexo, julga-se que ambos os conceitos têm o mesmo significado, mas conforme esclarece Jesus (2012) “como as influências sociais não são totalmente visíveis, parece para nós que as diferenças entre homens e mulheres são “naturais”, totalmente biológicas, quando, na verdade, boa parte delas é influenciada pelo convívio social” (Jesus, 2012, p.8).

Marchão e Bento (2012) vêm clarificar-nos que estes conceitos pertencem a distintas ciências: a biologia e a sociologia. Embora, “o que se pensava serem atributos «naturais» [...] mostrou-se mais tarde serem, no essencial, noções histórica, cultural e socialmente localizáveis.” (Almeida et al., 1994, citado por Pereira, 2012, p.28)

Ann Oakley propôs, em 1972, que se efetuasse a distinção entre os termos sexo e género. Tal distinção, passou a servir de referência para as Ciências Sociais (Vieira et al., 2012).

Assim, quando nos referimos ao sexo, Vieira et al. (2012), corrobora Marchão e Bento (2012), onde explicam que estamos a direcionarmo-nos para características biológicas (biologia), já quando se fala em género, a cultura e atributos psicológicos vão sendo incorporados pelo homem e pela mulher ao longo da sua formação, que auxilia na construção da sua identidade (sociologia). Portanto, o sexo, tanto para a mulher quanto para o homem, “não diz nada sobre se é suposto que gostem de futebol ou poesia.” (Joel & Vikhanski, 2020, p.165)

Como Ciampa (2004) afirma mesmo antes do nascimento do bebé, já existe uma expectativa e pressuposta identidade construída pelos seus pais e/ou pelo contexto social. Investe-se desde logo no nome da criança, na escolha das roupas de diferentes cores e feitios “e criam um espaço físico de tal forma distintivo que é fácil para um/a observador/a

externo/a adivinhar se o/a bebé em questão é do sexo masculino ou do sexo feminino” (Vieira et. al, 2012, p.10).

Consequentemente, entende-se, assim, que estes dois conceitos se desenvolvem em contextos distintos, mas muito próximos pois,

Esta caracterização (que podemos apelidar de quase “automática”) dos homens e das mulheres em termos pessoais e sociais, a partir do conhecimento da sua categoria biológica de pertença, abriu caminho a raciocínios simplistas de explicação dos comportamentos individuais, à crença na estabilidade dos atributos individuais e à ideia de que seria “normal” que os seres masculinos tivessem certas características psicológicas e os seres femininos evidenciassem outras, distintas (Vieira et. al, 2017, p.20).

Há objeções que introduzem a ideia de que mesmo não havendo uma construção de género, as pessoas comportar-se-ão de maneira diferente devido às diferenças biológicas, então, Joel e Vikhanski (2020) admitem que, caso a biologia seja realmente suficiente para fazer-nos acreditar na distinção de comportamentos femininos e masculinos, as normas sociais de género, então, podem não ser necessárias.

Para Pomar (2012), o que justificará a diferenciação entre rapazes e raparigas, reside em razões biológicas que, naturalmente, influenciam a diferenciação comportamental e psicológica. Vieira et al., (2012), especificam, completando a ideia do autor anterior, que o conceito «género»

não se refere apenas a mulheres ou a homens mas sim às relações que ocorrem entre ambos e ao modo como essas relações vão sendo socialmente construídas. Como instrumento de análise remete para as diferenças sociais (por oposição às biológicas) entre homens e mulheres, tradicionalmente inculcadas pela socialização, mutáveis ao longo do tempo e que apresentam grandes variações entre e intra culturas. Inclui as características culturais específicas que servem

para identificar o comportamento de mulheres e de homens (Vieira et al., 2012, p.217).

Macedo (2024) clarifica que, “em cada sociedade, os modelos são diferentes mas dão origem a expressões culturais, sociais e individuais que definem o feminino e o masculino.” (Macedo, 2024, p.45). Portanto, é imperativo compreender que este conceito deve ser visto como um dos primórdios para o desenvolvimento da construção do percurso individual de cada um, “na formação das respectivas competências para o exercício pleno da cidadania” (Vieira et al., 2012, p.18)

Desta forma, torna-se interessante observar e refletir sobre as nossas pegadas de gênero do quotidiano, tal modo que Joel e Vikhanski (2020), explicam que há certas tarefas que, inconscientemente, cada gênero evita fazê-las tendo em conta a natureza da mesma, quer seja a “montar uma estante do IKEA ou abrir um livro de receitas para fazer sopa.” (Joel & Vikhanski, p.152), isto porque de forma inconsciente, achamos que não se adequa ao gênero.

A DGE (2020) explica a pertinência do desenvolvimento do domínio designado por “Sexualidade” que permite educadores e educandos, investigarem sobre o complexo conceito de “Identidade e Gênero”, e, de certo modo, desmistificar no que diferem os conceitos de «gênero», «identidade de gênero», «expressão de gênero», «identidade» e «orientação sexual».

Tal como a CIG (2021) espelha, a igualdade de gênero pressupõe que os homens e as mulheres tenham a mesma visibilidade, responsabilidade, participação e poder em todas as áreas da vida, quer pública ou privada. O acesso aos recursos deve ser equitativo e a sua distribuição deve ser justa entre ambos os gêneros. Também se valoriza, de igual forma, as diferenças entre os homens e as mulheres, bem como os diferentes papéis que cada um desempenha na sociedade. O princípio é garantir que todas as pessoas, independentemente do seu sexo, possam desenvolver as suas habilidades, seguir as suas carreiras e fazer escolhas livremente sem serem limitadas por estereótipos, preconceitos ou expectativas rígidas em relação aos papéis sociais.

Concluindo, gênero são as ideologias criadas pela sociedade, do que se entende ser certo ou errado para o sexo masculino e para o sexo feminino, princípios construídos ao longo

do tempo histórico dando o valor ao sexo masculino de forma díspar ao sexo feminino e vice-versa, que influencia o percurso individual dos sexos, quer seja ao nível do acesso a oportunidades, de tomada de decisões e, por exemplo, as responsabilidades sociais, onde tudo isto se move através de contextos socioculturais.

2.4. IDENTIDADE DE GÉNERO

A identidade de género, é um processo que se inicia logo desde muito cedo, começando pela observação das crianças fase ao comportamento dos adultos que as rodeiam, sendo estes o modelo educativo, de auxílio e orientação para os mais novos em desenvolvimento. Para se compreender o significado de identidade de género, a DGE (2020) apela a que se explore e nos familiarizemos pelo significado de «género».

Eleanor Maccoby (1988), citado por Vieira et al., (2012) defende que as crianças, na escolha dos pares, têm como parâmetro de seleção o sexo e estas preferem brincar com crianças do mesmo sexo. Tal como explica Vieira et al., (2012), esta situação deve ser vista como uma componente da formação de identidade de género, sendo esta opção um exemplo do processo cognitivo que a criança possui e que começa por caracterizar socialmente o contexto.

A análise das crianças, do mundo dos adultos, auxilia na seleção da mesma relativamente ao grupo em que se insere, especialmente pela aparência, não fazendo referência aos órgãos genitais, mas sim ao cabelo, ao formato e tamanho do corpo e do modo como se vestem. A partir destas premissas, começa então a haver distinções, onde a criança verifica e seleciona o grupo em que “se inclui (...) (isto é, se classifica como do sexo masculino ou do sexo feminino) e começa, inevitavelmente, a fazer avaliações da realidade. (Vieira et al., 2012, p. 24)

A intervenção educativa, torna-se importante de modo a promover práticas que auxiliem os alunos a refletir sobre o papel de género na sociedade. Vários autores, segundo Pomar (2012), citam que a partir de um ano de idade, as crianças já revelam aquelas que são, socialmente, as atividades mais adequadas.

A literatura é um caminho que nos permite ver, analisar, pensar e refletir sobre o que visualizamos e

através dos contos ensinamos as crianças a comportarem-se, a assumir os seus papéis como seres masculinos ou femininos, oferecemos-lhes modelos. Por outro lado, as personagens dos contos refletem as relações de poder na sociedade e os âmbitos em cada um, homem ou mulher, se devem mover. (González 1997, citado por Balça et. al., 2012, p.143)

Barbosa (2009), citado por Balça et. al., (2012), referencia a literatura infantil e juvenil e elucida-nos do papel que a mulher tem nas histórias, onde por um lado ainda se verificam ideias estereotipadas relacionando a mulher como «a esposa» e a «mãe», por outro lado, percebe-se um crescimento da consciência do género feminino, da sua importância e do papel fundamental para a sociedade.

Desta forma, importa utilizar a literatura como estratégia para compreender os modelos estereotipados e as relações que existem entre homem e mulher, para darmos oportunidade à reflexão e transmissão de outros modelos e outros pontos de vista da sociedade em que vivemos (Balça et. al, 2012).

Louro (2001), privilegia o conceito género quando “não ligado ao desempenho de papéis masculinos ou femininos, mas sim ligado à produção de identidades (...) no interior de relações e prática sociais” (p.26) dando a entender que estas relações são as – relações de poder – que auxiliam a organização das instituições e como estas podem ser compreendidas pelos sujeitos. Também contextualiza, com o facto da escola ser “um espaço social que se tornou, ao longo da história (...) um locus privilegiado para a formação de meninos e meninas, homens e mulheres” onde, por sua vez, se evidencia como um espaço «generificado» (Louro, 2001, p.26).

É esperado que se compreenda a questão da identidade de género começando por “Ao invés de encaixarmos a enorme variedade humana de todas as características possíveis em duas caixas, enalteceremos a sua variabilidade.” (Joel & Vikhanski, 2020, p.167)

A identidade de género é abordada pela componente curricular CeD (Cidadania e Desenvolvimento) presente no plano curricular do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Aqui, torna-se possível construir contextos de reflexão entre alunos e professores, principalmente, sendo necessário que as crianças percebam o Estado em que vivem,

conhecendo os seus direitos e obrigações na e pela comunidade. Por isso mesmo, “A cidadania é um estado no qual (...) a pessoa (ou ‘o/a cidadão/ã’) tem os direitos e/ou obrigações associados à pertença a uma comunidade alargada, especialmente a um Estado. (Vieira et al., 2012, p.33)

Segundo a Lei n.º 38/2018, de 7 de agosto, da ideologia de género, explicita que todos devem ser livres e com iguais direitos e dignidade, onde a discriminação “do direito à identidade de género e expressão de género e do direito à proteção das características” é proibida (artigo2.º).

O Estado é feito de diversidade nos direitos, nos deveres, nas ações, nos méritos, nas opiniões, isto porque o Estado é feito de diferentes indivíduos, o que nos remete para a consciência de inclusão, ou seja, ser empático, simpático, solidário com os outros e com as outras culturas, construindo, assim, uma política flexível e heterogénea “isto é, para a diversidade cultural, procurando desenvolver políticas de interculturalidade, onde há respeito e aceitação de todos, havendo igualmente direitos e deveres.” (Vieira et al., 2012, p.36).

É aqui que a ação educativa é muito importante e necessária para explorar conceitos ligados à educação e cidadania, havendo a consciencialização e valorização do papel que o/a professor/a que pode e deve ter, nomeadamente à iniciativa de refletir sobre o currículo para o planeamento das suas práticas em contexto, pois

A evidente relação entre a escola e a sociedade impele para uma visão de currículo escolar como um conjunto de aprendizagens, vistas socialmente necessárias num determinado tempo e contexto, que a escola deve garantir e organizar. São aprendizagens imprescindíveis na formação de pessoas e cidadãos/ãs, de natureza científica, humanista, pragmática, cívica, interpessoal e outras”. (Silva & Saavedra, 2012, p.50)

2.5. ESTEREÓTIPOS DE GÉNERO

Os estereótipos de género desencadeiam-se em associações sistemáticas relativamente às características das atividades e a sua adequação mediante os papéis de género (Pomar, 2012) e estereótipos são, efetivamente, conceções que se criam sobre o que socialmente é aceite, um rapaz ou uma rapariga, fazerem.

Louro (2001) explica a ideia estereotipada de que ser mulher é sinónimo de fraqueza, emoções e sentimentos, intuição e menos lógica, comparativamente ao homem e que “têm quatro biliões de neurónios a menos ou têm mais desenvolvido o lado direito do cérebro” (Louro, 2001, p.41).

Pew Research Center (2017), entrevistou 4573 norte-americanos e, na opinião dos inquiridos, a “força” e a “ambição” eram efetivamente valorizadas nos homens enquanto a “compaixão” e a “amabilidade” eram particularmente valorizadas nas mulheres. A isto se acrescenta a realidade de que “a palavra «poderoso» foi usada positivamente em 67% dos casos quando aplicada para descrever homens, mas quando aplicada para descrever mulheres, foi usada negativamente em 92% dos casos.” (Pew Research Center, 2017, citado por Joel & Vikhanski, 2020, p.152)

Siegel & Bryson (2018, p.33) explicam que o cérebro é constituído por duas partes que funcionam de forma diferente: o hemisfério direito e o hemisfério esquerdo, no qual o hemisfério esquerdo “é lógico, linguístico e literal”, e o hemisfério direito “é emocional, não-verbal, experiencial e autobiográfico”.

Tendo em conta estas considerações anteriores, compreende-se que o «lado direito do cérebro» desenvolve um hemisfério mais emocional, justificando a conceção de que a mulher é mais emocional, sentimental e intuitiva, ao contrário do homem.

As ideias pré-concebidas do corpo feminino e masculino e os movimentos diferenciados que ambos têm, segundo Pomar (2012, p.84) “medeiam e dirigem as perceções quanto à adequação dessa atividade aos rapazes e às raparigas” que são inferidas pelo valor que se dá à atividade relativamente ao tipo de motivação, satisfação individual e qualidade de participação. Silva et al., (2004) elucidam que a consciência do significado de padrões de movimento de cada sexo, estão muito presentes nas perceções dos e das adolescentes.

Pereira (2012), vem clarificar que é possível verificar a presença de estereótipo de género quando

os processos de construção de diferenças entre rapazes e raparigas têm de ser analisados em articulação com a marcação de diferenças entre jovens do mesmo sexo, diferenças essas que podem ser consideradas como sendo de género sempre que convocam (implícita ou explicitamente) as categorias de «masculino» ou «feminino» como critério de diferenciação”. (p.169)

Durante a infância, segundo Vieira et al., (2012), as crianças desenvolvem um pensamento que as ajuda a distinguir os sexos entre duas características: feminino (mulher) e masculino (homem), características essas que são definidas pelas categorias que a sociedade cria e que, muitas das vezes, passam pelas características físicas, mas também, estereótipos

relativos às características de personalidade, aos papéis desempenhados e às ocupações profissionais preferidas por cada um dos sexos tendem, [estão] igualmente, a persistir nas imagens que são traçadas do homem e da mulher. Ainda que tenha vindo a sofrer variações em função dos contextos socioculturais, a (...) – “expressividade feminina” versus “instrumentalidade masculina” – parece continuar a ser usada para manter uma certa ordem social e para distinguir os seres que nasceram do sexo feminino daqueles que nasceram do sexo masculino (Vieira et. al., 2012, p.29).

Segundo o glossário do Guião de Educação de Género e Cidadania (2012, p. 217), os estereótipos de género “Consiste[m] numa caracterização fixa, inflexível e redutora de um grupo de pessoas e da qual decorrem falsas expectativas sobre a conformidade dos indivíduos à caracterização do respectivo grupo.” e a Comissão Europeia (2020), complementa, que os estereótipos de género se relacionam com aquilo que se considera apropriado, relativamente ao comportamento e funções, para os homens e para as mulheres.

Habitualmente, quando se pensa nas atividades lúdico-motoras, há um padrão que a sociedade desenvolve, segmentando aquelas que são apropriadas mais para rapazes, como para raparigas. Pomar (2012) admite que

O desenvolvimento dos padrões comportamentais masculinos e femininos é um processo multidimensional que integra várias dimensões, nem sempre relacionadas, como atividades e interesses, características comportamentais e relacionais e até mesmo características simbólicas como, por exemplo, gestos, comportamento não verbal e padrões de linguagem. (...) cujo principal argumento para a diferenciação dos padrões comportamentais de género reside de critérios de ordem biológica – rapazes e raparigas nascem com determinadas diferenças biológicas (...) que determinam as origens da diferenciação psicológica e comportamental (Pomar, 2012, p.81).

É comum associar mais ao homem características de força, atividade, competição e agressividade, “maiores necessidades de realização, de dominação e de autonomia” do que as mulheres (Vieira et al., 2012, p. 29).

Pomar (2012) explica que, o papel de género é evidente quando na sociedade se associam características e papéis de género, tendo em conta os comportamentos desempenhados. As mulheres são mais caracterizadas pela sua fragilidade emocional, necessidade de relações afetivas, sendo seres humanos mais atenciosos, meigos e cuidadores com “uma auto-estima mais baixa e como sendo mais propensas a prestar auxílio em situações difíceis.” (Vieira et al., 2012, p. 29) Disto, advêm certas conceções alusivas ao que se entende como o que é certo para cada um dos sexos, tal como Frade et al. (2010) corroboram, “a percepção dos papéis assignados a cada um dos sexos (...) varia à medida que crescemos e com o contexto familiar e social que nos rodeia.” (Frade et al., 2010, p. 14).

O processo de desenvolvimento das crianças passa por diversas fases importantes à compreensão da masculinidade e feminilidade, onde Vieira et al. (2012), comprovam, a partir da análise de diversos estudos, que reiteram que quanto mais velhos se tornam os

adolescentes, estes tendem a ser menos flexíveis, cognitivamente, na abordagem de estereótipos de género. Tal situação poderá ser considerada pela falta do planeamento de momentos para a abordagem do tema “mesmo durante os anos equivalentes ao ensino secundário.” (Vieira et al., 2012, p.32).

Ainda assim, verificaram noutros estudos que “crianças e adolescentes de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 8 e os 18 anos, se descreviam e avaliavam as outras pessoas, em função dos modelos dominantes de masculinidade e de feminilidade” (Vieira et al., 2012, p. 32).

Por esta razão, concluiu-se que em ambas as situações, verificou-se uma positiva relação com a idade, ou seja, evidenciou-se uma crescente aceitação dos jovens relativamente à possibilidade das pessoas poderem desempenhar atividades não representativas do próprio sexo.

Na adolescência, Pomar (2012), revela que esta é uma fase onde as crianças se encontram num grande desenvolvimento, principalmente ao nível emocional, e existe uma barreira no desempenho de algumas funções do quotidiano, pois “as representações de masculinidade e feminilidade se tornam bastante significativas e reguladoras dos comportamentos, o envolvimento em práticas que não são conotadas com valores considerados mais apropriados ao género de pertença, pode originar tensões e conflitos individuais e relacionais.” (Pomar, 2012, p.82).

Uma investigação de Trish Gorely et al. (2003), citado por Pomar (2012), revela que os estudantes adolescentes evidenciam a ideia de que uma determinada prática de exercício físico para rapazes será aquela que promove algum tipo de sofrimento ou dor, o que justifica que o gosto que as raparigas têm pelo desporto é de longe o mesmo que os rapazes, isto porque, o exercício físico é algo que enaltece a masculinidade e as raparigas colocam em causa a sua feminilidade que, por consequência, e havendo apelo da sociedade para que haja uma prática de exercício físico e cuidado com o corpo, estas tendem a seguir áreas do desporto sim, mas que auxiliem o formato do corpo, querendo torná-lo no melhor modelo, modelo esse que, relativamente ao estereótipo, se exige nas mulheres uma estética corporal mais feminina.

Numa outra ótica de pensamento, Joel e Vikhanski (2020), retratam, nomeadamente um episódio, com um grupo de estudantes da universidade onde Daphna Joel lecionava, em contexto de ação de sensibilização para o sistema de géneros:

um participante chegou atrasado e perguntou aos outros o que perdera. Quando algumas mulheres (...) se voluntariaram para lhe explicar (...) lembrei-lhes que minutos antes, três mulheres tinham chegado atrasadas; duas tinham-se sentado em silêncio para evitar interferir com a aula; outra perguntara o que perdera, mas ninguém se dera ao trabalho de lhe responder. (...) As mulheres dizem que só tinham querido ser simpáticas para um colega, sem se aperceberem de que não estavam a ser generosas para *uma* colega; (Joel & Vikhanski, 2020, p.154)

Da mesma forma que, quando numa situação em que o pneu do carro está furado, a mulher tende a pedir, automaticamente, auxílio ao namorado (por exemplo), ao invés de ponderar outras soluções e, na perspetiva de um dos homens, “O que o irritava era a convicção da namorada, sem questionar, de que o pneu vazio era da responsabilidade *dele*.” (Joel & Vikhanski, 2020, p.155)

Na sociedade, existem várias categorizações e, constata-se muitas vezes, que as mulheres sofrem grandes represálias por serem do sexo feminino, mas é interessante verificar que,

Uma rapariga que é considerada maria-rapaz costuma ser melhor aceite pela família e pelas outras pessoas – e tende a ter um estatuto superior no seu grupo de pares – do que um rapaz que exhibe comportamentos ditos femininos. Aliás, para estes são ‘indizíveis’ as expressões populares para os caracterizar... porque, de facto, a feminilidade é socialmente desvalorizada. (...) Neste âmbito, é de realçar que tende a ser o homem quem sofre mais punições sociais, da família, dos pares, etc., caso se desvie das normas comportamentais consideradas adequadas para o seu sexo. (Vieira et al., 2012, p.27)

e, por esta mesma razão, ser homem ou ser mulher, não deve citar quem tem direitos, mas pensar que ambos pertencem à sociedade envolvente e que a constroem requerendo, assim, de direitos e obrigações.

É importante clarificar, também, que a igualdade de género não é única e exclusivamente para as mulheres, mas sim para homens e mulheres. Da mesma forma que, “ser mulher está longe de significar ser feminista. O feminismo não é uma consequência «natural» do facto de ser mulher.” (Louro, 2001, p.10), mas sim da consciencialização sobre a igualdade de direitos e oportunidades para ambos os géneros, incluindo “também a consciência do impacto que estas desigualdades acarretam para o sexo masculino”(Pomar et al., 2012, p.8).

Deste modo, a *European Institute for Gender Equality* (UE, 2010), elucida-nos ao descrever o conceito «igualdade de género» como a “igualdade de direitos, responsabilidade e oportunidades de mulheres e homens e raparigas e rapazes” e clarificam que esta afirmação, não significa que ambos os sexos sejam iguais, mas sim os seus direitos e que estes não devem ser responsabilizados por se ser homem ou por se ser mulher.

Pomar et al., (2012), explicam que compreender o que influencia as atitudes e os comportamentos, considerando a realidade social dos diversos contextos, promove, assim, a desconstrução de estereótipos de género, o que irá auxiliar na rutura de um ciclo limitador e determinista, erguendo “não só a igualdade de acesso e de oportunidades entre rapazes e raparigas, como também a liberdade de participação num contexto inclusivo e plural, respeitador das múltiplas identidades, não só sociais como, sobretudo, individuais.” (Pomar et al., 2012, p.85).

Sendo, assim, ponderado pela Constituição da República Portuguesa, a promoção da igualdade de género considera as alterações sociais e políticas da sociedade, como tarefa fundamental.

Conforme foram destacadas várias contribuições para a compreensão dos conceitos de Género e Estereótipos de Género, é importante detalhar, no próximo tópico, o conceito Identidade de Género, que irá permitir uma melhor compreensão do processo de construção da identidade.

3. METODOLOGIA

Neste capítulo, dividido em seis tópicos, considera-se a descrição do estudo, a caracterização dos participantes do estudo e a descrição da investigação. Apresentam-se, também, as técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados, a descrição da proposta pedagógica e, por fim, a análise e tratamento de dados.

3.1. *DESCRIÇÃO DO ESTUDO*

A investigação, segundo Fortin (1996), é um método que permite a aquisição de conhecimentos sobre situações reais do nosso quotidiano, cujo objetivo é encontrar respostas científicas que sustentem e guiem a prática.

Este estudo descreve e analisa uma situação-problema – identificação de estereótipos de género dos alunos e das alunas do 6.º ano de escolaridade e a reflexão desses estereótipos após a implementação de uma proposta pedagógica – e procura interpretá-las relativamente ao contexto em questão, quer este seja político, cultural, familiar, educativo, psicológico, entre outros (Fortin, 1996).

Portanto, os alunos e alunas que participaram em todos os momentos da investigação representam o “caso” e o grupo-turma do 6.º ano de escolaridade simboliza o “contexto”.

Neste sentido, o estudo desenvolve-se com base no método de estudo de caso, uma vez que “consiste numa investigação aprofundada de um indivíduo, de uma família, de um grupo ou de uma organização (...) útil para (...) explicar relações de causalidade entre a evolução de um fenómeno e uma intervenção” (Fortin, 1996, p.164).

A vantagem do estudo de caso, segundo Dooley (2002), citado por Meirinhos & Osório (2010), remete pela sua utilidade em situações humanas e contextos contemporâneos.

A presente dimensão investigativa tem como base um estudo descritivo de carácter qualitativo, pois “trata-se de investigar ideias, de descobrir significados nas ações individuais e nas interações sociais” (Coutinho, 2014, p.26), uma vez que o estudo tem como objetivos investigar os estereótipos de género evidenciados pelas alunas e pelos alunos de uma turma de 6.º ano de escolaridade e compreender o papel do/a professor/a para a (des)construção de estereótipos de género, segundo a implementação de uma proposta pedagógica.

3.2. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DO ESTUDO

A seleção dos/das alunos/alunas que participaram no estudo foi considerada tendo em conta a presença destes/destas em todos os momentos da investigação, sendo que houve dias em que, por razões externas à participação na investigação, uma aluna e um aluno não se encontravam presentes no contexto.

Assim sendo, participaram no estudo 7 alunas e 9 alunos do 6.º ano de escolaridade. Os participantes caracterizam-se pela multiculturalidade evidente (diferentes idiomas e culturas) e dificuldades de aprendizagem e de comunicação (escrita e oral) de vários alunos e alunas, e alguns e algumas com necessidades especiais. Dos participantes, um aluno estava sinalizado com um RTP. Os alunos e as alunas residiam numa aldeia situada na costa, onde a população é envelhecida e o setor primário é predominante na vila.

Também era facto, que os alunos e alunas eram muito entusiastas na partilha de vivências, empenhados e participativos durante as propostas pedagógicas. Com base no interesse que as alunas e os alunos tinham em partilhar as suas vivências e as suas ideias, das opiniões e ações manifestadas, relativamente às questões de género, considerou-se de grande importância compreender as ideias pré-concebidas que se tornaram fundamentais para a investigação.

3.3. DESCRIÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

Esta investigação foi realizada durante o período de Prática Pedagógica II em Matemática e Ciências do 2.º CEB, no segundo semestre do segundo ano do Mestrando em Ensino do 1.ºCEB e Matemática e Ciências Naturais do 2.º CEB, no período de 19 de maio de 2022 a 09 de junho de 2022.

Portanto, este estudo compreendeu três fases – antes da implementação da proposta pedagógica (1.ª fase); durante a implementação da proposta pedagógica (2.ª fase); após a implementação da proposta pedagógica (3.ª fase).



Figura 6: Apresentação das fases do estudo

Na primeira fase, o questionário antes da implementação da proposta pedagógica (anexo 9) foi aplicado a 19 de maio de 2022. Concretizou-se a leitura da introdução da pertinência do questionário, seguida de uma breve explicação da dinâmica investigativa que ia decorrer nos próximos dias, por parte da investigadora, que esclarece que os questionários serão anónimos. Os alunos/alunas responderam, aproximadamente em 20 minutos, às diversas questões. Por fim, houve a recolha dos mesmos para posterior identificação e análise de estereótipos de género.

Na segunda fase, a implementação da proposta pedagógica foi realizada nos dias 02, 08 e 09 de junho de 2022 (anexo 10). A proposta pedagógica foi desenvolvida em três aulas de, aproximadamente, 50 minutos cada, à exceção do dia 09 que foi dividida para a realização da última atividade, aproximadamente 30 minutos, e do questionário (anexo 11) após a implementação da proposta pedagógica, aproximadamente 20 minutos, sendo esta a terceira e última fase.

3.4. TÉCNICAS DE INSTRUMENTOS DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS

Para a recolha de dados, as técnicas e os instrumentos utilizados para a investigação incluem a observação direta participante (a partir de registos de áudio das aulas e as suas transcrições), inquéritos por questionário (antes da proposta e depois da proposta) e análise documental (folhas de registo das atividades da proposta pedagógica), a fim de obter os dados necessários para a realização do estudo.

A observação direta, para Fortin (1996, p.241), tenciona “descrever os componentes de uma dada situação social (pessoas, lugares, acontecimentos, etc.) a fim de extrair

tipologias desta, ou ainda permitir identificar o sentido da situação por meio de observação participante”. Como Rodriguez et al. (1999) corroboram, “O observador participante pode aproximar-se num sentido mais profundo e fundamental às pessoas e comunidades estudadas e aos problemas que as preocupam.” (citados por Meirinhos & Osório, 2010, p.61). Na medida em que a investigadora observava, simultaneamente, desempenhava o papel de professora e tornava-se difícil registrar todas as intervenções e interações dos alunos e das alunas, optou-se por gravar todos os dados em formato áudio, para mais tarde ser possível uma análise mais cuidada e detalhada.

Foram utilizados inquéritos por questionário (anexo 9 e 11) como “um dos métodos de colheita de dados que necessitam das respostas escritas a um conjunto de questões por parte dos sujeitos” (Fortin, 1996, p.249). O inquérito por questionário é uma das estratégias para as investigações em Educação pela possibilidade de incluir, neste, questões de caráter quantitativo, mas também qualitativo, definindo-se, assim, por questionário misto (Hill 2014, citado por Batista et al., 2021).

A escolha da utilização dos questionários teve como principal objetivo recolher o máximo de informações de “um número significativo de sujeitos face a um determinado fenómeno social pela possibilidade de quantificar os dados obtidos e de se proceder a inferências e a generalizações.” (Batista et. al., 2021, pp. 14-15).

Outro fator importante para a utilidade dos questionários passa pela sua organização, na medida em que “podem conter questões fechadas em que o sujeito é submetido a escolhas de respostas possíveis; podem conter questões abertas que pedem respostas escritas da parte dos sujeitos.” (Fortin, 1996, p.250).

Os questionários eram compostos por 16 questões – 8 de resposta fechada e 8 de resposta aberta – e permitiram que as respostas fossem de natureza individual e anónima, evidenciando opiniões, atitudes e pensamentos pessoais, antes e após a implementação da proposta pedagógica.

Importa referir que existia, no questionário, uma questão 9 onde era pedido “Após preencheres este questionário, partilha uma ideia acerca do conteúdo deste questionário. Pode ser uma curiosidade que possas ter ou até mesmo algum comentário que queiras fazer ao questionário.”, mas como a maioria dos alunos não respondeu e os restantes responderam “eu não tenho nenhum comentário”, “foi fixe e divertido se houver mais

melhor”, “foi bom para cada um poder expressar as suas ideias”, “é bom e fácil também”, “bom para poder perceber opiniões” e “não mas você é legal”, não se considerou esta questão para análise.

Segue, abaixo, os objetivos referentes a cada questão presente nos questionários.

Tabela 1: Questões e objetivos das questões dos questionários (antes e após a implementação da proposta pedagógica)

Questões	Objetivos
Questão 1: Sou do sexo: feminino (ou) masculino.	Identificar o sexo da população que responde ao questionário.
Questões 2 e 3: Na tua opinião, há profissões que só podem ser exercidas por homens? Se sim, quais? Porquê? Na tua opinião, há profissões que só podem ser exercidas por mulheres? Se sim, quais? Porquê?	Identificar estereótipos de género relacionados com profissões.
Questão 4: Assinala, com uma cruz, por baixo de quem achas que poderá utilizar os seguintes objetos e brinquedos.	Identificar possíveis estereótipos de género, relativamente aos objetos e brinquedos.
Questão 5: Enquanto um casal aguarda o nascimento de um bebé, eles precisam de ir comprando algumas roupas. Que cores devem eles escolher se for menina? E se for menino? Porquê?	Identificar possíveis estereótipos de género acerca das cores.
Questão 6: Assinala, com uma cruz, as características que achas referentes aos homens, às mulheres e a ambos.	Identificar possíveis estereótipos de género acerca das características.
Questão 7: Assinala, com uma cruz, por baixo de quem achas que poderá praticar as seguintes atividades.	Identificar possíveis estereótipos de género acerca de atividades lúdicas.
Questão 8: Assinala, com uma cruz, por baixo de quem achas que poderá realizar as seguintes tarefas domésticas.	Identificar possíveis estereótipos de género relativamente às tarefas domésticas.
Questão 9: Partilha uma ideia acerca do conteúdo deste questionário; pode ser uma curiosidade que possas ter ou até mesmo algum comentário que queiras fazer ao questionário.	Identificar curiosidades, questões, interesses e dúvidas dos alunos.

Durante a implementação da proposta pedagógica foi disponibilizado, pela investigadora, folhas de registo com respetivas questões para o registo de ideias dos alunos e das alunas acerca dos temas explorados (anexos 16, 17 e 18). Os registos foram analisados e considerados, pela investigadora, para a análise dos dados. Em momentos de discussão em pequenos grupos e em grande grupo, a investigadora recorreu à gravação das partilhas de ideias, com o objetivo de transcrever e analisar alguns dos discursos dos alunos e das alunas, relevantes para a investigação.

3.5. DESCRIÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Na primeira atividade, os alunos e alunas exploraram, em pequenos grupos (dois grupos de quatro elementos e dois grupos de cinco elementos, embora fosse sofrendo alterações devido ao facto de nem todos estarem presentes nas atividades, tal como explicado anteriormente) e em grande grupo turma, os estereótipos de género acerca das tarefas domésticas. Portanto, primeiramente os alunos organizaram-se nos seus grupos (afixados os nomes no quadro) e leu-se, em conjunto, todo o enunciado (excerto do livro e questões

de interpretação) que já se encontravam nas suas mesas de trabalho. Após a leitura do enunciado, os elementos de cada grupo dialogaram e responderam às perguntas que constam no anexo 12. Durante este momento de trabalho autónomo entre os grupos, a professora investigadora circulava e observava o trabalho desenvolvido e, sempre que necessário, esclarecia algumas dúvidas de interpretação, por exemplo, de modo a auxiliá-los, consciente de que não poderia dar respostas às questões. Após o momento de trabalho autónomo, a professora investigadora orientou os grupos para a partilha de ideias e discussão das mesmas, em grande grupo, sobre as tarefas domésticas desempenhadas por ambos os géneros. Durante a partilha, os grupos podiam recorrer às “raquetes coloridas” (verde, amarela e vermelha) para evidenciarem a sua opinião face às ideias dos colegas. Sempre que algum grupo apresentava a raquete amarela ou vermelha, a professora investigadora dava a oportunidade de estes se justificarem, permitindo, assim, uma discussão de ideias organizada em grande grupo. Depois da discussão em grande grupo, a professora investigadora recolheu as fichas de registo de cada grupo.

Na segunda atividade, os alunos e as alunas exploraram situações de desigualdade e igualdade de género, relacionados com o desempenho de tarefas. Após se organizarem nos seus grupos, a professora investigadora pede que sigam a leitura do enunciado do documento que encontram nas suas mesas (anexo 13). De seguida, visualizaram cada parte do vídeo e foram respondendo às questões cada vez que o vídeo parava, automaticamente, num determinado tempo previamente estipulado para a reflexão e resposta em pequenos grupos (anexo 13). Durante cada paragem do vídeo, os alunos e alunas de cada grupo dialogavam e respondiam às questões. Implementou-se, assim, a mesma estratégia anterior, de partilha e discussão de ideias em grande grupo, para esta atividade.

Na terceira atividade, os alunos e as alunas exploraram estereótipos de género relativos a objetos, cores, características e atividades lúdico-desportivas. Após se organizarem nos seus grupos, a professora investigadora pede que sigam a leitura do enunciado do documento que encontram nas suas mesas (anexo 14). Após a leitura do enunciado, os elementos de cada grupo dialogaram e responderam às perguntas que constam no anexo 14. Durante este momento de trabalho autónomo entre os grupos, a professora investigadora circulava e observava o trabalho desenvolvido e, sempre que necessário, esclarecia algumas dúvidas de interpretação, por exemplo, de modo a auxiliá-los, consciente de que não poderia dar respostas às questões. Para a realização desta atividade,

implementou-se a mesma estratégia anteriormente referida, de partilha e discussão de ideias em grande grupo.

3.6. ANÁLISE DE DADOS

Havendo a necessidade de organizar os dados e interpretá-los, Paiva (2024) elucida os passos importantes para o processo de análise de dados qualitativos, ilustrado na figura abaixo, começando pelo arquivamento e transcrição dos dados recolhidos, de seguida a sua codificação. Após isso, interligar os códigos e categorizá-los, para posteriormente iniciar as anotações alusivas às primeiras interpretações, descobertas e conclusões. Por fim, mediante reflexões dos dados contidos, realizam-se as produções de conhecimento empírico em concordância com a prática.

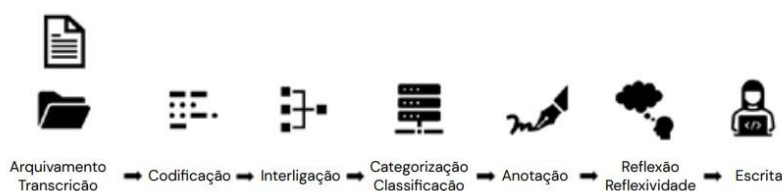


Figura 7 :Os passos do processo de análise de dados qualitativos. (Paiva, 2024, p.143)

Por isso, consideraram-se os passos referidos anteriormente, para a análise de dados qualitativos. Apresenta, de seguida, uma tabela de categorias e subcategorias.

Tabela 2: Categorias e subcategorias de análise de estereótipos de género, evidenciados nas respostas dos alunos e das alunas, para identificação de estereótipos de género

Categorias	Subcategorias	
Estereótipos de Género – Profissões	Evidenciam estereótipo de género	Referem profissões que só possam ser exercidas pelo homem e profissões que só possam ser exercidas pela mulher.
	Evidenciam, parcialmente, estereótipo de género	Referem, pelo menos, uma profissão que só possa ser desempenhada apenas pelo homem ou pela mulher
	Não evidenciam estereótipo de género	Referem que não há profissões exercidas apenas pelos homens ou pelas mulheres, mas sim por ambos.
Estereótipos de Género – Objetos	Evidenciam estereótipo de género	Assinalam todos os objetos como pertença apenas do homem ou da mulher.
	Evidenciam, parcialmente, estereótipo de género	Assinalam, pelo menos, um objeto como pertença apenas do homem ou da mulher.
	Não evidenciam estereótipo de género	Assinalam todos os objetos como pertença de ambos.
Estereótipos de Género – Cores	Evidenciam estereótipo de género	Referem cores que só possam ser utilizadas pelo homem ou cores que só possam ser utilizadas pela mulher.
	Evidenciam, parcialmente, estereótipo de género	Referem, pelo menos, uma cor que só possam ser utilizada pelo homem ou pela mulher.
	Não evidenciam estereótipo de género	Referem que não há cores que só possam ser utilizadas pelos homens ou pelas mulheres, mas sim por ambos.

Tabela 2: (continuação) Categorias e subcategorias de análise de estereótipos de género, evidenciados nas respostas dos alunos e das alunas, para identificação de estereótipos de género

Estereótipos de Género – Características	Evidenciam estereótipo de género	Assinalam todas as características como pertença apenas do homem ou da mulher.
	Evidenciam, parcialmente, estereótipo de género	Assinalam, pelo menos, uma característica como pertença apenas do homem ou da mulher.
	Não evidenciam estereótipo de género	Assinalam todas as características como pertença de ambos.
Estereótipos de Género – Atividades lúdico-desportivas	Evidenciam estereótipo de género	Assinalam todas as atividades realizadas apenas pelo homem ou pela mulher.
	Evidenciam, parcialmente, estereótipo de género	Assinalam, pelo menos, uma atividade realizada apenas pelo homem ou pela mulher.
	Não evidenciam estereótipo de género	Assinalam todas as atividades realizadas por ambos.
Estereótipos de Género – Tarefas domésticas	Evidenciam estereótipo de género	Assinalam todas as tarefas domésticas realizadas apenas pelo homem e pela mulher.
	Evidenciam, parcialmente, estereótipo de género	Assinalam, pelo menos, uma tarefa doméstica realizada apenas pelo homem ou apenas pela mulher.
	Não evidenciam estereótipo de género	Assinalam todas as tarefas domésticas realizadas por ambos.

Compreendendo a natureza descritiva do estudo segundo a recolha de dados, o seu tratamento e análise, considera-se, assim, a técnica de Análise de Conteúdo pois “permite a classificação de material, reduzindo-o a uma dimensão mais manejável e interpretável, e a realização de inferências válidas a partir desses elementos” (Weber, 1990, p.7)

Reiterando que, apesar do presente estudo ser descritivo, importa atender a um contexto exploratório que auxilia na compreensão das inferências, pois “a priori o comportamento das variáveis medidas e as relações que possam existir entre elas são desconhecidos do investigador.” (Fortin, 1996, p.276)

4. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo apresentam-se e analisam-se os dados recolhidos nas três fases da investigação – registos dos alunos e das alunas antes da implementação pedagógica (fase 1); partilhas de ideias, por escritos e oralmente, de pequenos grupos e em grande-grupo, durante a implementação da proposta pedagógica (fase 2) e registos dos alunos e das alunas após a implementação da proposta pedagógica (fase 3).

4.1. IDEIAS DOS ALUNOS E DAS ALUNAS ACERCA DE ESTEREÓTIPOS DE GÉNERO ANTES DA IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Após a recolha dos registos no questionário antes da proposta pedagógica, realizados pelos alunos e pelas alunas do 6.º ano de escolaridade no dia 19 de maio de 2022, foi

possível organizar os resultados para posterior análise (anexo 15). A análise dos resultados nesta fase, tornou-se crucial para uma comparação dos estereótipos evidenciados antes e após a implementação da proposta pedagógica.

Profissões

As primeiras questões colocadas foram alusivas às profissões: “Na tua opinião, há profissões que só podem ser exercidas por homens? Se sim, quais? Porquê? Se não, porquê?”, bem como “Na tua opinião, há profissões que só podem ser exercidas por mulheres? Se sim, quais? Porquê? Se não, porquê?”.

Tabela 3: Respostas dos alunos e das alunas relativas às profissões, antes da implementação da proposta pedagógica

Categorias Estereótipos de Género – Profissões						
Subcategorias	Respostas dos alunos e das alunas		N.º de alunos e alunas	Respostas-tipo		
	Descrição					
Evidenciam estereótipo de género	Referem profissões que só possam ser exercidas pelo homem e profissões que só possam ser exercidas pela mulher	1	“Não, porque há mulheres que conseguem fazer coisas que <u>homens não conseguem</u> .”			
			“Não. Porque há homens que conseguem fazer coisas que <u>mulher [mulheres] não fazem</u> .”			
	Evidenciam, parcialmente, estereótipo de género	Referem profissões que só possam ser exercidas pelo homem.	4	“ <u>Construtores</u> . Porque os homens têm os músculos mais desenvolvidos do que as mulheres, mas se uma mulher quiser ser isso, ela pode ser. Toda a gente pode ser o que quiser.”	“ <u>Barbeiros</u> . Porque cada um dos géneros tem de se [h]abituar a cortar cabelo do seu tipo.”	“ <u>Pedreiros</u> . Por conta dos esforços.”
	Referem profissões que só possam ser exercidas pela mulher.					“ <u>Limpar a casa e cozinhar</u> . Têm jeito para limpar a casa e cozinhar.”
Não evidenciam estereótipo de género	Referem que não há profissões exercidas apenas pelos homens ou pelas mulheres, mas sim por ambos.	11	“Porque as mulheres têm o mesmo direito de trabalhar as mesmas profissões que os homens.” “Os homens tem [têm] o mesmo direito que as mulheres.”			

Relativamente às respostas dadas pelos alunos e pelas alunas, verifica-se que cinco alunos/alunas indicam possíveis associações de género às profissões. Dos cinco, um aluno/aluna parece evidenciar estereótipo de género quando refere que “há mulheres que conseguem fazer coisas que homens não conseguem” e, também, que “há homens que

conseguem fazer coisas que as mulheres não fazem”. Outros quatro alunos/alunas, ainda que parcialmente, parecem evidenciar estereótipo de género quando referem que, pelo menos, uma profissão só pode ser exercida por um dos géneros quando referem que há profissões apenas para o homem, tais como “construtores”, “barbeiros” e “pedreiros”, bem como um aluno/aluna refere que limpar a casa e cozinhar” é uma profissão que só as mulheres podem ter.

Como pontua a análise das entrevistas realizadas pela Pew Research Center (2017), citado por Vieira et al., (2012), onde a “força” é uma característica associada e relevante no homem, importa referir que, considerando a organização dos dados no anexo 15, o mesmo se verifica com os alunos A e D que indicam uma relação entre trabalhos que requerem força física ao género masculino. Ainda assim, o aluno A evidencia reflexão, ao longo do tempo a que se dedica para responder às questões, pois indica que “toda a gente pode ser o que quiser”. Já o aluno B exemplifica que os “barbeiros” são apenas profissões para os homens, pois cada um dos géneros deve cortar o cabelo ao estilo de cada um (mulheres = estilo feminino; homem = estilo masculino).

Embora os alunos N e P respondam que não há profissões apenas para os homens, estes parecem contrariar a sua ideia inicial quando justificam que, segundo o Aluno N, os homens “podem todas as profissões do mundo”, mas atividades profissionais direcionadas à liderança e gestão doméstica como “limpar a casa e cozinhar” deve ser ao cargo apenas da mulher, porque “têm jeito para limpar a casa e cozinhar”. Tal como o Aluno P constata que há profissões que só os homens são capazes de realizar assim como, unicamente as mulheres são capazes de desempenhar outras funções profissionais.

Neste sentido, as respostas parecem corroborar a ideia da influência da sociedade durante o desenvolvimento infantil que, por um lado, origina a necessidade de categorizar as características físicas do homem e da mulher que, por sua vez, leva à construção de estereótipos relacionados às ocupações profissionais (Vieira et al., 2012).

Em contrapartida, dadas as respostas dos onze alunos/alunas, estes parecem não evidenciar estereótipo de género relativamente às profissões, pois referem que ambos os géneros “têm o mesmo direito de trabalhar nas mesmas profissões”.

Objetos

De seguida, foi colocada uma questão alusiva aos objetos: “Assinala, com uma cruz (x), a quem poderão pertencer os seguintes objetos (homens, mulheres ou ambos).”

Tabela 4: Respostas dos alunos e das alunas relativas aos objetos, antes da implementação da proposta pedagógica

Categorias Estereótipos de Género - Objetos						
Subcategorias	Respostas dos alunos e das alunas		N.º de alunos e alunas	Respostas-tipo		
	Descrição			Homens	Mulheres	
	Evidenciam estereótipo de género	Assinalam todos os objetos como pertença apenas do homem ou apenas da mulher.		0		
Evidenciam, parcialmente, estereótipo de género	Assinalam, pelo menos, um objeto como pertença apenas do homem ou apenas da mulher.		12	<ul style="list-style-type: none"> - Trotinete - Bicicleta - Pião - Bola - Consola - Gravata - Ferramentas de canalização - Ferro de engomar - Boné 	<ul style="list-style-type: none"> - Brincos - Maquilhagem - Utensílios de cozinha - Marcadores de várias cores - Patins - Elásticos para o cabelo - Bola 	<ul style="list-style-type: none"> - Pulseiras - Colar - Gravata - Collants - Batom - Detergentes - Ferro de engomar - Verniz das unhas
Não evidenciam estereótipo de género	Assinalam todos os objetos como pertença de ambos.		4			

Relativamente ao uso dos objetos, verifica-se que doze alunos/alunas (a maioria) parecem evidenciar estereótipo de género, ainda que parcialmente, ao assinalarem, pelo menos, um objeto como pertença apenas de um dos géneros.

De acordo com Jesus (2012), as crianças vão aprendendo, com a influência da sociedade que as rodeiam, como agir e como deve ser a sua imagem em concordância com o seu sexo biológico. Por isso, aparentemente, alguns alunos e alunas associam, com maior evidência (anexo 15), a “maquilhagem”, os “elásticos para o cabelo”, os “collants”, o “batom” e o “verniz das unhas” à mulher, podendo estar a associar os objetos à estética, beleza e cuidados da imagem que são conceitos ligados à feminilidade, como esclarece a investigação de Trish Gorely, citada por Pomar (2012), o estereótipo exige que as mulheres invistam no melhor modelo físico de estética feminina.

A “gravata” e “as ferramentas de canalização” foram, com maior evidência (anexo 15), os objetos associados ao homem, possivelmente influenciados pelo olhar das crianças em

relação à vida dos adultos que os envolvem, segundo o modo como se vestem, tal como exemplifica Eleanor Maccoby, (1988), citado por Vieira et al., (2012), bem como a ideia que desenvolvem relativamente à «instrumentalidade masculina» onde parece interpretarem que o homem desempenha as tarefas mais úteis, sérias, complicadas e práticas (Vieira et al., 2012).

Em contrapartida, existem quatro alunos/alunas que parecem não indicar estereótipos de género alusivos ao uso de objetos, pois assinalaram todos os objetos como pertença de ambos os géneros.

Cores

De seguida, foram colocadas questões alusivas às cores: “Enquanto um casal aguarda o nascimento de um bebé, eles precisam de ir comprando algumas roupas. Que cores devem eles escolher? Porquê?”

Tabela 5: Respostas dos alunos e das alunas relativas às cores, antes da implementação da proposta pedagógica

Categorias Estereótipos de Género - Cores				
Subcategorias	Respostas dos alunos e das alunas		N.º de alunos e alunas	Respostas-tipo
	Descrição			
Evidenciam estereótipo de género	Referem cores que só possam ser utilizadas pelo homem ou cores que só possam ser utilizadas pela mulher.		9	"Devem comprar roupas brancas em caso [de] não saberem o sexo do bebé"
				"Se for menino deve ser azul se for menina deve ser rosa. Porque como é menino não pode ser rosa e é igual para a menina."
				"amarelo, vermelho, verde, preto, branco, laranja, azul, porque não sabem o sexo"
Evidenciam, parcialmente, estereótipo de género	Referem cores que só possam ser utilizadas pelo homem.		0	
	Referem cores que só possam ser utilizadas pela mulher.		0	
Não evidenciam estereótipo de género	Referem que não há cores que só possam ser utilizadas pelos homens ou pelas mulheres, mas sim por ambos.		7	"Vermelho, Laranja, Amarelo, Verde. Porque são cores de meio tom, se fosse preto, o bebé poderia ficar cheio de calor, e se fosse branco ficaria mais frio. O preto absorve o calor."
				"As cores que acham bonitas. Porque todas as cores são unisexo"
				"Podem escolher todas as cores que quiserem comprar. Porque a cor da roupa não tem nada haver [a ver] com o género."
				"Pode ser da cor que quiserem. porque cor não tem sexo"

Importa referir que nove alunos/alunas (a maioria) parecem evidenciar estereótipo de género, onde a maior associação feita foi a cor “rosa” ao sexo feminino e a cor “azul” ao sexo masculino pois “como é menino não pode ser rosa e é igual para a menina”, e também porque “são as cores mais indicadas para dizer se o bebé é rapaz ou rapariga”. Também o “branco”, “cores neutras” e outras cores foram respondidas pelos/pelas alunos/alunas pois “não sabem o sexo” ou podem “ainda não se saber o género”. Tal como Ciampa (2004) defende, parece haver uma influência e perspetiva de futuros parentes, pais e da sociedade relativamente à identidade de um bebé que está para nascer, determinando o sexo, masculino ou feminino, do bebé (Vieira et al., 2012).

Analisando as respostas dos alunos e das alunas, é possível verificar que, embora a aluna L (anexo 15) comece por relacionar o género do bebé com as cores “neutras” porque “ainda não se sabe o género”, esta contra-argumenta a sua ideia inicial, evidenciando alguma reflexão pois, termina a frase escrevendo, “mas cada género não tem a sua cor, há casos em que, masculino = verde; feminino = roxo”. Compreende-se que a aluna poderá ter tido como pressuposto não concordar com o estereótipo comum à turma (rosa=feminino; azul=masculino), querendo apresentar outra ideia, que acaba por limitar cada um dos géneros. Ainda assim, acrescenta outras cores, tais como “amarelo, laranja, verde, etc.” o que, por outro lado, indica outras diversas possibilidades e não apenas as que referiu anteriormente, reforçando a ideia do que é “mais indicado”.

Na prática, confundem-se os termos “sexo” e “género”. Tal situação é evidenciada nesta subcategoria, onde alguns alunos e alunas relacionam a cor com o sexo, e os outros a cor com o género (Jesus, 2012; Marchão & Bento, 2012; Pereira, 2012; Vieira et al., 2012).

Em contrapartida, existem sete alunos/alunas que parecem não indicar estereótipos de género alusivos às cores, pois referem que não há cores para homem e para mulher, mas sim para ambos os géneros.

Características

De seguida, foi colocada uma questão alusiva às diversas características: “Assinala, com uma cruz (x), as características dos homens, das mulheres ou ambos.

Tabela 6: Respostas dos alunos e das alunas relativas às características, antes da implementação da proposta pedagógica

Categorias Estereótipos de Género - Características							
Subcategorias	Respostas dos alunos e das alunas		N.º de alunos e alunas	Respostas-tipo			
	Descrição			Homens		Mulheres	
	Evidenciam estereótipo de género	Assinalam todas as características como pertença apenas do homem ou da mulher.		0			
Evidenciam, parcialmente, estereótipo de género	Assinalam, pelo menos, uma característica como pertença apenas do homem ou da mulher.		8	- Ambicioso/a - Barulhento/a - Competitivo - Forte fisicamente - Violento/a	- Corajoso/a - Honesto/a - Líder - Irresponsável	- Chorão/ Chorona - Criativo/a - Vaidoso/a - Delicado/a - Ambicioso/a - Carinhoso/a - Arrumado/a	- Sensível - Honesto/a - Líder - Amoroso/a - Responsável - Gentil
Não evidenciam estereótipo de género	Assinalam todas as características como pertença de ambos.		8				

Analisando as respostas alusivas às características, verifica-se que oito alunos/alunas (metade) parecem evidenciar estereótipo de género, ainda que parcialmente, ao assinalarem, pelo menos uma característica como pertença apenas de um dos géneros. Desta forma, oito alunos/alunas parecem associar, com maior evidência (anexo 15), as características “barulhento”, “competitivo”, “forte fisicamente”, “violento”, “líder” e “irresponsável” ao homem e “chorona”, “criativa”, “vaidosa”, “delicada”, “ambiciosa”, “arrumada”, “sensível”, “amorosa” e “responsável” à mulher.

Esta situação, provavelmente relacionada com a ideia de Louro (2001) e de Vieira et al. (2012) que defendem a facilidade em associar a mulher ao lado mais sentimental, à fragilidade emocional, a relações afetivas, ao cuidado e delicadeza para com os outros, características essas associadas ao lado mais criativo. Desta forma, o homem, segundo Vieira et al. (2012), é facilmente associado a contextos e situações que requerem força, ação, competição e agressividade.

Em contrapartida, outros(as) oito alunos(as) parecem não evidenciar estereótipo de género alusivo às características, pois assinalam todas as características como pertença de ambos os géneros.

Atividades lúdico-desportivas

De seguida, foi colocada uma questão alusiva às diversas características: “Assinala, com uma cruz (x), as atividades lúdico-desportivas que são realizadas pelos homens, pelas mulheres ou por ambos.”

Tabela 7: Respostas dos alunos e das alunas relativas às atividades lúdico-desportivas, antes da implementação da proposta pedagógica

Categorias Estereótipos de Género – Atividades lúdico-desportivas					
Subcategorias	Respostas dos alunos e das alunas		N.º de alunos e alunas	Respostas-tipo	
	Descrição			Homens	Mulheres
	Evidenciam estereótipo de género	Assinalam todas as atividades realizadas apenas pelo homem ou pela mulher.	0		
Evidenciam, parcialmente, estereótipo de género	Assinalam, pelo menos, uma atividade realizada apenas pelo homem ou pela mulher.	7	- Jogar videojogos - Ver futebol - Ver filmes de ação - Andar de mota - Andar de skate - Jogar ténis - Ir a um estádio de futebol	- Cantar - Dançar - Pintar - Ver filmes românticos - Ir ao teatro	
Não evidenciam estereótipo de género	Assinalam todas as atividades realizadas por ambos.	9			

Analisando as respostas alusivas às atividades lúdico-desportivas, verifica-se que sete alunos/alunas parecem evidenciar estereótipo de género, ainda que parcialmente, ao assinalarem, pelo menos, uma atividade realizada apenas por um dos géneros. Parece que, alguns alunos e alunas associaram as atividades lúdico-desportivas, com maior evidência (anexo 15), “ver futebol”, “andar de mota”, e “ir a um estádio de futebol” ao homem, bem como “cantar” e “ver filmes românticos” à mulher.

As evidências de possíveis associações de género às atividades lúdico-desportivas, parecem, por um lado, correlacionar-se com as ideias estereotipadas relativamente às características do homem e da mulher. Isto porque, há uma associação das atividades desportivas, ao homem pois, como corrobora a investigação de Trish Gorely et al. (2003), os estudantes indicam que os rapazes têm um gosto acrescido pelo desporto porque resulta em algum tipo de sofrimento ou dor, enaltecendo um modelo de masculinidade. O mesmo se verifica neste caso, quando as opções mais evidentes, tais como, “ver futebol”, “andar de mota” e “ir a um estádio de futebol” são associadas ao homem.

Por outro lado, a segmentação entre o que é apropriado para homem e para mulher, não tem de estar relacionada com outras subcategorias de estereótipo, mas sim pelo simples

facto de se nascer do sexo masculino ou do sexo feminino, ou seja, a ordem biológica será aquela que poderá determinar que tanto as associações das atividades anteriores ao homem, bem como as atividades “cantar”; “dançar”; “ver filmes românticos” e “ir ao teatro”, associadas à mulher, são válidas pelas “determinadas diferenças biológicas (...) que determinam as origens da diferenciação psicológica e comportamental.” (Pomar, 2012, p.81).

Em contrapartida, outros nove alunos/alunas não evidenciaram estereótipo de género referente às características, pois assinalam todas as atividades lúdico-desportivas realizadas por ambos os géneros.

Tarefas domésticas

De seguida, foi colocada uma questão alusiva às tarefas domésticas: “Assinala, com uma cruz (x), quem pode desempenhar as seguintes tarefas domésticas (homens, mulheres ou ambos).”

Tabela 8: Respostas dos alunos e das alunas relativas às tarefas domésticas, antes da implementação da proposta pedagógica

Categorias Estereótipos de Género – Tarefas domésticas						
Subcategorias	Respostas dos alunos e das alunas		N.º de alunos e alunas	Respostas-tipo		
	Descrição			Homens	Masculino	
	Evidenciam estereótipo de género	Assinalam todas as tarefas domésticas realizadas apenas pelo homem ou pela mulher.		0		
Evidenciam, parcialmente, estereótipo de género	Assinalam, pelo menos, uma tarefa doméstica realizada apenas pelo homem ou apenas pela mulher.		7	<ul style="list-style-type: none"> - Engomar a roupa - Lavar a loiça - Fazer compras - Fazer a cama - Limpar a casa 	<ul style="list-style-type: none"> - Lavar a roupa - Cozinhar - Aspirar - Limpar o pó 	<ul style="list-style-type: none"> - Lavar o carro - Ir com o carro ao mecânico - Pôr a mesa - Despejar o lixo - Fazer reparações - Pagar as contas das despesas da família
Não evidenciam estereótipo de género	Assinalam todas as tarefas domésticas realizadas por ambos.		9			

Relativamente às tarefas domésticas, verifica-se sete alunos/alunas que parecem indicar estereótipos de género, ainda que parcialmente, assinalando, pelo menos, uma tarefa doméstica realizada apenas por um dos géneros.

Analisando o teor das respostas, é importante ressaltar a evidente divisão entre as tarefas domésticas realizadas pelo homem e pela mulher. Portanto, tarefas tais como “ir com o carro ao mecânico”, “despejar o lixo” e “fazer reparações”, assinaladas com maior evidência (anexo 15), foram associadas ao homem. Bem como “engomar roupa”, “limpar a casa”, “lavar a roupa” e “limpar o pó”, associadas à mulher.

Neste sentido, as respostas vão ao encontro das partilhas de Joel e Vikhanski (2020) que relatam exemplos de categorizações implícitas num grupo misto (de ambos os sexos) e entre um casal composto por um elemento do sexo feminino e outro elemento do sexo masculino, onde, no caso do casal, a mulher recusa-se a mudar um pneu do carro porque, a seu ver, é responsabilidade do homem. Da mesma forma que Pomar (2012) explica, que a relação entre atividades e a sua adequação, constrói-se através dos papéis de género que se estruturaram devido a inferências sociais sobre o que é aceite ser feito pelo homem e pela mulher.

Em contrapartida, houve nove alunos/alunas que parecem não indicar estereótipo de género referente às tarefas, pois assinalaram todas as tarefas domésticas realizadas por ambos os géneros.

4.2. IDEIAS DOS ALUNOS E DAS ALUNAS ACERCA DE ESTEREÓTIPOS DE GÉNERO DURANTE A IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Esta fase do trabalho refere-se à implementação da proposta pedagógica que se inicia na realização autónoma das atividades pelos grupos de quatro elementos, até à partilha de ideias em grande grupo. Foram realizadas três atividades, onde a primeira atividade foi intitulada por “O almoço de aniversário da Anita com a sua família”; a segunda atividade foi intitulada por “As bolas de cores diferentes”; e a terceira atividade tem como título “As preferências e as escolhas individuais”.

Serão destacadas as perguntas e respostas dos alunos e das alunas do grupo em foco, com as respetivas transcrições de diálogos, gravados por áudio, e respetiva conexão com a fundamentação teórica. Assim sendo, serão referidos os pontos de vista dos alunos e das alunas que evidenciem: reflexões, dúvidas, tentativas de imposição de ideias, coerências e contradições nos e dos grupos, momentos de silêncio e ausência de intervenções, evidências de estereótipos e tomada de consciência ou permanência de opiniões.

É importante referir que, a transcrição de diálogos está organizada de modo a evidenciar as falas protagonizadas pelos alunos e pelas alunas que impulsionaram uma comunicação reflexiva acerca de género em diversos momentos. Este critério teve como base conceder, ao leitor, uma melhor perceção das interações na turma, mas também para ir ao encontro daquelas que foram as intervenções dos protagonistas – “Aluno” ou “Aluna” – que motivavam a interação dos alunos/alunas com outras ideias contrárias – “Outro(a)” ou “Outros(as)” – para a comunicação entre todos os participantes do estudo.

Desta forma, serão apresentados recortes dos quadros descritivos (anexos 16, 17 e 18) que contêm as questões colocadas aos grupos e as respetivas respostas. O critério utilizado para a seleção dos episódios, foi a presença de estereótipos evidenciados nas respostas escritas dos alunos e das alunas, que se notaram reforçados, influenciados ou negados através da recolha dos diálogos.

Cada uma das três atividades foram realizadas em diferentes dias, como consta, anteriormente, na figura 7. Os grupos foram os mesmos, em todas as atividades, sendo estes compostos por dois grupos com dois elementos do sexo feminino e dois elementos do sexo masculino e dois grupos com dois elementos do sexo feminino e três elementos do sexo masculino. Pelo facto de um aluno e uma aluna não estarem presentes nos diversos momentos da investigação, estes não participaram no estudo.

Atividade 1: “O almoço de aniversário da Anica com a sua família” (anexo 12)

Relativamente à primeira questão “Na vossa opinião, porque acham que o pai do Pedro e o próprio Pedro, não ajudaram a mãe e a Anica a arrumar a cozinha?”, o Grupo 3 não respondeu à questão (anexo 16).

Tabela 9: Atividade 1 "O almoço de aniversário da Anica com a sua família", durante a implementação da proposta pedagógica

Categorias Estereótipos de Género – Tarefas domésticas				
Subcategorias	Respostas dos alunos e das alunas		N.º de grupos	Respostas-tipo
	Descrição			
	Evidenciam estereótipo de género	Referem, direta ou indiretamente que apenas um dos géneros têm o dever de arrumar a cozinha.		2
Não evidenciam estereótipo de género	Referem, direta ou indiretamente, que ambos os géneros têm o dever de arrumar a cozinha.		2	“Porque a mãe e a anica não pediram ajuda ao pai e ao pedro.” “Talvez, o Pedro e o pai viram que a Anita e a mãe já estavam a trabalhar, por isso ficaram na sala.”

Durante a realização da atividade, o Grupo 1 solicitou orientação, pois não estavam a conseguir chegar a uma conclusão e partilharam com a professora que não estavam a conseguir escrever uma resposta à pergunta, isto porque “o pai estava ocupado a beber o café na sala, mas elas (referem-se a outros elementos do grupo) dizem que é porque não pediram ajuda.”. De acordo com o anexo 16, verifica-se que colocaram apenas a ideia de que “a mãe e a Anica não pediram ajuda ao pai e ao Pedro.”. Desta forma, percebe-se que os alunos e as alunas não estavam de acordo e chegaram a um consenso e tomaram uma decisão.

O Grupo 4 indicou, na primeira questão que “o pai do Pedro e o Pedro estavam a tomar café na sala” o que, para o grupo, justifica tal ação (anexo 16). Por outro lado, na terceira questão, quando os papéis se invertem, o mesmo grupo responde que “A mãe deveria trabalhar mais. A Anica deveria ajudar mais”, parecendo demonstrar, assim, estereótipo de género.

Esta situação anterior, corrobora a ideia de Pereira (2012) quando este explica que a presença de estereótipo é evidente quando há uma categorização do «masculino» ou do «feminino» que é convocada de forma direta ou indireta, criando assim um critério de distinção. Tal evidência, durante a partilha de ideias, suscitou a discussão entre diversos elementos da turma:

Aluna (*em tom de ironia*): As mães trabalham muito pouco...

Aluno: Quer dizer, isso não faz-me muito sentido.

(...)

Professora: Porquê?

Aluno: (...) você tá numa casa sozinha, você não vai pedir à sua mãe “Ah mãe, tô mãe, olha vens aqui lavar-me a loiça?”

Alguns risos por parte dos alunos e das alunas

Outros(as): Então ele tá a dizer que o pai do Pedro e o Pedro não podem fazer... que não deviam...

Aluno (*interrompe os colegas*): Se o pai e o filho tão sozinhos em casa, comem e deixam aquilo que parece um chiqueiro, pois a mãe e a Anica quando chegam é que arrumam?

Outro: Toda a gente tem as mesmas obrigações!

(...)

Professora: Ok. Então tenho outra questão para vocês. Quais são então os elementos da família que devem participar nas tarefas domésticas?

Outros(as): Todos!

Depois de algum tempo dedicado à continuação da partilha de ideias dos alunos, nomeadamente sobre as experiências vivenciadas, os alunos e as alunas escalam para uma discussão que passa para ideias acerca das atividades de uma forma geral e, de seguida, para as profissões.

Tal como citado anteriormente, Eleanor Maccoby (1988) e Vieira et al., (2012) explicam que o modo como os adultos se comportam, influencia uma perspectiva da realidade futura, por parte das crianças, e Vieira et al., (2012) reiteram que os pontos de vista podem diversificar-se, quer seja ao nível da aparência física, mas também das preferências profissionais, conforme se pode verificar no diálogo abaixo, que se inicia de uma forma abrangente, e termina nas conceções do papel da mulher e do homem, desencadeando para questões profissionais:

Aluno: Não são só as mulheres que têm de fazer tudo.

Aluna: Exato...

Outro: Apesar de haver gente que pensa isso...

(...)

Professora: Qual acham ser a opinião geral da sociedade em relação a isto?

Aluna: É que, algumas pessoas acham que há atividades só para mulheres e outras pessoas acham que... (fica em silêncio e não termina a ideia)

A professora passa a palavra a outro aluno que diz:

Aluno: Mas também, na maioria das vezes é assim, mas...

Aluna: Sim, sim, também... sim, eu também disse isso...

Aluno: ... há mulheres que pensam que os homens têm de ser eles a fazer tudo.

Aluna: (...) há pessoas que dizem que as mulheres é que têm de fazer tudo, então essas mulheres dizem que têm de ser os homens a fazer.

(Ficam todos em silêncio)

Aluno: Por exemplo, o homem tem um emprego que ganha muito bem, então por causa disso a mulher não vai trabalhar?

Professora: Porquê?

(...)

Aluno: (...) porque também não precisam de mais dinheiro.

(Ficam todos em silêncio)

Portanto, observa-se uma tendência do grupo em direcionarem as discussões para questões alusivas às profissões.

Ao realizar a atividade, na questão 2 (anexo 12), alguns alunos e alunas arranjaram uma estratégia criativa de riscar e substituir as palavras diretamente no texto, ao invés de o reescreverem, que foi aceite pela investigadora e uniformizada para todos os grupos.

De seguida, seguiu-se para a partilha de ideias acerca da questão 3 “Leiam, com atenção, o excerto com as modificações introduzidas. Escrevam a vossa opinião em relação às tarefas agora desempenhadas pela mãe, pelo pai, pela Anica e pelo Pedro.” (anexo 12).

Tabela 10: Atividade 1 "O almoço de aniversário da Anica com a sua família", durante a implementação da proposta pedagógica (continuação)

Categorias Estereótipos de Género – Tarefas domésticas				
Subcategorias	Respostas dos alunos e das alunas		N.º de grupos	Respostas-tipo
	Descrição			
	Evidenciam estereótipo de género	Referem, direta ou indiretamente que apenas um dos géneros têm o dever de arrumar a cozinha.	2	“Porque foram o Pai e o Pedro que desarrumaram a cozinha.” “A mãe deveria trabalhar mais. A Anica deveria ajudar mais.”
Não evidenciam estereótipo de género	Referem, direta ou indiretamente, que ambos os géneros têm o dever de arrumar a cozinha.	1	“Porque o pai e o Pedro não pediram ajuda ao [à] mãe e á anica.”	

Portanto, já na questão 3, a professora orienta a partilha de ideias dos grupos, tal como descrito abaixo:

Professora: Depois de lerem o excerto com as alterações que vos pedi para fazerem, o que é que mudou?

Vários(as): O sentido da frase.

Vários(as): De quem trabalha e de quem não trabalha.

Após a partilha da resposta do grupo 2, um aluno interrompe:

Aluno: Então mas o quêque isso tem a ver?

[Muitos risos]

(...)

Aluno: Atão e ninguém arrumou a mesa? Foram arrumar a cozinha...

Outros(as): Pooooooooois...

Aluno: E a mesa?

Professora: O que é que tem a mesa?

Aluno: Então, quando você come não come com pratos?

É importante ressaltar, também, que o Grupo 1 tem uma ideia no início da atividade que diverge com o fim da mesma. Inicialmente, não há registo de reflexão durante o momento de realização da primeira questão, onde o grupo decide responder "Porque a mãe e a anica não pediram ajuda ao pai e ao pedro.". Por outro lado, na terceira questão, quando se invertem os papéis das personagens, durante o momento de realização da mesma, um membro questiona-se "Porque é que elas não ajudam?".

A questão colocada pelo Grupo 1 evidencia, assim, um outro ponto de vista face ao novo contexto, que pode ser entendido, conforme Joel & Vikhanski (2020), uma estranheza inconsciente, como se aqueles papéis não fossem adequados ao género, pois a mesma questão de reflexão "Porque é que eles não ajudam?" não foi feita, pelo grupo, anteriormente.

Embora, no momento do registo final, tenham colocado "Porque o pai e o Pedro não pediram ajuda ao [à] mãe e á anica.", não é perceptível uma mudança de opinião, tomada

de consciência ou, se meramente, o grupo decidiu seguir a mesma lógica da situação anterior.

Atividade 2: “Bolas de cores diferentes em recipientes distintos” (anexo 13)

Nesta atividade houve uma maior interação por parte dos alunos e das alunas e, conseqüentemente, é aquela que apresenta uma maior transcrição dos diálogos dos mesmos e das mesmas. Além disso, a proposta de dinâmica para esta atividade proporciona uma análise constante da situação que vão observando, de um olhar crítico e tomada de consciência, o que origina inquietações nos elementos dos grupos, momentos de irritação, de disputa de narrativas e, também, de concordância com o que é dialogado.

Durante a realização da atividade, foi captado no áudio a ideia de um elemento do Grupo 3, que “Os pares são compostos por gêneros opostos”. Analisando o anexo 17, verifica-se que, realmente, o Grupo 3 aceitou a ideia e registou-a, ao contrário dos outros grupos, que respondem que os pares são compostos por rapaz e rapariga ou menino e menina.

Esta evidência do Grupo 3 vai ao encontro daquilo que Jesus (2012) explica, onde existem influências sociais, embora não sejam “totalmente visíveis, parece para nós que as diferenças entre homens e mulheres são “naturais”, totalmente biológicas, quando, na verdade, boa parte delas é influenciada pelo convívio social.” (p.8). Vieira et al., (2012) esclarecem que o conceito gênero é socialmente construído e não se refere apenas à definição do que é ser homem ou ser mulher, mas sim as relações que ocorrem entre ambos e como são construídas. Portanto, o conceito de gênero e sexo não têm a mesma definição (Jesus, 2012; Pomar, 2012; Marchão e Bento, 2012; e Pereira, 2012).

Durante a realização da atividade, é captado pelo áudio algumas intervenções dos grupos, tais como, “os meninos separaram os azuis e as meninas os rosas e foi em trabalho de grupo”. A professora apercebeu-se de que o grupo 2 estava a contrariar um pouco esta ideia e decide procurar registrar as interpretações dos alunos e das alunas do grupo:

Aluna: É porque nós tavamos a ver que cada um pega uma cor né? Mas a maior parte deles, a menina pegou o rosa e o miúdo pegou o azul, mas eu vi... tem um miúdo que pegou o rosa e a menina o azul.

Professora: Ok. E o trabalho deles, como é que foi feito?

Outros(as): Em conjunto. Eles apanharam as bolas juntos!

Outros(as): Foi feito em equipa.

Já no momento da partilha de ideias entre os grupos, o aluno porta-voz do grupo 4 anunciou como resposta “fizeram o trabalho em conjunto e os dois fizeram a mesma coisa.”, e um elemento do Grupo 1, levanta o “semáforo” amarelo porque concorda, parcialmente, com o colega e interveio quando a professora lhe deu a palavra:

Aluno: A informação dele tá correta, só que eles não fizeram os dois a mesma coisa... um deles separou as bolas rosa e outro as bolas azuis.

Aluno: É a mesma coisa... as bolas são iguais...

Aluno: Azul e rosa não são iguais.

Neste momento, uma aluna do Grupo 2 interveio:

Aluna: Nós também vimos ali num ou dois pares, um menino agarrava nas bolas cor-de-rosa e metia e a menina agarrava nas bolinhas azuis.

Aluno: Mas isso dependia, porque cada um agarrava o que q'ria, porque por exemplo, um tava a pôr as bolas rosa, o outro já tinha acabado os azuis e podia-o ajudar. (...) As bolas tavam todas misturadas e eles tinham que trabalhar em grupo para as separar.

Professora: Achas que eles não trabalharam (...) coletivamente?

Aluno: Eles trabalharam exatamente da mesma forma, só que não fizeram a mesma coisa.

Professora: Achas que alguém trabalhou mais do que o outro?

Outros(as): Não!

Aluno: Não! Um pôs as bolas azuis no pote e outro pôs as rosas.

Professora: Mas houve a observação de que, quem pôs azuis também pôs algumas cor-de-rosa.

Aluno: Sim. Quando acabou (...) podia ajudar...

Professora: Ajudaram-se?

Outros(as): Sim!

É possível verificar que alguns alunos e alunas se desviaram daquela que era a pergunta, onde relacionavam o tipo de trabalho desempenhado pelos pares com as cores respetivas das bolas e géneros (bolas cor-de-rosa = feminino e bolas azuis = masculino), havendo, por isso, estereótipo de género pelo facto de convocarem, ainda que de forma implícita, categorias que diferenciam o masculino do feminino e vice-versa (Pereira, 2012).

Após a visualização de outro excerto do vídeo, referente às questões 1.3; 1.4; 1.5; 1.6; 1.7 e 1.8, ficou um ambiente de grande confusão onde todos queriam participar e falavam ao mesmo tempo, porque os alunos e as alunas queriam partilhar muitas interpretações ao mesmo tempo, o que dificultou a perceção de diálogos para uma transcrição mais rigorosa. Ainda assim, foi possível verificar que, durante a realização da resposta à questão “Como é que os elementos de cada par foram recompensados?”, os alunos e alunas partilhavam ideias, tais como:

Aluna: (...) só que um tem mais do que o outro...

Aluna: Os meninos tinham sempre mais.

Aluno: Não era não...

Aluna: Era sim...

Alunas: Não? Não eram sempre os meninos?

Aluno: Não era não...

Aluno: Eram só algumas...

(...)

Aluno: (...) apareceu uma menina que não tinha igual...

(...)

A professora colocou a terceira parte do vídeo, de novo, devido às discussões e dúvidas evidenciadas pelos alunos, que se tornaram notórias e em ebulição, no decorrer da análise do vídeo:

Aluna (já irritada com alguns colegas): Calma!

(...)

Aluno: Olha aí, vês?!

Aluna: Não é! É o menino!

Aluno: Mas eles recebem a mesma coisa!

Aluna (muito enervada): Não é nada a mesma coisaaaa!!! Ele não é uma menina!

Outra aluna: É sempre o miúdo! É o miúdo!

Aluna: Ya. O miúdo tem sempre a mesma.

(...)

Outro: Aquele porque tem muito cabelo é porque é um menino ou é uma menina?

Outros(as): É um menino!!

Importa referir que no vídeo, aparece uma criança do sexo masculino que tinha o cabelo comprido, o que, por sua vez, confundiu um aluno que evidenciou dúvidas se este era um menino ou uma menina. Tal como Jesus (2012) explica, tal situação deve-se ao facto das diferenças entre o homem e a mulher serem segmentadas por influência da sociedade, enquanto as crianças são logo ensinadas, desde cedo, a comportarem-se e a terem uma aparência consoante o seu sexo biológico.

Neste sentido, verifica-se, no anexo 17, que as respostas de todos os grupos foram “que os pares eram compostos por uma menina e por um menino”. Assim sendo, o aluno que partilhou a sua dúvida anteriormente, concordou com os restantes.

Durante a resposta à questão “Porque é que acham que houve discrepância entre a quantidade de gomas?” os alunos e as alunas não evidenciaram estereótipo de género relativamente à recompensa ser diferente por serem menina ou menino, após todos verificarem que o menino recebia sempre mais do que a menina. Todos os grupos tiveram como premissa “um teste à reação de ambos, para se verificar a presença ou ausência de partilha” (anexo 17). Ainda assim, três dos quatro elementos do Grupo 2 refletiam:

Aluna: Para ver a reação deles...

Aluno: e para ver se o menino ia partilhar um bocado das gomas.

Aluna (*em tom de chateada*): se iam ser simpáticos...

Por isso, é possível verificar que uma das alunas demonstra uma expectativa de que os meninos pudessem ser simpáticos, o que remete para um estereótipo alusivo ao comportamento do homem, considerando o tom de chateada utilizado quando se expressou (Pomar, 2012). Entretanto, o Grupo 1 também se evidencia durante a realização da atividade, onde dois alunos/alunas dialogam:

Aluno: Era para ver a reação deles, se partilhavam...

Aluna: Ainda há bocado disseste que era para ver se elas pediam! E agora tás a dizer isso... já não entendo...

O diálogo entre ambos, evidencia uma reflexão do aluno entre o que ele tivera dito anteriormente à colega e aquilo que disse após uma reflexão. Assim, é possível verificar, também, que a aluna esteve atenta ao colega e não deixou passar a situação. Seguidamente, ambos continuam, pois, o aluno quis explicar melhor a sua reflexão:

Aluno: Ó professora, se calhar o objetivo deles, além de ver a reação deles, se calhar também era pa ver se o menino via a menina com poucas gomas e dizia “ah, daí o teu copo” e pegava e punha lá um molho de gomas pa ficar igual!

Aluna: Exatamente!

Aluno: Isso também é uma reação...

Neste caso, o que é citado por Pomar et al. (2012), corrobora este diálogo apresentado, pois ambos procuraram refletir sobre o que tivera sido dito, percebendo as atitudes e os comportamentos evidenciados e, posteriormente, o aluno procurou contextualizar a situação, o que, por sua vez, esclareceu a colega. Portanto, esta situação tornou-se importante e crucial para caracterizar um momento de tomada de consciência através da comunicação de opiniões entre dois alunos/alunas, onde ambos acabam por concordar um com o outro.

Após este momento de partilha de ideias entre os elementos dos grupos, a professora colocou o último excerto para os alunos e alunas visualizarem e, após isso, construírem, em pequenos grupos, a resposta à questão “Quais as conclusões que retiram deste vídeo?”. Durante esse momento, a professora questionava os grupos “Que mensagem vos transmitiu este vídeo?” e o Grupo 2 e o Grupo 3 responderam, respetivamente:

Aluna: Que as meninas e os meninos são iguais...

Aluno: Sim, que são iguais e que devem receber a mesma coisa.

Outros(as): Que meninas e meninos não têm diferenças. São iguais.

Aluna: Depende porque se são rapazes... (*riso tímido*)

Nesta situação, entende-se que, ao contrário dos elementos do Grupo 2 que afirmam que “as meninas e os meninos são iguais”, a aluna do Grupo 3 compreende que há diferenças, não mencionando que tais diferenças se relacionam com características biológicas entre um rapaz e uma rapariga, mas sendo que houve uma aula de Ciências Naturais onde se exploraram conceitos alusivos aos caracteres sexuais masculinos e femininos, e, por isso, pensa-se que a aluna poderia estar a referir-se aos conhecimentos adquiridos sobre o tema. Assim sendo, esta evidencia que a mulher e o homem (quando nos referimos ao sexo), não se podem igualar (Marchão & Bento, 2012; Pereira et al., 2012; Vieira et al., 2012).

Já no Grupo 1, há a intervenção de uma aluna, que se mostrou bastante participativa durante as atividades, e responde prontamente:

Aluna: Igualdade de género!

Aluno: Quer dizer que os meninos também não ficaram a favor...

Aluna: Exato (...) acharam uma injustiça terem recebido mais do que as meninas.

Neste grupo, compreende-se que, pelo menos dois alunos/alunas, entendem que deve haver igualdade entre os géneros, pois verificaram que as meninas não tiveram igual recompensa pelo trabalho realizado com o colega e que, embora o menino tivesse recebido mais, perceberam, também, este não concordou com isso. Portanto, tal como espalhado pela CIG (2012), o aluno e a aluna defendem a igualdade entre a menina e o menino na equidade de pertença dos recursos (recompensa) e de distribuição (gomas), pois valorizaram, igualmente, o papel que cada um desempenhou.

É importante referir que, logo ter-se iniciado a partilha de ideias entre os grupos, a aluna do Grupo 1 imediatamente, responde em voz alta “Igualdade de género!”. Posteriormente, a professora decidiu escrever a expressão, dada pela aluna, no quadro branco e provocou os restantes alunos e alunas:

Professora: O que é que poderá significar esta expressão?

Aluno: Não importa se é rapaz ou rapariga. Devem receber todos a mesma coisa porque fizeram tudo igual.

Outro: Que as raparigas e os rapazes devem merecer ganhar o mesmo se trabalharem da mesma forma.

Outro: Por exemplo, se o rapaz ficasse sentado e a mulher fizesse tudo?

Vários alunos e alunas intervieram simultaneamente:

Outros(as): Aí ela merecia ganhar mais!

Outro aluno: Aí o rapaz nem devia ter uma goma no copo!

Outros(as): Pois!!

Nesta fase de diálogo, um aluno coloca a questão anterior, e este incentiva a discussão de um outro tema. Então, a professora procura recolher evidências sobre a situação:

Professora: Se tivermos uma mulher e um homem que trabalham...

Outros(as): construção civil!

Professora: (...) trabalham na construção civil. Achem que tanto a mulher como o homem, podem trabalhar na construção civil?

Outros(as): Sim!

Aluno: Depende (...) pode sim trabalhar para lá, mas se tiver mais habilidades em alguma coisa... ou não seja tão forte, pra... (*e não consegue concluir*)

Outro: Se ela não conseguir fazer... por causa do esforço!

(...)

Professora: E se a tarefa for exatamente a mesma, independentemente da maneira como a desempenham? Ou seja, vocês dizem que o homem tem mais força do que a mulher, mas eles são uma dupla de trabalho. Portanto, se o homem vai acartar pedra, a mulher vai acartar pedra, se o homem vai partir uma parede agarrando num martelo ou numa picareta, a mulher também o vai fazer...

E o aluno interrompe:

Outro aluno: Pode fazer outra coisa...

Professora: Mas as tarefas são estas e não outras, para os dois. A questão é, a recompensa, merece ser a mesma?

Outros(as): Sim!

Professora: Porquê?

Aluno: Porque eles fizeram a mesma coisa! Então eles devem receber a mesma quantidade.

Aluno: Só que s'um trabalhar mais do q'ó outro, fica injusto se o outro receber a mesma quantidade.

Aluno: Não fica não...

Aluno: Sim!

Aluno: Fica sim! Oh (*chama o colega pelo nome*), (...) trabalhas mais do cá Joana (*nome inventado pelo aluno que teve o cuidado de não querer se referir a ninguém da turma*), e a Joana tem 5 e tu tens 3, tu tamém gostavas!?

Aluno: Sim!

Aluno: Sim... gostavas de ter 3 e a Joana tivesse 5 sendo que tu trabalhaste mais do que ela!

Aluno: Ah não, não...

A professora tenta levar a questão para o foco anterior:

Aluno: Depende da mulher! Pode haver mulheres que aguentam mais e outras que aguentam menos.

Outros(as): Sim! Pois! Claro! É isso...

(...)

Aluno: Depende do trabalho... Se for um trabalho que exige mais músculos...

Professora: O trabalho requer força para acartar pedra, destruir paredes com martelos (...)

Aluno: Isso é os homens!

Outros(as): É mais os homens! As mulheres também conseguem, mas... com mais músculos sim!

Aluno: Sim! Se os homens ganham mais músculo, é mais recomendado para os rapazes. (...)

Professora: Mesmo que o nível de força seja diferente entre o homem e a mulher (...) e que o homem consiga levantar mais peso em comparação à mulher, tendo em conta que a tarefa é feita por ambos, a recompensa pelo trabalho feito pelos dois, deve ser a mesma?

Aluno: Não... como o homem tá a fazer mais força, tá a trabalhar mais, eu... na expressão que você deu que era “imagina, o homem alevantava não sei quantos quilos, a mulher não ia conseguir alevantar tanto”, nesse caso, o homem devia receber mais por ter conseguido... ajudado mais... ter conseguido alevantar mais...

Considerando este diálogo, verifica-se que os alunos e as alunas continuam a demonstrar o interesse em quererem dialogar sobre o papel e as funções que o homem e a mulher poderão ter como profissionais na área da construção civil. Também é pertinente referir que o conceito “força” continua a ser, tal como Vieira et al., (2012) explicam, associado ao homem e não à mulher. Por isso, indicam que o homem terá de ter uma recompensa maior do que a mulher, porque carrega com maior peso, neste caso.

De seguida, após a intervenção do último aluno deste diálogo (que anteriormente já tivera sido interrompido pelo colega que, normalmente, o contraria), outro aluno que anteriormente considerou que “s’um trabalhar mais do q’ó outro, fica injusto se o outro receber a mesma quantidade.”, coloca um contraponto ao argumento do colega, direcionando-se para a professora:

Aluno: Mas oh stora, mas isso não é por causa da mulher não querer levantar tantos quilos, se calhar é porque...

Outros(as) (*completam de imediato a ideia do aluno anterior*): Ela não consegue!

Encontrou, assim, uma justificação para os níveis de desempenho serem diferentes, tendo em conta as características biológicas. De seguida, continua a explicar-se:

Aluno: Mesmo que você queira ser uma atleta muito boa (...) mas se a outra pessoa for melhor que você, não vai receber mais (...) a mulher pode querer acartar 10 tijolos como o homem, só que por conta das capacidades físicas pode não conseguir.

Professora: E as capacidades dela? Foram utilizadas (...)

Outros(as) (*interrompem prontamente*): Foram!

Outro aluno: Ela quis se esforçar!

Aluno: Se calhar não conseguiu levantar dez, mas se calhar conseguiu sete ou oito!

Outro aluno: Pois...

Aluno: A mulher se calhar até queria fazer mais como o homem, só que não conseguia... portanto, a culpa não era dela! (...)

Professora: A mulher deve, ou não deve receber a mesma recompensa que a do homem?

Outros(as): Sim!

Outro: Não...

Outro: Sim, mas depende... porque se a mulher

Uma aluna interrompe:

Aluna: Se se esforçar mais do que o homem...

Aluno: porque se a mulher não fizer porque não consegue, ela tem de receber o mesmo. Mas se ela não fizer porque não quer, aí é que não pode receber o mesmo!

Outros(as): Ya!

Portanto, a partilha de opiniões favoreceu a reflexão dos alunos e das alunas, relativamente ao que antes diziam e com o que foi dito depois.

No momento de síntese, a professora-investigadora procurou recolher as principais ideias dos alunos relativamente à atividade. Foram várias as intervenções que, reunidas para a construção da síntese em grade grupo, resultaram no seguinte: “O trabalho que é desempenhado é que é merecedor, ou não, da recompensa que temos, independentemente do género. Não é por só ser homem ou por só ser mulher! Não é por ele ser homem que vai receber mais, porque se a mulher trabalhar mais do que o homem num sítio, ela até pode ser a funcionária do mês! E também para o homem!”

Posto isto, compreende-se que houve um processo de tomada de consciência por parte dos alunos e das alunas, relativamente à igualdade de género na equidade financeira e social. Pomar et al., (2012), independentemente de se ser homem ou mulher pois, como enquadrado anteriormente, a igualdade de género não é única e exclusivamente para as mulheres (Louro, 2001), apesar destes serem as mais visíveis nas batalhas pela igualdade de direitos e oportunidades, deve haver, também, “a consciência do impacto que estas desigualdades acarretam para o sexo masculino” (Pomar et al., 2012, p.8).

Atividade 3: “As preferências e as escolhas individuais” (anexo 14)

Esta foi a última atividade implementada da proposta pedagógica. É interessante referir que, à medida que os alunos foram fazendo parte dos diversos momentos planeados, o envolvimento com as atividades foi-se tornando notório quer pelas intervenções que foram tendo, quer pela vontade em participar e de partilhar as suas ideias. Duas alunas decidiram fazer tranças no cabelo, pois lembraram-se do título do livro de António Mota, apresentado no primeiro dia da investigação, que contém o excerto da atividade planeada para o dia. Durante o momento de leitura do excerto, alguns alunos e alunas dialogavam:

Aluna do grupo 3: A minha mãe já me chamou isso tamém. (*referindo-se à expressão “Maria-rapaz”*)

(...)

Aluno do grupo 4: Ó stora! A ela a mãe chamou-lhe “maria-rapaz”, a mim chamou-me uma menina!

Outro: Eiiiiiaaaa...

Aluno do grupo 4: Ya! Porque tenho o cabelo grande.

Neste caso, entende-se que, pelo menos, um aluno e uma aluna se identificam com a situação espelhada no excerto que foi lido e que, no caso do aluno, o facto de ter “cabelo grande” é uma característica que, para a sua mãe, está relacionada com o sexo feminino, o que corrobora a ideia de Jesus (2012).

Durante a construção de resposta à questão 1.1, pelos grupos, foi possível captar um diálogo entre os elementos do Grupo 3:

Aluno: Porque ela apenas faz atividades masculinas e, por exemplo, não brinca com as bonecas, joga futebol...

Aluna: Eu também não gosto muito de bonecas...

Outro: Gosta de carros!

Aluno: coisas recomendadas para rapazes! Não é que são para rapazes, é recomendado!

Também o Grupo 4:

Aluno: Porque ela só fala as coisas que rapaz...

Aluna: Ela só faz aquilo que os rapazes fazem. Veste roupa de rapaz, brinca só com brinquedos de rapaz e só anda à luta e às caneladas como se fosse um rapaz.

Aluno: Atão, podemos escrever porque ela só faz coisas que rapaz faz.

Já o Grupo 1 e o Grupo 2, afirmam que a mãe acha que tudo o que ela faz são coisas de rapazes. Considerando os diálogos e analisando as respostas dos grupos no anexo 18, verifica-se que o Grupo 3 evidencia estereótipo de género, tal como o Grupo 4. Num primeiro momento havia, no Grupo 3, uma narrativa dos elementos do grupo que indicavam que a menina fazia “coisas recomendadas para rapazes”, onde se subentende que as recomendações provêm da influência e convívio social (Jesus, 2012).

No segundo momento, já no registo da resposta em grupo, este clarifica que “as coisas” que a menina faz são classificadas, pela mãe, como “masculinas”. Posto isto, nota-se uma reflexão dos elementos do grupo face ao que tinha sido dialogado, tomando consciência do ponto de vista estereotipado, pois antes achavam ser, socialmente, “recomendado” e, posteriormente, perceberam que a mãe da menina era a referência desse estereótipo.

Relativamente ao Grupo 4, os alunos/alunas evidenciam estereótipo de género quando enumeram situações que são só para rapazes. No momento do registo da resposta, o grupo corrobora a ideia dialogada, pois apontam que “ela faz coisas que rapazes fazem”.

Analisando o anexo 18, verifica-se que nenhum dos grupos evidenciou estereótipo de género na questão 1.2, ao contrário da situação apresentada anteriormente na questão 1.1. Por isso, importa sinalizar o processo reflexivo do Grupo 3 e do Grupo 4.

Portanto, Grupo 3 reflete que ambos os géneros podem ter a sua personalidade – onde parece que criaram uma relação entre “personalidade” e “identidade” – e mostram a necessidade em indicar uma reflexão desenvolvida entre o grupo acerca da premissa anterior: “coisas recomendadas para rapazes”, pois finalizam o registo com a opinião de que “Não devia de haver coisas “recomendadas” para cada género.”. Relativamente ao Grupo 4, é significativa a implementação da expressão “liberdade de escolher” em concordância com as emoções, neste caso, a tristeza, que demonstra alguma complexidade do pensamento crítico e perceção emocional, sendo que os alunos se encontram numa fase, segundo Pomar (2012), principal para o desenvolvimento emocional em concordância com as conotações de valores considerados adequados para cada género.

Importa fazer referência ao facto da aluna do grupo 3 e do aluno do grupo 4 – que partilharam que as suas mães têm, para com ele e ela, estereótipos de género – pertencem aos grupos que evidenciaram um processo de reflexão, pois, de certa forma, puderam se identificar com a situação. Após as partilhas do Grupo 3 e do Grupo 4, os elementos do Grupo 1 e do Grupo 2 debatem:

Aluno do grupo 1: (...) se ela gosta de usar roupa que não sejam cor-de-rosa...

Aluno do grupo 2: Isso não é proibido! Se a mãe (...) a obrigar a não fazer, ela tem de obedecer à mãe...

Aluna do grupo 1: Olha (...) mas porquê obrigar a NÃO fazer?

Aluno do grupo 2: (...) às vezes temos de concordar...

Tal como no Grupo 3, um elemento do Grupo 2 menciona, também, a mãe como uma referência, pois procuram modelos de segurança na aceitação de identidade, tal como espelham Pomar et al. (2012).

No momento de síntese, a professora-investigadora procura recolher as principais ideias dos alunos relativamente à atividade. Foram várias as intervenções que, reunidas para a

construção da síntese em grade grupo, resultaram no seguinte: “Ambos podem fazer tudo o que quiserem. Que ambos os gêneros podem fazer as mesmas coisas, porque têm liberdade de escolha. As escolhas não dependem do sexo, mas sim da pessoa.”.

Desta forma, os alunos e as alunas evidenciam um processo de tomada de consciência, pois demonstram que deve haver “a igualdade de acesso e de oportunidades entre rapazes e raparigas, como também a liberdade de participação num contexto inclusivo e plural, respeitador das múltiplas identidades, não só sociais como, sobretudo, individuais.” (Pomar et al., 2012, p.85).

4.3. IDEIAS DOS ALUNOS E DAS ALUNAS ACERCA DE ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO, APÓS A IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Após a recolha dos questionários, foi possível organizar as evidências dos alunos e das alunas do 6.º ano de escolaridade para posterior análise (anexo 19). A análise após a implementação da proposta pedagógica, tornou-se crucial para uma comparação dos estereótipos evidenciados antes e após a implementação da proposta pedagógica.

Profissões

Tabela 11: Respostas dos alunos e das alunas, alusivas às profissões, após a implementação da proposta pedagógica

Categorias Estereótipos de Género – Profissões					
Subcategorias	Respostas dos alunos e das alunas		N.º de alunos e alunas	Respostas-tipo	
	Descrição				
	Evidenciam estereótipo de género	Referem profissões que só possam ser exercidas pelo homem e profissões que só possam ser exercidas pela mulher		1	“[h]á mulheres que fazem coisas que homens não fazem.” “[h]á coisas que homens fazem que mulheres não fazem.”
Evidenciam, parcialmente, estereótipo de género	Referem profissões que só possam ser exercidas pelo homem.		2	Pedreiro. Por causa do esforço físico e porque as mulheres não têm a mesma estrutura física e resistência.	
	Referem profissões que só possam ser exercidas pela mulher.			“O tiktok e cartar [cantar] e dançar.”	
Não evidenciam estereótipo de género	Referem que não há profissões exercidas apenas pelos homens ou pelas mulheres, mas sim por ambos.		13	“Não, porque ambos os géneros conseguem trabalhar com o mesmo empenho e felicidade [felicidade].” “Porque ambos têm liberdade de escolher.”	

Relativamente às respostas dadas pelos alunos e pelas alunas, verifica-se que três alunos/alunas indicam possíveis associações de género às atividades profissionais. Dos três, um aluno/aluna parece evidenciar estereótipo de género quando refere que “há mulheres que fazem coisas que homens não fazem” e, também, que “há coisas que

homens fazem que mulheres não fazem”, tal como evidenciado no questionário antes da proposta pedagógica. Outros dois alunos/alunas, ainda que parcialmente, parecem evidenciar estereótipo de género quando referem que, pelo menos, uma profissão só pode ser exercida por um dos géneros, quando referem que há profissões apenas para o homem, tais como “pedreiros, por causa do esforço físico”, bem como um aluno/aluna refere que “cantar e dançar” é uma atividade profissional que só as mulheres podem ter (Vieira et al.,2012), tal como evidenciado, também, no questionário antes da proposta.

Em contrapartida, dadas as respostas dos treze alunos/alunas, estes parecem não evidenciar estereótipo de género relativamente às profissões. Tal como alguns alunos/alunas referem que ambos os géneros “conseguem trabalhar com o mesmo empenho e felicidade” e “têm liberdade de escolher”.

Objetos

Tabela 12: Respostas dos alunos e das alunas, alusivas aos objetos, após a implementação da proposta pedagógica

Categorias Estereótipos de Género - Objetos					
	Respostas dos alunos e das alunas		N.º de alunos e alunas	Respostas-tipo	
	Descrição			Homens	Mulheres
Subcategorias	Evidenciam estereótipo de género	Assinalam todos os objetos como pertença apenas do homem ou apenas da mulher.	0		
	Evidenciam, parcialmente, estereótipo de género	Assinalam, pelo menos, um objeto como pertença apenas do homem ou apenas da mulher.	6	-Consola; -Gravata; -Collants; -Ferramentas de canalização; - Ferro de engomar; - Boné;	-Brincos; -Maquilhagem; -Elásticos para o cabelo; -Collants; -Batom; - Ferro de engomar; - Verniz das unhas;
	Não evidenciam estereótipo de género	Assinalam todos os objetos como pertença de ambos.	10		

Relativamente ao uso dos objetos, verifica-se que seis alunos/alunas parecem evidenciar estereótipo de género, ainda que parcialmente, ao assinalarem, pelo menos, um objeto como pertença apenas de um dos géneros. Por isso, aparentemente, alguns alunos e alunas associam, com maior evidência (anexo 19), a “gravata” ao homem, e a “maquilhagem” e o “batom” à mulher (Pomar, 2012; Jesus, 2012; Vieira et al., 2012).

Em contrapartida, existem dez alunos/alunas que parecem não indicar estereótipos de género alusivos ao uso de objetos, pois assinalaram todos os objetos como pertença de ambos os géneros.

Cores

Tabela 13: Respostas dos alunos e das alunas, alusivas às cores, após a implementação da proposta pedagógica

Categorias Estereótipos de Género - Cores				
Subcategorias	Respostas dos alunos e das alunas		N.º de alunos e alunas	Respostas-tipo
	Descrição			
Subcategorias	Evidenciam estereótipo de género	Referem cores que só possam ser utilizadas pelo homem ou cores que só possam ser utilizadas pela mulher.	4	<p>“Se for menino é azul e se for menina é rosa (...) é mais recomendado.”</p> <p>“(…) as duas cores. (...) não sabem se é menino ou menina.”</p> <p>“(…) um pouco de roupa roz[rosa] e um pouco azul.”</p> <p>“(…) que sirvam para os dois xexos [sexos]. (...) não sabem o xexo [sexo] do bebé (...) cores neutras serve para os dois xexos [sexos].”</p>
	Evidenciam, parcialmente, estereótipo de género	Referem cores que só possam ser utilizadas pelo homem.	0	
		Referem cores que só possam ser utilizadas pela mulher.	0	
	Não evidenciam estereótipo de género	Referem que não há cores que só possam ser utilizadas pelos homens ou pelas mulheres, mas sim por ambos.	12	<p>“Podem escolher todas as cores que quiserem comprar. Porque a cor da roupa não tem nada haver [a ver] com o género.”</p>

Importa referir que quatro alunos/alunas parecem evidenciar estereótipo de género, onde a maior associação feita foi a cor “rosa” ao sexo feminino e a cor “azul” ao sexo masculino pois “não sabem o sexo”, e também porque “é mais recomendado”, tal como evidenciado antes da proposta. Também “cores neutras” pois “serve para os dois sexos” (Ciampa, 2004; Vieira et al, 2012). Em contrapartida, existe doze alunos/alunas que parecem não indicar estereótipos de género alusivos às cores, pois “a cor da roupa não tem nada a ver com o género”, e, por isso, as cores podem ser usadas pelo homem e pela mulher.

Características

Tabela 14: Respostas dos alunos e das alunas relativas às características, após a implementação da proposta pedagógica

Categorias Estereótipos de Género - Características					
Subcategorias	Respostas dos alunos e das alunas		N.º de alunos e alunas	Respostas-tipo	
	Descrição			Homens	Mulheres
Subcategorias	Evidenciam estereótipo de género	Assinalam todas as características como pertença apenas do homem ou da mulher.	0		
	Evidenciam, parcialmente, estereótipo de género	Assinalam, pelo menos, uma característica como pertença apenas do homem ou da mulher.	3	<p>Barulhento/a;</p> <p>-Competitivo/a;</p> <p>-Forte fisicamente;</p> <p>-Violento/a;</p> <p>-Corajoso/a;</p>	<p>-Barulhento/a;</p> <p>-Sensível;</p>
	Não evidenciam estereótipo de género	Assinalam todas as características como pertença de ambos.	13		

Analisando as respostas alusivas às características, verifica-se que três alunos/alunas parecem evidenciar estereótipo de género, ainda que parcialmente, ao assinalarem, pelo menos uma característica como pertença apenas de um dos géneros. Parecem associar, com maior evidência (anexo 19), as características “forte fisicamente” e um aluno apenas (anexo 19) associa “barulhento” e “sensível” à mulher (Louro, 2001; Vieira et al, 2012).

Em contrapartida, treze alunos/alunas parecem não evidenciar estereótipo de género alusivo às características, pois assinalam todas as características como pertença de ambos os géneros.

Atividades lúdico-desportivas

Tabela 15: Respostas dos alunos e das alunas relativas às atividades lúdico-desportivas, antes da implementação da proposta pedagógica

Categorias					
Estereótipos de Género – Atividades lúdico-desportivas					
Subcategorias	Respostas dos alunos e das alunas		N.º de alunos e alunas	Respostas-tipo	
	Descrição			Homens	Mulheres
	Evidenciam estereótipo de género	Assinalam todas as atividades realizadas apenas pelo homem ou pela mulher.	0		
	Evidenciam, parcialmente, estereótipo de género	Assinalam, pelo menos, uma atividade realizada apenas pelo homem ou pela mulher.	2	- Jogar à macaca; - Jogar basquetebol; - Ver futebol; - Ver filmes de ação; - Andar de mota; - Ir a um estádio de futebol;	- Cantar; - Dançar; - Ver filmes românticos; - Ir ao teatro;
Não evidenciam estereótipo de género	Assinalam todas as atividades realizadas por ambos.	14			

Analisando as respostas alusivas às atividades lúdico-desportivas, verifica-se dois alunos/alunas que parecem evidenciar estereótipo de género, ainda que parcialmente, ao assinalarem, pelo menos, uma atividade realizada apenas por um dos géneros (Pomar, 2012). Verifica-se, no anexo 19, que a aluna F assinala “jogar à macaca”, quando anteriormente, antes da proposta pedagógica (anexo 15), esta atividade lúdico-desportiva não tivera sido assinalada.

Em contrapartida, catorze alunos/alunas não evidenciaram estereótipo de género referente às características, pois assinalam todas as atividades lúdico-desportivas realizadas por ambos os géneros.

Tarefas domésticas

Tabela 16: Respostas dos alunos e das alunas relativas às tarefas domésticas, antes da implementação da proposta pedagógica

Categorias Estereótipos de Género – Tarefas domésticas					
Subcategorias	Respostas dos alunos e das alunas		N.º de alunos e alunas	Respostas-tipo	
	Descrição			Homens	Masculino
	Evidenciam estereótipo de género	Assinalam todas as tarefas domésticas realizadas apenas pelo homem ou pela mulher.		0	
Evidenciam, parcialmente, estereótipo de género	Assinalam, pelo menos, uma tarefa doméstica realizada apenas pelo homem ou apenas pela mulher.		2	- Lavar o carro; - Ir com o carro ao mecânico; - Pôr a mesa; - Fazer reparações;	- Engomar roupa; - Lavar a loiça; - Limpar a casa; - Lavar a roupa; - Cozinhar; - Aspirar;
Não evidenciam estereótipo de género	Assinalam todas as tarefas domésticas realizadas por ambos.		14		

Relativamente às tarefas domésticas, verifica-se dois alunos/alunas que parecem indicar estereótipos de género, ainda que parcialmente, assinalando, pelo menos, uma tarefa doméstica realizada apenas por um dos géneros. (Joel e Vikhanski, 2020; Pomar, 2012) Em contrapartida, houve catorze alunos/alunas que parecem não indicar estereótipo de género referente às tarefas, pois assinalaram todas as tarefas domésticas realizadas por ambos os géneros.

4.4. ANÁLISE DAS EVIDÊNCIAS DE ESTEREÓTIPO DE GÉNERO, ANTES E APÓS A IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA

A seguinte tabela, evidencia o impacto da implementação da proposta pedagógica para a desconstrução de estereótipos de género. Analisando o anexo 19, e comparando-o ao anexo 15, pode ser possível verificar que parece existir uma menor evidência de estereótipos de género, quer nas questões abertas, quer nas questões fechadas.

Tabela 17: Análise comparativa de estereótipos de género, dos alunos e das alunas, antes e após a implementação da proposta pedagógica

Categorias	Subcategorias		Antes	Após
			n.º de alunos e alunas	n.º de alunos e alunas
Estereótipos de Género - Profissões	Evidenciam estereótipo de género	Referem profissões que só possam ser exercidas pelo homem e profissões que só possam ser exercidas pela mulher	1	1
	Evidenciam, parcialmente, estereótipo de género	Referem profissões que só possam ser exercidas pelo homem.	3	1
		Referem profissões que só possam ser exercidas pela mulher.	1	2
	Não evidenciam estereótipo de género	Referem que não há profissões exercidas apenas pelos homens ou pelas mulheres, mas sim por ambos.	11	13

Tabela 17: (continuação) Análise comparativa de estereótipos de gênero, dos alunos e das alunas, antes e após a implementação da proposta pedagógica

Estereótipos de Gênero – Objetos	Evidenciam estereótipo de gênero	Assinalam todos os objetos como pertença apenas do homem ou apenas da mulher.	0	0
	Evidenciam, parcialmente, estereótipo de gênero	Assinalam, pelo menos, um objeto como pertença apenas do homem ou apenas da mulher.	12	6
	Não evidenciam estereótipo de gênero	Assinalam todos os objetos como pertença de ambos.	4	10
Estereótipos de Gênero – Cores	Evidenciam estereótipo de gênero	Referem cores que só possam ser utilizadas pelo homem ou cores que só possam ser utilizadas pela mulher.	9	4
	Evidenciam, parcialmente, estereótipo de gênero	Referem cores que só possam ser utilizadas pelo homem.	0	0
		Referem cores que só possam ser utilizadas pela mulher.	0	0
	Não evidenciam estereótipo de gênero	Referem que não há cores que só possam ser utilizadas pelos homens ou pelas mulheres, mas sim por ambos.	7	12
Estereótipos de Gênero – Características	Evidenciam estereótipo de gênero	Assinalam todas as características como pertença apenas do homem ou da mulher.	0	0
	Evidenciam, parcialmente, estereótipo de gênero	Assinalam, pelo menos, uma característica como pertença apenas do homem ou da mulher.	8	3
	Não evidenciam estereótipo de gênero	Assinalam todas as características como pertença de ambos.	8	13
Estereótipos de Gênero – Atividades Lúdico-desportivas	Evidenciam estereótipo de gênero	Assinalam todas as atividades realizadas apenas pelo homem ou pela mulher.	0	0
	Evidenciam, parcialmente, estereótipo de gênero	Assinalam, pelo menos, uma atividade realizada apenas pelo homem ou pela mulher.	7	2
	Não evidenciam estereótipo de gênero	Assinalam todas as atividades realizadas por ambos.	9	14
Estereótipos de Gênero – Tarefas domésticas	Evidenciam estereótipo de gênero	Assinalam todas as tarefas domésticas realizadas apenas pelo homem ou pela mulher.	0	0
	Evidenciam, parcialmente, estereótipo de gênero	Assinalam, pelo menos, uma tarefa doméstica realizada apenas pelo homem ou apenas pela mulher.	7	2
	Não evidenciam estereótipo de gênero	Assinalam todas as tarefas domésticas realizadas por ambos.	9	14

Relativamente à categoria “Estereótipos de Gênero - Profissões”, é notório que antes da implementação da proposta pedagógica, cinco alunos/alunas parecem evidenciar estereótipos e onze alunos/alunas parecem não evidenciar estereótipos. Após a implementação da proposta pedagógica, verifica-se que três alunos/alunas parecem indicar estereótipos, contrariamente a treze alunos/alunas que parece não evidenciarem estereótipos.

Na categoria “Estereótipos de Gênero - Objetos”, compreende-se que antes da implementação da proposta pedagógica, doze alunos/alunas parecem evidenciar estereótipos e apenas quatro alunos/alunas parecem não evidenciar estereótipos. Após a implementação da proposta pedagógica, verifica-se que seis alunos/alunas (metade), parece indicarem estereótipos. Por outro lado, dez alunos/alunas parece não evidenciarem estereótipos.

No que diz respeito à categoria “Estereótipos de Género - Cores”, nove alunos/alunas parece apontarem estereótipos antes da implementação da proposta pedagógica, ao contrário de sete alunos/alunas que parece não evidenciar estereótipos. Após a implementação da proposta pedagógica, verifica-se que quatro alunos/alunas parece indicarem estereótipos. Por outro lado, doze alunos/alunas parece não evidenciar estereótipos.

Acerca da categoria “Estereótipos de Género - Características”, metade dos(as) alunos/alunas em estudo parece evidenciar estereótipos e outra metade parece não evidenciar estereótipos, antes da implementação da proposta pedagógica. Após a implementação da proposta pedagógica, verifica-se que três alunos/alunas parece indicarem estereótipos. Por outro lado, treze alunos/alunas parece não evidenciar estereótipos.

Relativamente à categoria “Estereótipos de Género – Atividades lúdico-desportivas”, é notório que antes da implementação da proposta pedagógica, sete alunos/alunas parecem evidenciar estereótipos e nove alunos/alunas parecem não evidenciar estereótipos. Após a implementação da proposta pedagógica, verifica-se que dois alunos/alunas parecem indicar estereótipos, contrariamente a catorze alunos/alunas que parece não evidenciar estereótipos. Salienta-se o facto de, uma das atividades lúdico-desportivas não ter sido selecionada antes da proposta pedagógica por nenhum aluno nem por nenhuma aluna. Em contrapartida, esta é assinalada por uma aluna após a implementação da proposta pedagógica.

No que diz respeito à categoria “Estereótipos de Género – Tarefas domésticas” compreende-se que antes da implementação da proposta pedagógica, sete alunos/alunas parecem evidenciar estereótipos e apenas nove alunos/alunas parecem não evidenciar estereótipos. Após a implementação da proposta pedagógica, verifica-se que dois alunos/alunas (metade), parece indicarem estereótipos. Por outro lado, catorze alunos/alunas parece não evidenciar estereótipos.

Os resultados parecem mostrar que ao longo da investigação, a dinâmica e a participação dos alunos e das alunas durante os diversos momentos planeados e executados, permitiu que os alunos analisassem contextos que evidenciassem estereótipos de género, que

partilhassem as suas ideias, colocassem questões e refletissem sobre as diversas situações, o que, segundo Pomar et al., (2012), auxiliou na desconstrução de estereótipos de género.

Seguindo as linhas orientadoras da Educação para a Cidadania (DGE) é importante assegurar, aos alunos e às alunas, a igualdade de direitos e deveres, promovendo uma educação isenta de preconceitos e estereótipos de género garantindo iguais oportunidades educativas, profissionais e sociais. Deste modo, auxilia-se os alunos e as alunas no seu crescimento contínuo na compreensão do mundo real e a sua evolução.

5. CONCLUSÕES

Este último capítulo apresentam as principais conclusões do estudo, bem como de algumas limitações durante a investigação e considerações para futuras investigações no âmbito desta temática.

5.1. *PRINCIPAIS CONCLUSÕES*

Os diversos contextos nas Práticas Pedagógicas, permitiram que este estudo fosse concretizado seguindo o principal objetivo de desconstruir os estereótipos de género promovendo a igualdade de género no contexto de 2.º Ciclo do Ensino Básico.

A concretização do primeiro objetivo foi crucial, pois a partir da identificação dos estereótipos de género das alunas e dos alunos de uma turma de 6.º ano de escolaridade, antes, durante e após a implementação de uma proposta pedagógica, permitiu a profunda análise do estudo e responder à questão de investigação.

Considerando o estudo, as evidências de estereótipo de género antes da implementação da proposta pedagógica, dos alunos e das alunas do 6.º ano de escolaridade em estudo, foram notórias, em grande parte dos alunos e das alunas que participaram no estudo. Nas questões abertas 2, 3 e 5, houve uma maior evidência de estereótipos de género relativamente às profissões e cores. Nas questões fechadas 4, 6, 7 e 8 verificam-se ideias estereotipadas alusivas aos objetos, às características, às atividades lúdico-desportivas e às tarefas domésticas. Por conseguinte, o após a implementação da proposta pedagógica, verificou-se a importância de todo o processo de reflexão, evidenciando que, pelo menos metade dos alunos e das alunas, não apresentaram estereótipo de género.

Neste sentido, e respondendo à questão de investigação “Quais os estereótipos de género evidenciados pelas alunas e pelos alunos de uma turma do 6.º ano de escolaridade, antes e após a implementação de uma proposta pedagógica intencionalmente preparada para a reflexão sobre os estereótipos de género?” analisaram-se estereótipos de género relativamente às profissões (cinco alunos/alunas), aos objetos (doze alunos/alunas), às cores (nove alunos/alunas), às características (oito alunos/alunas), às atividades lúdico-desportivas (sete alunos/alunas) e às tarefas domésticas (sete alunos e alunas), antes da implementação da proposta pedagógica. Após a proposta pedagógica, analisaram-se estereótipos de género relativamente às profissões (três alunos/alunas), aos objetos (seis alunos/alunas), às cores (quatro alunos/alunas), às características (três alunos/alunas), às atividades lúdico-desportivas (dois alunos/alunas) e às tarefas domésticas (dois alunos e alunas). Portanto, compreende-se que a proposta teve impacto nos alunos e nas alunas, relativamente aos estereótipos de género, nas diversas categorias.

Relativamente ao segundo objetivo, conceber e implementar a proposta pedagógica foi crucial para a interação e para as partilhas entre os alunos e alunas. As estratégias utilizadas permitiram momentos de sensibilização através da introdução dos temas relacionados com a igualdade de género, onde foram promovidas discussões sobre os estereótipos, preconceitos, igualdade de género e a sua importância, com recurso a materiais diversos desde a excertos de dois livros, um vídeo e questionários, que retratassem situações reais acerca da imagem do homem e da mulher na sociedade, considerando os seus diversos papéis sociais. Foi então possível analisar e avaliar marcos importantes que levaram à reflexão e tomada de consciência sobre os estereótipos de género.

Relativamente terceiro objetivo, o papel da professora-investigadora é destacado durante os diversos diálogos quando esta tenta auxiliar e conduzir – através do feedback constante – os alunos e as alunas durante os diversos momentos de partilha de ideias – quer em pequenos grupos, quer em grande grupo – sendo a sua importância tão evidente, na medida em que atuou de modo a respeitar e valorizar todos os alunos e alunas durante o processo, evidenciando a importância de expressarem as suas opiniões e de estas quererem ser escutadas pela professora, sem julgamento ou discriminação e o encorajamento na cooperação dos diversos alunos e alunas.

Nota-se, também, a importância do papel da professora na construção intencional de grupos heterogêneos mediante a composição de grupos com elementos do sexo feminino e do sexo masculino, bem como alunos e alunas com maior grau de facilidade ou dificuldade na aprendizagem e desenvolvimento da comunicação. Deste modo, procurou o encorajamento e a colaboração para a (des)construção de estereótipos, através do trabalho em conjunto.

Portanto, o papel da professora, neste caso, torna-se fundamental para a promoção da igualdade de género a partir da desconstrução de estereótipos evidenciados pelos alunos e pelas alunas do 6.º ano de escolaridade, na medida em que considera as linhas orientadoras para a Educação para a Cidadania (DGE), onde reflete sobre estratégias e abordagens a adotar segundo os objetivos a atingir pelos alunos e pelas alunas no contexto, promovendo um ambiente inclusivo e contribuindo para a formação de uma sociedade mais igualitária.

5.2. LIMITAÇÕES NO ESTUDO E RECOMENDAÇÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES

Consideram-se algumas limitações no estudo, nomeadamente por influência da multiculturalidade evidente na turma (diferentes idiomas e culturas), contexto social e familiar (níveis económicos e composição familiar) e dificuldades de aprendizagem e de comunicação (escrita e oral) de vários alunos e alunas, e alguns elementos com necessidades especiais.

Não só, mas também, o facto de o questionário, após a proposta pedagógica, ter sido implementado no mesmo dia da última atividade, pois influenciou o desempenho dos alunos e das alunas na sua concretização, sendo clara e evidente a impaciência e também o cansaço denunciado pelos alunos e alunas na captação de áudio. Note-se que, este facto referido anteriormente, influencia as respostas dadas, pois o tema tinha sido explorado nos minutos anteriores.

As sínteses no final de cada atividade, embora planeadas, não foram realizadas na maioria das vezes. O interesse dos alunos em questionarem e dialogarem sobre o tema era significativo, sendo isso priorizado pela investigadora, ao invés dos momentos planeados para a síntese. Na última aula de investigação, foi realizada uma síntese pelos alunos e alunas, orientada pela professora-investigadora, mas pouco (re)estruturada, pois o tempo foi pouco, devido ao facto de a professora-investigadora ter de dividir 50 minutos de aula

para a última atividade, questionário para a recolha de dados após a implementação da proposta pedagógica e síntese final.

Outros desafios sentidos passam pela qualidade das gravações – por áudio – dos diálogos que iam decorrendo nos diversos momentos de investigação, que complicaram a perceção e captação de algumas intervenções e partilhas dos alunos e das alunas devido ao ruído interior na sala de aula (movimento de cadeiras e materiais de escrita) e exterior (situações de recreios e corredores), interrupções de outros docentes (partilha de informações necessárias para a turma), e conversas sobrepostas entre os alunos e as alunas na sala de aula (efusiva partilha de ideias).

Posto isto, considero que, para futuras investigações seja necessário repensar nos desafios técnicos, nomeadamente na captação das intervenções na sala de aula através da gravação de áudio e incluir, também, gravação de imagem, por exemplo. É proposto, também, um maior número de gravadores de áudio (um gravador por grupo).

A partilha de ideias acerca de estereótipos de género entre as diversas culturas, poderá tornar-se ainda mais rica se houver uma maior preparação, o que não foi o caso. A investigadora não se preparou para um grupo multicultural. Por isso, para futuros estudos, deverão ser consideradas estratégias e abordagens que auxiliem a partilha de perspetivas e experiências de diversos alunos e alunas de diferentes culturas e, com essa informação, construir projetos sobre o tema, de modo a partilhar com um público e tornar esta abordagem ainda mais inclusiva. Assim, poderá haver um maior conhecimento do mundo e comparação de diferentes realidades.

Uma outra sugestão, centra-se no estudo acerca da identidade de género que, embora os diversos temas para a promoção da igualdade de género se relacionem, não é aprofundado nesta situação em estudo. É oportuno salientar a importância de novas investigações para o aprofundamento sobre este tema que não se esgota, devido à sua contemporaneidade e utilidade para a formação e progresso da sociedade.

CONCLUSÃO

Concluindo esta etapa, declara-se a importância de um trabalho de reflexão e investigação no decorrer de um percurso de dois anos, em contexto de Mestrado em Ensino do 1.º CEB e Matemática e Ciências Naturais do 2.º CEB, que compreende uma natureza altamente rica para o desenvolvimento pessoal e profissional.

A exigência e os desafios neste percurso tornaram-no muito importante para a minha formação enquanto futura professora, pois permitiu tornar-me numa profissional mais consciente, reflexiva e empenhada em investigar acerca das minhas Práticas Pedagógicas. Superar as minhas dificuldades era um objetivo constante para ser capaz de evoluir ao longo de cada contexto das Práticas Pedagógicas.

Considerando a dimensão reflexiva, aprendi o quão importante é observar, como e o que planejar, o que avaliar, como avaliar e, por fim, refletir. O Ensino Exploratório foi, sem sombra de dúvidas, um grande marco no meu percurso, uma alavanca para um processo de evolução. Foi importante, também, compreender e considerar a diferenciação pedagógica e a interdisciplinaridade nas minhas intencionalidades educativas, bem como o questionamento e os métodos de avaliação. Embora ainda considere que tenho um longo percurso de aprendizagens pela frente, orgulho-me de ter estado sempre disponível em contribuir para o sucesso escolar dos alunos e das alunas, bem como do meu percurso como futura professora.

A título deste relatório, percebe-se que, o “Caminho em Construção” reflete um caráter dinâmico, contínuo e inovador de um processo educativo, destacando a reflexão e a investigação como algo que requer empenho e dedicação para a evolução progressiva. Bem como o enfoque nos “estereótipos de género no contexto de 2.º CEB”, permite compreender como poderão ser alvo de reflexão, através do planeamento de estratégias pedagógicas.

Apesar de todas as dificuldades – na construção da questão de partida para a investigação e seus objetivos, a seleção de recursos e o planeamento das atividades e gestão de tempo, a metodologia de implementação da proposta pedagógica e condução das atividades, da seleção dos instrumentos para a recolha de dados e a análise dos dados – considera-se uma conquista valiosa ter contribuído para o processo de consciencialização, dos alunos e das alunas do 6.º ano de escolaridade, para a promoção da igualdade de género.

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto Editora, 171-189.
- Amorim, G. de S., Damasceno, E. L., Nunes, K. K. R. M., & Lima, A. de B. (2014). *Avaliação diagnóstica: uma prática necessária à ação docente*.
- Armstrong, T. (2001). *Inteligências múltiplas na sala de aula* (2.ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Assembleia Constituinte. (1976). Constituição da República Portuguesa. Diário da República, I Série, n.º86, 10 de abril de 1976. <https://www.parlamento.pt/Legislacao/Documents/constpt1976.pdf>
- Assembleia Constituinte. (1986). Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). Diário da República, I Série, n.º 237.
- Associação de Professores de Matemática. (2007). *Princípios e Normas para a Matemática Escolar*. APM
- Associação de Professores de Matemática. (2014). *Princípios para a ação: assegurar a todos o sucesso em matemática*. APM
- Balça, A., García, A. M. & García, A. M. (2012). A diferenciação de género nas personagens de literatura infantil e juvenil. In C. Pomar, Â. Balça, A. F. Conde, A. M. García, A. M. García, C. Nogueira, C. Vieira, L. Saavedra, P. Silva, O. Magalhães & T. C. Tavares (Eds.), *Guião de Educação. Género e Cidadania 2.º ciclo* (pp. 26-32). CiG.
- Barbieri, A. et al. (2008). Interdisciplinaridade, inclusão e avaliação na educação física: Contribuições na perspectiva das inteligências múltiplas. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, Campinas*, 7,119-127.
- Batista, B. F., Rodrigues, D., Moreira, E., & Silva, F. (2021). Técnicas de recolha de dados em investigação: Inquirir por Questionário e/ou Inquirir por Entrevista. Em P. S. A. P. C. A. Moreira; (Ed.), *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação:*

recolha de dados (UA Editora, Vol. 2).
https://ria.ua.pt/bitstream/10773/30772/3/Metodologias_investigacao_Vol2_Digital.pdf

Carvalho, A. M. P. de. (2013). O ensino de Ciências e a proposição de Sequências de Ensino Investigativas. In *Ensino de ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula*, 1–20. Cengage Learning.

Carvalho, Á., M., C., Minderico, C., Almeida, C. T. de, Abrantes, E., Mota, E. A., Nunes, E., Amann, G. P. von, Lopes, I., Bettencourt, J., Ribeiro, J. P., Ladeiras, L., Durval, M., Martins, M., Narigão, M., Frango, P., Leal, P., Graça, P., Melo, R., & Lima, R. M. (2017). *Referencial de Educação para a Saúde*. Ministério da Educação.

Ciampa, A. C. (2004). Identidade. In S. T. M. Lane & W. Codo (Orgs.), *Psicologia social: o homem em movimento* (pp. 58-75). Brasiliense.

Comissão Europeia. (2020). Uma União da Igualdade: Estratégia para a Igualdade de Género 2020-2025. *Comunicação Da Comissão Ao Parlamento Europeu, Ao Conselho, Ao Comité Económico E Social Europeu E Ao Comité Das Regiões Social Europeu E Ao Comité Das Regiões, 2020*, 1–21. <https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2020/04/Estratégia-para-a-Igualdade-de-Género-2020-2025.pdf>
<https://www.cig.gov.pt/2020/03/comissao-europeia-apresenta-estrategia-igualdade-mulheres-homens/>

Cosme, A., Ferreira, D., Sousa, A., Lima, L., & Barros, M. (2020). *Avaliação das aprendizagens. Propostas e estratégias de ação*. Porto Editora.

Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Almedina.

Decreto-Lei n.º 55/2018 do Ministério da Educação. (2018). *Diário da República: I Série, n.º 129/2018*. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

Direção Geral da Educação. (2013). *Linhas Orientadoras da Educação para a Cidadania*.
Ministério da Educação.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/educacao_para_cidadania_linhas_orientadoras_nov2013.pdf

Direção Geral da Educação. (2012). *Guião de educação, género e cidadania*. Ministério da Educação.

Fabián, L., Fallas, G., & Santos, L. (2014). O questionamento oral na sala de aula de Matemática: Um elemento propiciador de avaliação formativa? In *Revista Educação e Matemática*, 134, 35–40.

Fernandes, D. (2021). Diversificação dos Processos de Recolha de Informação (Fundamentos). *Projeto Maia - Instituto da Educação, UL*.

Fernandes, D. (2022). *Avaliar e aprender numa cultura de inovação pedagógica*. Leya Educação.

Fortin, M. (1996). *O processo de Investigação: Da conceção à realização*. Edições Técnicas e Científicas, Lda.

Frade, A., Marques, A. M., Alverca, C., & Vilar, D. (2010). *Educação sexual na escola: guia para professores, formadores e educadores*. Texto.

Fujii, T. (2016). Designing and adapting tasks in lesson planning: a critical process of Lesson Study. *ZDM - Mathematics Education*, 48(4), 411–423. <https://doi.org/10.1007/s11858-016-0770-3>

Henrique, M. (2011). Diferenciação Pedagógica: da Teoria à Prática. *Cadernos de Investigação Aplicada*, 5, 167–187.

Jesus, J. G. (2012). Orientações sobre identidade de género: conceitos e termos. *Escritório de Direitos Autorais da Fundação Biblioteca Nacional – EDA/FBN*, 2ª Edição, 1–42. <http://www.diversidadesexual.com.br/wp-content/uploads/2013/04/GÊNERO-CONCEITOS-E-TERMOS.pdf>

Joel, D., & Vikhanski, L. (2020). *Cérebro e Género: para lá do mito do cérebro masculino e feminino*. Temas e Debates.

Lopes, A. A., Lacerda, B., Beraldo, H., & Moura, G. C. (2016). *A Teoria das Inteligências*

Múltiplas e suas contribuições para a Educação. 1985, 1–5.

Louro, G. L. (2001). *Currículo, Género e Sexualidade*. Porto Editora.

Macedo, A. (2024). *Identidade de Género e Orientação Sexual na Prática Clínica*. Edições Sílabo.

Maia, V. O., & Freire, S. (2020). A diferenciação pedagógica no contexto da educação inclusiva. *Revista Exitus*, 10, e020003. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n0id1147>

Malheiro, J. M. da S. (2016). Atividades experimentais no ensino de ciências: limites e possibilidades. *ACTIO: Docência em Ciências*, 1(1), 108. <https://doi.org/10.3895/actio.v1n1.4796>

Marchão, A., & Bento, A. (2012). *Promoção da igualdade de género-um estudo em contexto de educação pré-escolar. Iii*.

Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação - Inovação, Investigação em Educação*, 2(2), 49–65.

Menezes, L., Ferreira, R. T., Martinho, M. H., Guerreiro, A., & Guerreiro, A. (2014). *Comunicação nas práticas letivas dos professores de Matemática*. 135–161.

Menezes L. N. M., & Barrera K. J. (2015). Concepções alternativas e os conceitos científicos: uma contribuição para o ensino de ciências. *Latin-American Journal of Physics Education, ISSN-e 1870-9095, Vol. 9, Nº. 4, 2015, 9(4), 12*.

Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens essenciais 4.º ano/1.º Ciclo do Ensino Básico – Estudo do Meio*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens essenciais 4.º ano/1.º Ciclo do Ensino Básico – Matemática*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens essenciais 4.º ano/1.º Ciclo do Ensino Básico – Português*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação. (2021). *Promoção de abordagens curriculares interdisciplinares*.

Plano 21\23 Escola+.

Oliveira, I. de. (1999). *EDUCAÇÃO INTERDISCIPLINARIEDADE E TRANSDISCIPLINARIEDADE (EDUCATION INTER-DISCIPLINARY E TRANSDISCIPLINARY)*. 50–54.

Oliveira, T., Freire, A., Carvalho, C., Azevedo, M., Freire, S., & Baptista, M. (2009). *Compreendendo a aprendizagem da linguagem científica na formação de professores de ciências*. (34), pp. 19-33.

ONU. (2018). Guia sobre Desenvolvimento Sustentável: 17 objetivos para transformar o nosso mundo. *Centro de Informação Regional das Nações Unidas para a Europa Ocidental*, 1–38.

Paiva, D. (2024). *Manual de Métodos Qualitativos em Geografia*. CEG.

Pereira, M. d. (2012). *Fazendo Género no Recreio: a negociação do género em espaço escolar*. Imprensa de Ciências Sociais.

Pinto, R., Torres, J., Moutinho, S., Almeida, A., & Vasconcelos, C. (2016). Promover o questionamento junto de alunos de ciências do ensino básico. *Revista Interações*, 11(39), 667–679. <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/8767>

Pomar, C. (2012). As atividades lúdico-motoras e o desenvolvimento dos padrões de comportamento masculino e feminino. In C. Pomar, Â. Balça, A. F. Conde, A. M. García, A. M. García, C. Nogueira, C. Vieira, L. Saavedra, P. Silva, O. Magalhães & T. C. Tavares (Eds.), *Guião de Educação. Género e Cidadania 2.º ciclo* (pp. 81-86). CiG.

Pombo, O., & Esser, H. (2021). *Interdisciplinaridade: entrevista com Olga Pombo 1. 1*, 1–22.

Ponte;, J. P. M. da, & Quaresma;, M. A. F. (2015). As discussões matemáticas na aula exploratória como vertente da prática profissional do professor. *Rev. Fac. Educ. (Univ. do Estado de Mato Grosso)*, 23(1), 131–150. <http://journal.um-surabaya.ac.id/index.php/JKM/article/view/2203>

Ponte;, J. P. da, Quaresma;, M., & Pereira;, J. M. (2015). É mesmo necessário fazer planos

- de aula? *Educação e Matemática*, 26–35.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente* (Ministério).
- República Portuguesa. (2017). Perfil Dos Alunos À Saída Perfil Dos Alunos. *Editorial do Ministério da Educação e Ciência*, 1–30. https://elearning.ipvc.pt/ipvc2020/pluginfile.php/70585/mod_resource/content/1/perfil_dos_alunos.pdf http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Ribeiro, L. P. (2010). *Avaliação Diagnóstica: uma breve reflexão*.
- Rocha, J., Novais, A., & Pacheco, J. (2020). Trabalho cooperativo e colaborativo no ensino das ciências naturais do 2.ºCEB. *Práticas Educativas e Supervisão Pedagógica, maio*, 731–743. <https://doi.org/http://hdl.handle.net/10400.19/6428>
- Sá, L. (2001). *Pedagogia diferenciada. Uma forma de aprender a aprender*. ASA.
- Sá, L. V., & Oliveira, R. A. de. (2007). Autonomia: uma abordagem interdisciplinar. *Saúde, Ética & Justiça*, 12(1–2), 5–14. <https://doi.org/10.11606/issn.2317-2770.v12i1-2p5-14>
- Santos, L. (2008). Dilemas e desafios da avaliação reguladora. *Avaliação em matemática: Problemas e desafios*, 11–35.
- Santos, L. (2009). *Diferenciação Pedagógica: um desafio a enfrentar*. 1–13.
- Semana, S., & Santos, L. (2013). *Responder aos alunos em discussões coletivas: Oportunidades para a autorregulação da aprendizagem em Matemática*. January, 359–371.
- Siegel, D. J., & Bryson, T. P. (2022). *O cérebro da criança: 12 estratégias revolucionárias para treinar o cérebro em desenvolvimento do seu filho*, 4.ª ed. Casa das Letras.
- Silva, H. S., & Lopes, J. (2015). *Eu, professor, pergunto 18 respostas sobre necessidades e capacidades dos alunos, gestão da sala de aula e desenvolvimento profissional do docente*. (vol. 2). Pactor.

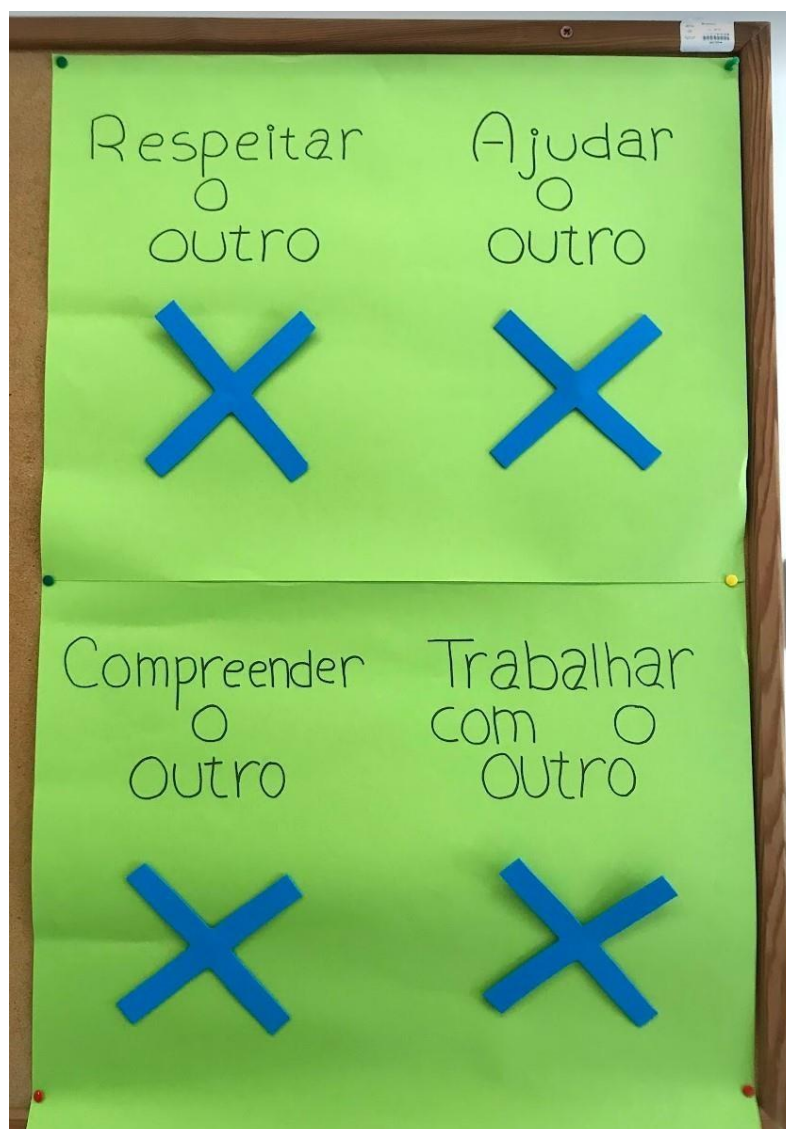
- Silva, P. & Saavedra, L. (2012). Género e Currículo: currículo formal e informal. In C. Pomar, Â. Balça, A. F. Conde, A. M. García, A. M. García, C. Nogueira, C. Vieira, L. Saavedra, P. Silva, O. Magalhães & T. C. Tavares (Eds.), *Guião de Educação. Género e Cidadania 2.º ciclo* (pp. 49-54). CiG.
- Silva, P., Gomes, P. B. & Queirós, P (2004). As atividades físicas e desportivas têm sexo? O género no desporto. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*. pp. 53-63
- Sousa, H. (2005, Junho). O Ambiente de Aprendizagem e a Matemática. *Educação e Matemática*, 83, 35–40.
- Thiesen, J. da S. (2008). A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, 13(39), 545–554. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782008000300010>
- Torres, P. L., & Irala, E. A. F. (2014). Aprendizagem colaborativa: teoria e prática. *Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento.*, 61–93.
- Vieira, C., Nogueira, C., & Tavares, T. C. (2012). Estereótipos de género. In C. Pomar, Â. Balça, A. F. Conde, A. M. García, A. M. García, C. Nogueira, C. Vieira, L. Saavedra, P. Silva, O. Magalhães & T. C. Tavares (Eds.), *Guião de Educação. Género e Cidadania 2.º ciclo* (pp. 26-32). CiG.
- Vieira, C., Nogueira, C., & Tavares, T. C. (2017). De que falamos quando falamos de género? In C. Vieira, C. Nogueira, F. Henriques, F. Marques, F. L. Vicente, F. Teixeira, L. Coelho, M. Duarte, M. H. Loureiro, P. Silva, R. Monteiro, T. C. Tavares, T. Pinto, T. Toldy & V. Ferreira (Eds.), *Conhecimento, Género e Cidadania no Ensino Secundário*. (pp. 20-28). CiG.
- Vieira, R. M. (2018). *Didática das Ciências para o Ensino Básico*. Faro: Sílabas & Desafios.
- Vieira, R. S. A., Crespo, B. B. dos S., Fontes, C. T. S., Patrício, N. J. A. B., & Reis, S. A. dos. (2022). Educação e Matemática - Revista da Associação de Professores de Matemática. *Diário de um estudo de aula_ reflexões de duas futuras professoras do 1.º CEB*, 38–40.

Weber, R. (1990). *Basic content analysis*. Sage

Zanatta, B. M. D. S. C. (2016). *La Enseñanza de Conceptos de la Ciencia y Concepciones Alternativas en el Contexto de las Teorías Epistemológicas del Siglo XX*. XXXVII(2), 26–45.

ANEXOS

ANEXO 1 – CARTAZ DE DESEMPENHO, EM GRUPO/EQUIPA, DOS ALUNOS E ALUNAS EM TAREFAS DE SALA DE AULA



ANEXO 2 – TAREFAS PARA O ESTUDO DE AULA

Conflitos aos quadradinhos.

1. Usem os **quadrados** para cobrir o puzzle “O conflito”.

1.1- Quantos quadrados são necessários para cobrir o puzzle “O conflito.”?

R: _____.

1.2- Representem a vossa resposta na folha de papel quadriculado.

1.3- **Expliquem** como descobriram o número de quadrados.



2. Na vossa opinião, precisam de mais ou de menos quadrados para preencher o puzzle “De quem é a culpa?” _____.

2.1- **Expliquem** a vossa ideia.



Não usem os quadrados.

3. **Descubram o número de quadrados** necessários para cobrir o puzzle “De quem é a culpa?”. _____.

3.1- **Expliquem** a vossa ideia.



Usem só um quadrado.

4. Preenchem o puzzle “De quem é a culpa?”, **usando os quadrados** que forem necessários.



4.1- **Quantos quadrados** usaram? _____.

4.2- Registrem a vossa resposta na folha de **papel quadriculado**.

4.3- As vossas respostas às questões **3 e 4.1** são iguais? _____.



4.3.1- **Expliquem** a vossa ideia.

Conflitos entre quadrados e triângulos.

5. Observa, agora, os **triângulos**.

5.1- Quantos triângulos são necessários para preencher o puzzle “O conflito.”? _____.

5.2- E para cobrir o puzzle “De quem é a culpa”? _____.

5.3- **O que fizeram** para descobrir a resposta da 5.1 e 5.2?

6. Precisam de usar **mais quadrados ou mais triângulos** para cobrirem cada puzzle?

Para cobrirmos cada um dos puzzles, precisamos de mais...

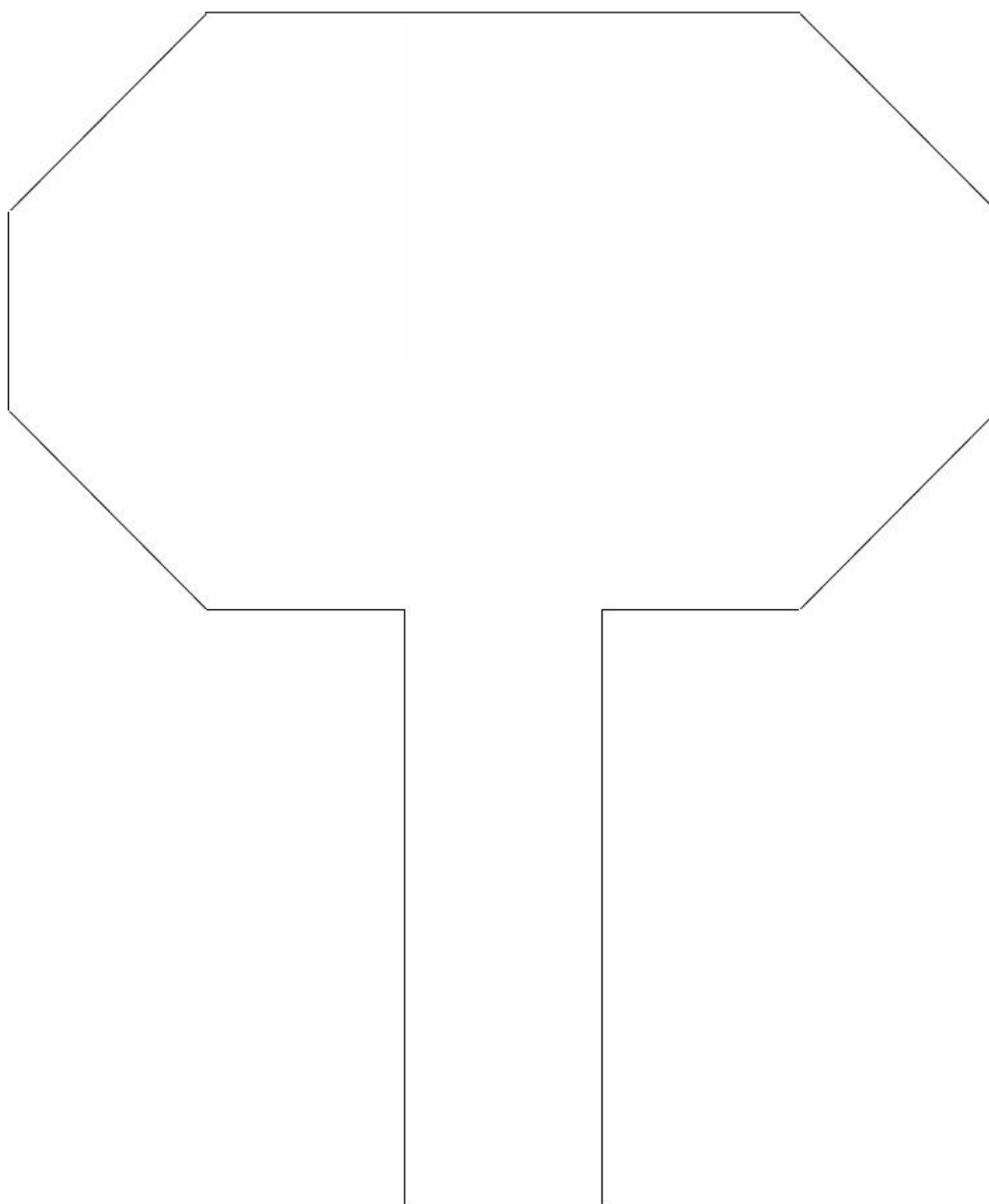
(Assinala a opção correta, com uma X).

Quadrados Triângulos

6.1- **Porquê?**

R: _____.

7. Na escola da Lara e da Mariana, existem muitas árvores.



7.1- Determinem **quantos quadrados** são necessários para preencher a árvore da escola da Lara e da Mariana.

R: _____.

ANEXO 3 – MODIFICAÇÕES NO PLANO DE AULA DE INVESTIGAÇÃO – ENSINO EXPLORATÓRIO

Área Curricular: Matemática (11h00 às 12h30)		
Domínio/Conteúdos	Aprendizagens Essenciais	Descrição das Atividades/Estratégias
Descoberta do conceito de área		
<i>Atividades dos alunos respostas esperadas e possíveis dificuldades</i>		<i>Ação do professor</i>
<p>1.3- Resposta esperada: Usando o puzzle e os quadrados podem fazer contagem: 1) de 1 em 1 2) por adições sucessivas $4+4+4+4+4+4$ 3) por adições sucessivas $6+6+6+6$</p> <p>Usando a representação produzida na folha quadriculada podem fazer contagem: 1) de 1 em 1 2) por adições sucessivas $4+4+4+4+4+4$ 3) por adições sucessivas $6+6+6+6$</p> <p>Dificuldades: 1) Não conta o número de quadrados corretamente 2) Dificuldade em comunicar o seu raciocínio.</p>		<p>1.3 - Face às dificuldades dos alunos, a professora: 1) incentiva a verificação da contagem de quadrados. Dando as seguintes instruções: lembra os alunos das atividades realizadas, no dia anterior, acerca da contagem repetitiva de linhas e colunas, para a multiplicação. 2) explica que o aluno terá de representar a estratégia encontrada: - Como é que pensaste? Como é que chegaste a essa conclusão? És capaz de explicar isso por palavras tuas? Se preferires, podes usar a folha quadriculada para explicar.</p>

ANEXO 4 – ARTIGOS PARA EXPLORAÇÃO DE “O QUE SABEMOS/APRENDEMOS SOBRE O TEMA” E “O QUE QUEREMOS SABER/INVESTIGAR?”

Robô da NASA aterrou em Marte e já enviou fotos do ‘Planeta Vermelho’



Ainda não eram ontem 9 horas da noite em Lisboa quando o robô Perseverance, da NASA, pousou em Marte. O mundo pôde assistir em direto ao momento e, pouco depois, chegou a primeira foto do ‘Planeta Vermelho’.

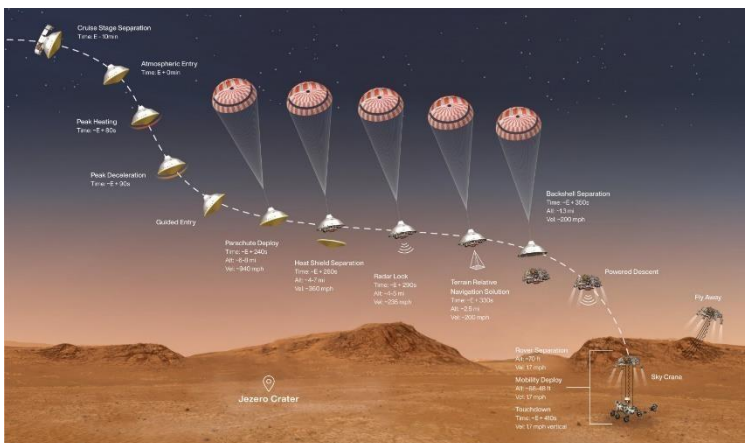
O ambiente na sala de controlo da NASA, a agência espacial norte-americana, era de entusiasmo e muitos nervos. Foi ali que a equipa responsável pela missão do robô Perseverance (Perseverança, em inglês) a Marte seguiu todo o processo atentamente.

Mas, devido à imensa distância entre a Terra e Marte, só alguns minutos após a pequena nave pousar é que tiveram a certeza de que pousara sã e salva em solo marciano. Foi aí que a sala se encheu de palmas e risos: a missão tinha sido cumprida!

Poucos minutos depois de pousar, ainda não eram 9 horas da noite em Lisboa, chegava a primeira foto da superfície de Marte, que a NASA publicou nas redes sociais.

Foram precisos sete meses desde que foi lançado no espaço, em julho, para ali

chegar. E, para além da longa viagem, o momento da aterragem preocupava os cientistas. No espaço, a nave andava a cerca de 19 mil quilómetros por hora mas, para pousar, tinha de abrandar muito num curto espaço de tempo para conseguir pousar. E



o pior é que os cientistas nada podiam fazer a não ser esperar cerca de sete minutos até terem a imagem – a que os cientistas chamaram «sete minutos de terror» – que confirmava que tudo tinha corrido como planeado.

O texto está em inglês, mas através desta ilustração vemos as três fases: a entrada, a descida e o pouso (NASA/JPL-CALTECH).

Para pousar na cratera Jazero, um local muito rochoso e com penhascos, o robô teve a ajuda de um paraquedas e de uma espécie de guindaste. Além disso, estava preparado com tecnologias que o ajudaram a calcular a sua distância até ao sítio onde tinha de pousar e a abrir o paraquedas na altura certa. Este é sempre um momento crítico e, ao contrário desta, já houve outras missões que não foram bem-sucedidas.



Ilustração que mostra *Perseverance* a pousar Imagem (NASA/JPL-CALTECH)

Agora que está por sua conta no ‘Planeta Vermelho’, *Perseverance* vai começar o seu trabalho em solo marciano. Terá de recolher amostras de rochas, com o objetivo de encontrar (ou não) no meio das placas rochosas antigos vestígios de vida.

No ar, terá como «companhia» um pequeno drone-helicóptero, o *Ingenuity* (Ingenuidade, em inglês), a primeira aeronave enviada para outro planeta, que tem mão portuguesa: Florbela Costa, uma engenheira aeronáutica, que ajudou no desenvolvimento do aparelho. *Ingenuity* irá ajudar a perceber como se comportam estes aparelhos na atmosfera fina de Marte.

A equipa em Marte: *Perseverance* e *Ingenuity* (NASA/JPL-CALTECH), 19/02/2022, in *Visão Junior*.

O “roubo” dos anéis de Saturno

Saturno é famoso por possuir os maiores anéis de todo o Sistema Solar. Dentro desses anéis gigantes, caberiam seis planetas Terra. No entanto, a beleza proporcionada pelos aros pode estar com os dias contados. De acordo com um novo estudo da NASA, Saturno está a perder os seus anéis mais rapidamente do que se pensava.

Ninguém está a “roubar” o planeta, evidentemente. O que acontece é que, a cada segundo, chovem atualmente dez toneladas de rochas e gelo naquele corpo celeste. Estes materiais são parcialmente responsáveis pela composição dos aros. A quantidade de substâncias que caem a todo o segundo seria suficiente, inclusive, para encher uma piscina olímpica em trinta minutos. É essa perda de composição que tem diluído os anéis.

A queda de rochas e gelo deve-se principalmente à colisão com pequenos meteoritos (fragmentos que vagueiam pelo espaço) e ao bombardeio constante de raios ultravioleta emitidos pelo Sol. Quando essas reações acontecem, as partículas de gelo são vaporizadas, resultando em moléculas de água carregadas que interagem com o campo magnético de Saturno, fazendo com que as rochas se precipitem em direção ao planeta. Desse modo, com o tempo, os arcs estão a tornar-se cada vez mais vazios.

Esse fenômeno, aliás, não foi descoberto recentemente: os cientistas sabem da queda de materiais em Saturno desde a década de 1980. A novidade está no fato de que, enquanto, há 40 anos a expectativa era de que os anéis se extinguíssem em 300 milhões de anos, a pesquisa recente estima esse número em 100 milhões, já que a tal tempestade se revelou muito mais intensa do que se pensava.

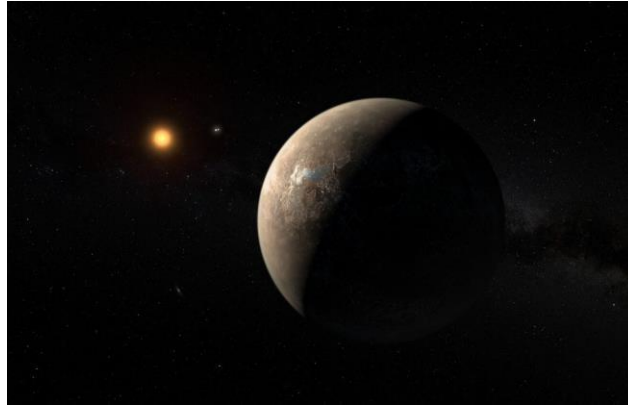


Embora seja difícil imaginar Saturno sem os seus arcs, o planeta só ganhou os seus anéis há cerca de 100 a 200 milhões de anos — para efeito de comparação, o corpo foi formado há aproximadamente 4,5 bilhões de

anos, simultaneamente com a Terra. Agora, o astro parece estar a voltar ao seu estado inicial, desprovido de seus anéis brilhantes.

9/10/2019, in veja

Vamos descobrir novos planetas



GettyImages

Queres viajar na companhia dos nossos amigos astrofísicos? Desta vez será no dia 25 de fevereiro no auditório do Planetário do Porto. O astrofísico Nuno Santos conta-nos um pouco daquilo que vamos falar neste evento organizado pelo VISÃO Júnior e pelo Instituto de Astrofísica e Ciências do Espaço.

Há vários séculos que se sabe que o Sol tem vários planetas à sua volta: Mercúrio, Vénus, a Terra, Marte, Júpiter, Saturno, Úrano e Neptuno. Os astrónomos também sabem que as estrelas que vemos no céu são parecidas com o nosso Sol. Ou, dito de outra forma, o Sol é uma estrela, só que está tão perto de nós que parece ser muitíssimo mais brilhante: é tão brilhante que durante o dia, e devido à dispersão da sua luz pela atmosfera, ofusca a luz das outras estrelas, que normalmente só conseguimos ver durante a noite. Mas será que as outras estrelas também têm planetas à sua volta? Até ao final do século XX não se sabia.

Mas em 1995 descobriu-se que uma estrela chamada *51 Pegasus*, um outro “sol” distante, tinha um planeta à sua volta. Essa descoberta foi fantástica, porque permitiu pela primeira vez saber que as outras estrelas também podem ter planetas. **Esses planetas são chamados de exoplanetas, ou planetas extra-solares.** São planetas que orbitam outras estrelas. E há muitos! Mas já lá vamos.

Ora, descobrir um planeta a orbitar uma outra estrela não é tarefa fácil. As estrelas estão muito longe de nós, (a estrela mais próxima está a 4,3 anos-luz de distância), e os planetas são geralmente muito pequenos e fraquinhos (pouco brilhantes) quando comparados com as estrelas. Procurar um planeta em torno de outra estrela é uma tarefa semelhante a ver uma mosquinha a voar em torno de um candeeiro brilhante... mas um candeeiro que esteja a milhares de quilómetros de distância! É uma tarefa árdua e exige a utilização dos melhores telescópios e instrumentos de observação do Mundo. Por essa mesma razão, na maior parte das vezes os astrónomos não vêem os planetas que descobrem. Mas se não os vêem, como sabem que eles lá estão?

Na verdade, usam uma série de artimanhas – que vêm do estudo das leis da física – para perceber se uma estrela tem ou não planetas à sua volta. Medem por exemplo a influência que o planeta tem no movimento da estrela. Ou noutros casos, descobrem o planeta porque conseguem medir a diminuição do brilho da estrela quando o planeta lhe passa à frente, bloqueando parte da sua luz. Mas a verdade é que dessa forma os astrónomos conseguem não só detetar os planetas, mas também medir a sua massa, o seu tamanho, e estudar a sua composição química. Fantástico, não é?

Desde 1995, altura em que foi descoberto o primeiro, já foram encontrados mais de 3000 exoplanetas. Alguns deles foram encontrados por equipas de astrónomos em Portugal! Mas note-se: até agora apenas foi possível estudar uma parte ínfima de todas as estrelas que existem na nossa galáxia. Os estudos mais recentes sugerem que a maior parte das estrelas que vemos no céu à noite deve ter planetas à sua volta. Alguns foram já descobertos, outros ainda esperam que um astrónomo os consiga encontrar. Uma tarefa para vocês! Basta pensar: na nossa galáxia existem mais de cem mil milhões de estrelas! Se a maior parte delas tiver planetas à volta, como o Sol, temos planetas para todos nos podermos entreter! E será que um dia vamos encontrar um outro planeta como a Terra, onde também exista vida? Ainda não sabemos, mas os astrónomos acham que sim. Muitos deles estão empenhados em conseguir responder a essa pergunta.

Nuno Santos, 03/02/2017, *in Visão Júnior*.

ANEXO 5 – EVIDÊNCIAS DOS ALUNOS ALUSIVOS AO “O QUE SABEMOS/APRENDEMOS SOBRE O TEMA” E “O QUE QUEREMOS SABER/INVESTIGAR?”

Nome do documento que estamos a trabalhar:
1º "resumo" dos anéis de Saturno

O que sabemos/aprendemos sobre o tema	O que queremos saber/investigar
<p>1º Dentro dos anéis de Saturno cabe o planeta Terra.</p> <p>2º Saturno está a perder seus anéis rapidamente.</p> <p>3º A cada segundo ativamente chove deqz toneladas de rochas e gelo naquele corpo celeste</p> <p>4º Saturno ganhou os seus anéis há cerca de 100 a 200 milhões de anos</p>	<p>1º Quanto de área tem Saturno?</p> <p>2º Quantos anéis tem o Saturno?</p>

Figura 1: evidências do grupo 1

Nome do documento que estamos a trabalhar:
Verdade? Robô da NASA aterrissou em Marte e já enviou foto do planeta

O que sabemos/aprendemos sobre o tema	O que queremos saber/investigar
<p>- Foi há pouco tempo (19/02/2021)</p> <p>- Demora 7 meses para chegar</p> <p>- A velocidade é cerca de 19 000 Km por hora</p> <p>- O robô chegou antes das 9 da noite em Lisboa.</p> <p>- Foi transmitido ao vivo</p> <p>- Aterrissou com paracaídas</p> <p>- O robô aterrissou no cráter Jezero</p>	<p>1 - O planeta tem vida?</p> <p>2 - Se há ET?</p> <p>3 - Se há animais?</p> <p>4 - Se há água?</p> <p>5 - Se há chuva?</p> <p>6 - Se há vulcões?</p>

Figura 2: evidências do grupo 2

Nome do documento que estamos a trabalhar:
Vamos descobrir novos planetas

O que sabemos/aprendemos sobre o tema	O que queremos saber/investigar
<p>É aprendemos que já foram descobertos mais de 3000 exoplanetas. É aprendemos que existe uma estrela chamada 51 Pegasi. Que tem 47 anos-luz de distância.</p>	<p>Nós queremos saber se existe mais algum planeta com vida? Mas se não for vida com pernas e braços pode ser em planetas?</p>

Figura 3: evidências do grupo 3

ANEXO 6 – PROJETO DIDÁTICO E INTERDISCIPLINAR “OS ASTRO

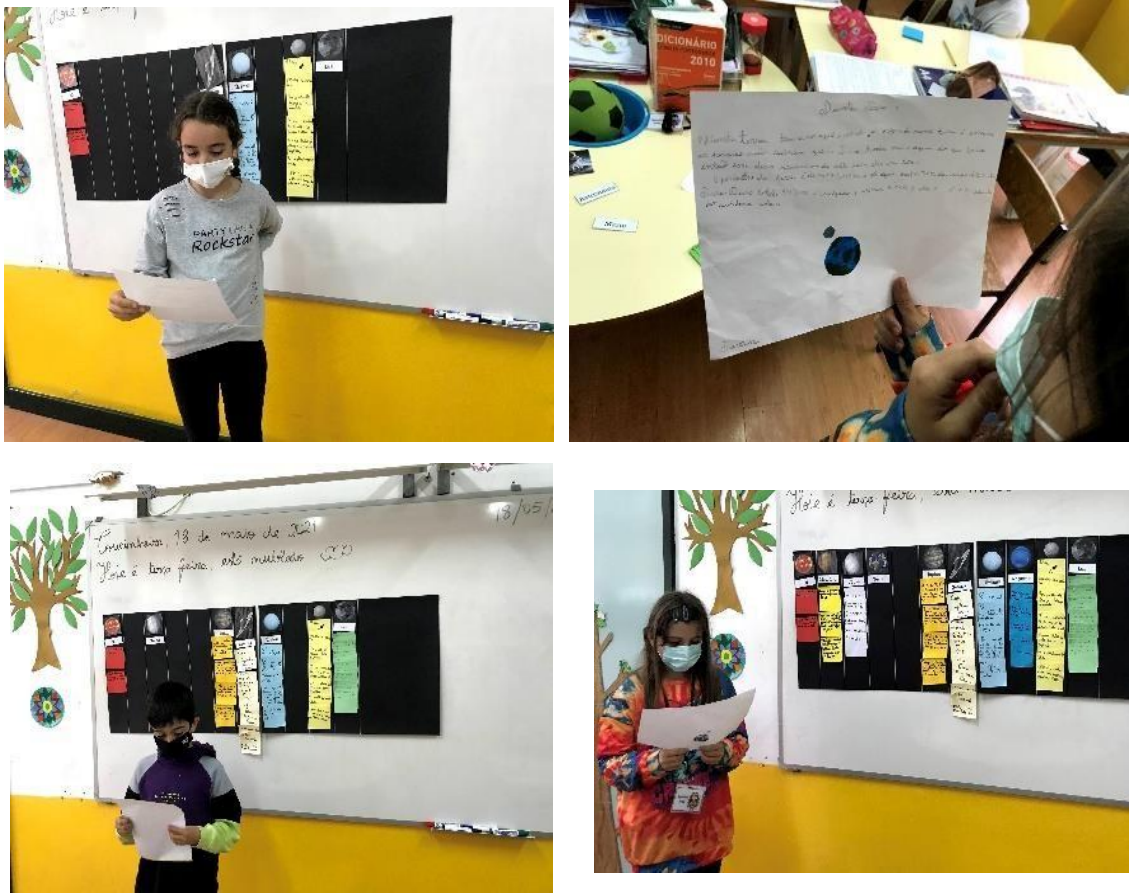


Figura 1: apresentações das pesquisas autônomas realizadas pelos alunos e pelas alunas do 4.º ano de escolaridade



Figura 2: sínteses das pesquisas autônomas realizadas pelos alunos e pelas alunas do 4.º ano de escolaridade



Figura 3: Construção dos adereços para o Planetário

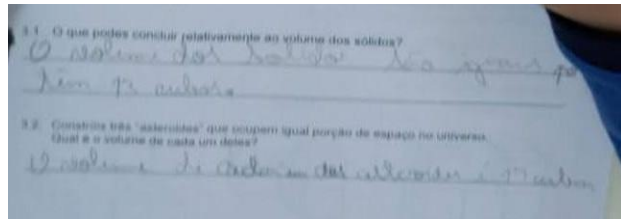
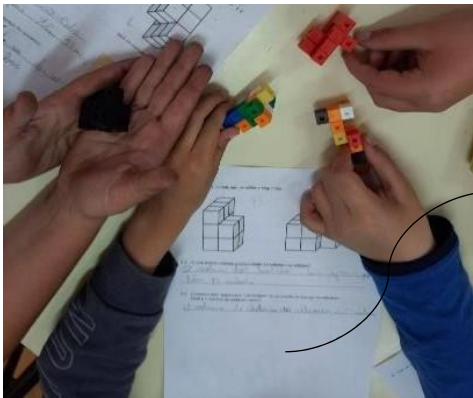
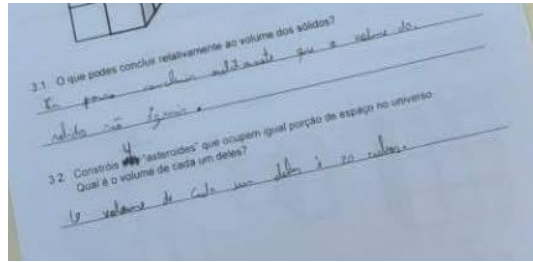


Figura 4: atividade “construção de astroides” alusiva à introdução do conceito de volume, em matemática



Figura 5: planetário, produto final do projeto



Figura 6: ensaio da atuação dramática e musical, dos alunos e das alunas do 4.º ano



Figura 7: apresentação dramática e musical, dos alunos e das alunas do 4.º ano

ANEXO 7 – REFLEXÃO INDIVIDUAL DA 4.^a QUINZENA DE PRÁTICA PEDAGÓGICA II EM 2.º CEB

4ª reflexão como atuante de Ciências Naturais nos dias 11, 13, 18 e 20 de 2022

Concluída mais uma quinzena de intervenção em contexto de Prática Pedagógica no 2.ºCEB II, é momento de refletir acerca da minha intervenção em Ciências Naturais durante apenas duas semanas, sendo que a primeira (de três semanas) não me foi possível comparecer à Prática Pedagógica. Ainda assim, construí recursos que permitiu que a minha colega os implementasse segundo as planificações construídas para que houvesse a recolha de evidências dos alunos e o meu posterior acesso às suas produções, de modo a poder avaliar as suas conceções alusivas à constituição de uma planta, à produção do seu alimento e da sua respiração. O principal objetivo centrou-se em poder planejar as seguintes aulas auxiliando-os na reconstrução do conhecimento científico.

O planeamento de recolha de ideias iniciais dos alunos acerca da constituição de uma planta completa foi importante na medida em que se tornou evidente, pelas produções dos alunos, pouco conhecimento das diferentes partes que constituem a planta, ainda que alguns tivessem sido capazes de as referenciar de forma mais completa.



Figura 1: produção do aluno A

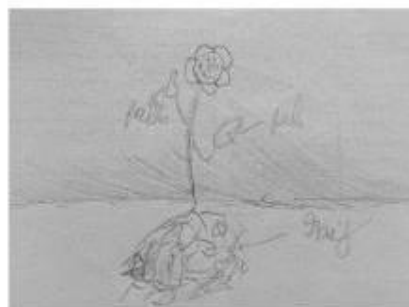


Figura 2: produção do aluno B

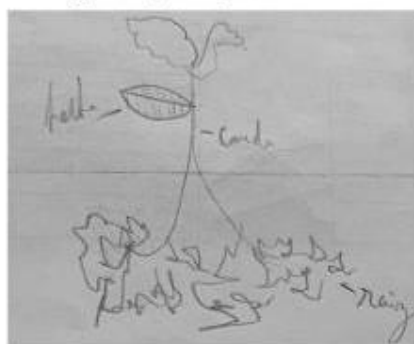


Figura 3: produção do aluno C

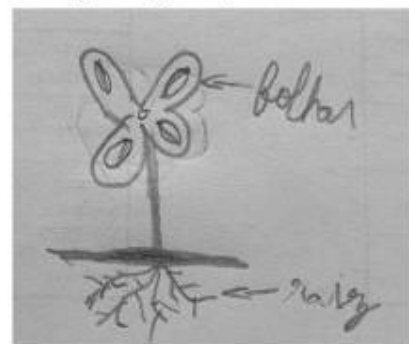


Figura 4: produção do aluno D

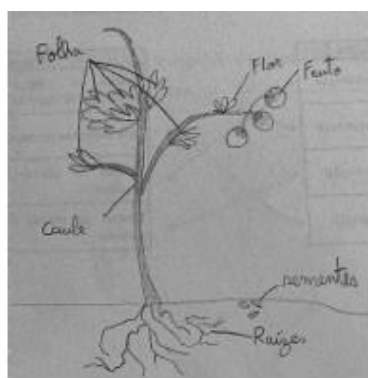


Figura 5: produção do aluno E

Desta forma, torna-se possível verificar que o aluno A recorre a uma representação muito simplificada e animada, aproximando-se de um desenho um pouco mais infantil quando representa elementos faciais que uma planta, neste caso a flor de uma planta, não contempla – boca e olhos. Na legenda, limita-se em identificar apenas a raiz, evidenciando, assim, falta de conhecimento científico e conceptual ao nível dos restantes constituintes da planta. Os alunos B, C e D apesar de conseguirem identificar a raiz e as folhas, demonstram também alguma dificuldade em nomear as restantes partes. Já o aluno E evidencia, corretamente, as diversas partes que constituem a planta e ainda acrescenta a estrutura que origina a planta – semente. Ainda assim, foram mais os alunos que demonstraram dificuldades nesta tarefa, do que os que a concretizaram com mais facilidade.

Tais dificuldades permitiram que, na semana seguinte, iniciassem a aula a explorar as diversas partes que constituem a planta. Sendo que não houve tempo para gerir uma saída de campo para a recolha de uma planta e posterior análise dos seus constituintes, decidi levar para a sala de aula um quadro branco onde nele estava ilustrada uma planta completa. Esta exploração foi um pouco transmissiva, mas havendo sempre espaço e oportunidade para os alunos partilharem, através do diálogo, as suas ideias alusivas ao tema.

Posteriormente a esta atividade, os alunos tinham, como tarefa, de explicar, por palavras próprias, o que entendiam acerca da alimentação da planta, respondendo à questão “como é que as plantas se alimentam?”. Reflito que, considerando as evidências abaixo demonstradas, foi fácil para os alunos identificarem um dos órgãos responsáveis pela produção de alimento, mas não foram capazes de explicar a sua importância para o crescimento da planta, sendo que exploraram logo desde o 3.º ano de escolaridade (e

5.º ano de escolaridade) os diversos fatores do ambiente – ar, luz, temperatura, água e solo – como condições indispensáveis para a vida das plantas.

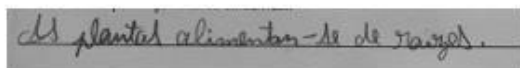


Figura 6: produção do aluno F

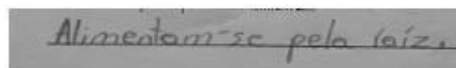


Figura 7: produção do aluno G

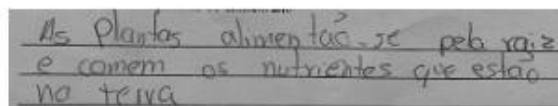


Figura 8: produção do aluno H

Analisando as produções dos alunos, observo que o aluno F comete um erro científico ao mencionar que “As plantas alimentam-se de raízes.”, não podendo, assim, considerar esta afirmação. Ainda que o aluno quisesse referenciar a raiz, tal como mencionam os alunos G e H, por saberem que esta é importante para a alimentação da planta, estaria correto se, pelo menos, referenciassem que a raiz é o órgão responsável pela absorção de água e sais minerais para o crescimento da planta. A maioria dos restantes colegas mencionavam “alimentam-se pelas raízes”.

De seguida, seguindo a mesma dinâmica, os alunos teriam de explicar o que entendiam acerca da respiração das plantas, respondendo à questão “As plantas respiram da mesma forma que os animais?”. A maioria dos alunos compreendiam que as plantas respiravam, mas não respiravam pelos mesmos órgãos dos animais.

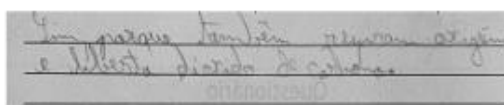


Figura 9: produção do aluno I

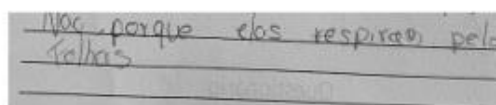


Figura 10: produção do aluno H

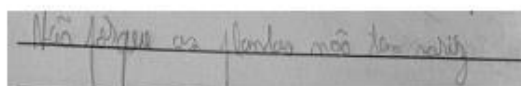


Figura 11: produção do aluno J

Ainda assim, verificamos que o aluno I referencia que a planta respira “porque também respiram oxigênio e liberta dióxido de carbono”, de forma correta. Já o aluno H apenas

menciona que as plantas não respiram da mesma forma que os animais porque estas respiram pelas folhas, mencionando apenas o órgão responsável por esse processo. O aluno J acaba por ter uma resposta menos reflexiva, e acaba por comparar apenas a fisiologia do animal com a da planta e considera que esta não respira porque “as plantas não têm nariz”.

Refletindo acerca das restantes questões, estas não deviam constar num recurso que visa recolher as conceções dos alunos, pois indicam fatores e conceitos que determinam os processos a explorar após a recolha de conceções. Isto poderá implicar a reformulação das respostas dos alunos ao longo da concretização do questionário quando observam o conceito de fotossíntese e de fatores a selecionar através da escolha múltipla, bem como da atividade de associação/correspondência acerca dos processos de fotossíntese, transpiração, respiração e absorção. Neste sentido, e após refletir acerca destas questões com a professora supervisora, o questionário final foi reformulado, não constando as últimas duas questões e permitir que sejam os alunos a apresentarem todas as suas aprendizagens através do desenho, esquemas ou por palavras próprias.

Tendo em consideração todas as conceções dos alunos e as análises realizadas, tornou-se necessário construir um plano que fosse ao encontro de todos os conteúdos através de uma dinamização de diversas atividades que permitisse que os alunos sistematizassem todas as aprendizagens – atividades no *edpuzzle*, *quizzes*, legendar esquemas, observar estomas ao microscópio, entre outros. Antes da exploração dos conteúdos, a sequência de atividades iniciou-se com uma atividade prática alusiva à importância da luz para a produção de alimento na planta.

As maiores dificuldades dos alunos durante esta atividade centraram-se na resposta às hipóteses das questões-problema construídas por cada grupo. Estes mostraram-se incapazes de analisar os dados da situação que lhes foi apresentada e formular hipóteses, manipulando de forma sistemática as variáveis que permitam auxiliar a sua construção sendo que, para Piaget e Vigotsky, os alunos não demonstram capacidades para o fazer antes dos 12 anos de idade. (Valadares, 2006) Ainda assim, há que estimular os alunos a compreenderem e a relacionarem a pertinência dos diversos processos da ciência.

Questão-problema:
Qual a influência das folhas, na produção de alimento da planta.

Hipótese:
~~(Se a planta quando a folha não é exposta ao sol)~~
~~(As plantas fazem)~~

Figura 32: produções do grupo I

Questão-problema:
O que acontece quando a folha não é exposta ao sol.

Hipótese:
A folha fica seca.
A folha morre.

Figura 43: produções do grupo II

Questão-problema:
Qual a influência das folhas, na produção de alimento na planta?

Hipótese:
A influência é que as folhas produzem o seu próprio alimento.

Resposta à questão-problema:
A folha perde os seus nutrientes consumindo-os e não consegue voltar a captar porque não capta luz.

E as folhas que há a produção de alimento.

Figura 54: produções do grupo III

Questão-problema:
As plantas fazem fotossíntese sem luz?

Hipótese:
Não, não fazem fotossíntese.

Resposta à questão-problema:
A folha perde os seus nutrientes consumindo-os e não consegue voltar

Figura 65: produções do grupo IV

Observa-se, assim, que o grupo I tenta, mas não consegue concretizar uma resposta de hipótese à sua questão-problema, e o grupo II limita-se apenas a fazer uma previsão do que poderá acontecer às folhas. Já o grupo III e IV acabam por pegar na questão-problema e utilizá-la para a construção da hipótese, não recorrendo a argumentos e ideias que poderão justificar essa hipótese. Ainda assim, estes últimos dois grupos são capazes de responder à questão-problema, justificando que a folha tapada não consegue concretizar a fotossíntese pois “a folha perde os seus nutrientes consumindo-os e não consegue repor porque não capta luz” e porque “é nas folhas que há a produção de alimento”. Os restantes grupos não foram capazes de responder à questão-problema.

As seguintes aulas foram dedicadas à exploração dos diversos conteúdos alusivos ao processo de fotossíntese, respiração e transpiração da planta através do método expositivo onde as aulas foram de carácter transmissivo, ainda que tivesse dinamizado diversas atividades de sistematização de modo que os alunos pudessem identificar aprendizagens nos diversos momentos. O término da sequência de atividades dá-se com a implementação do questionário final, onde se verificou uma evolução nos alunos na apropriação de alguns conceitos cientificamente corretos para explicarem os processos alusivos à fotossíntese, à respiração e transpiração celular da planta e, desta forma, é então possível afirmar que demonstraram algumas aprendizagens desenvolvidas ao nível científico.

As maiores dificuldades dos alunos centraram-se durante a atividade prática, pois estes não se sentem familiarizados com documentos da natureza do protocolo experimental e de outros, pois em outras intervenções onde lhes entregávamos recursos para atividades práticas, estes não os compreendiam e sentiam dificuldades em explorá-los e utilizá-los. Considero que estes recursos deveriam ser explorados e utilizados logo desde cedo, já no 1.º Ciclo do Ensino Básico, pois torna-se evidente que este não fez parte dos seus instrumentos de atividades práticas. Algo que também não lhes é conhecido, são os processos da ciência, havendo muitas dificuldades em compreenderem o que se trata de uma “hipótese” e até de “previsões”. Desta forma, e devido às dificuldades dos alunos, considero que esta também foi a atividade onde senti mais dificuldades pois senti necessidade de interromper a aula diversas vezes para conseguir orientar os alunos durante as suas imensas dúvidas alusivas à compreensão do protocolo experimental.

Durante a atividade experimental laboratorial, os resultados esperados não foram observados e decidi discutir com os alunos os factos que poderiam justificar o que era

visível. Ainda assim, considero que não optei pela melhor solução, ainda que as minhas intenções fossem as que referi, pois decidi mostrar um vídeo que retratava o passo a passo da atividade e que permitiu que os alunos identificassem que o primeiro passo no vídeo não foi concretizado por nós e que, por isso, “a experiência não resultou”. Esta afirmação é algo não se deve considerar na ciência, sendo que estamos a negá-la. O importante seria concretizar diversas questões que permitissem respostas do que era possível observar no momento, e não descurar o que foi realizado.

Os planos não sofreram qualquer alteração, na medida em que todas as atividades foram concretizadas conforme o planeado. Ainda assim, não descuro a possibilidade de os planos serem reformulados, pois estes merecem uma maior atenção em alguns momentos. Desta forma, se eu pudesse reformular o plano de aula, mesmo que não houvesse a oportunidade de concretizar o primeiro passo – colocar a planta à sombra durante 48h – iria incluí-lo no procedimento e pedir que os alunos fossem críticos relativamente aos passos que estão no procedimento e nos passos concretizados, nunca de forma a contrariar a ciência, mas sim de justificá-la, arranjando argumentos que justifiquem o observado.

Após uma reflexão com a professora supervisora e com a colega de estágio, seria significativo se, ao reformular a planificação, valorizássemos a saída de campo para a recolha de uma planta para os alunos identificarem os seus constituintes. Poderiam até comparar com o que realizaram na primeira questão do questionário.

Para futuras intervenções, será importante dinamizar um momento dedicado à construção de protocolos experimentais com os alunos, de modo a auxiliá-los na compreensão e apropriação do recurso. Deste forma, também seria algo que reformularia no plano, de modo que estes também fossem os gestores do seu próprio tempo dedicado ao desenvolvimento das suas aprendizagens.

Referências

Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais – Estudo do Meio 3.º ano*. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/3_estudo_do_meio.pdf

Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais - Ciências Naturais 5.º ano*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/5_ciencias_naturais.pdf.

Valadares, J. (2006). *O Ensino Experimental das Ciências : do conceito à prática : Investigação / Acção / Reflexão*. 1–15.

REFLEXÃO INDIVIDUAL – 9ª SEMANA

Nesta semana de Prática Pedagógica o meu papel foi desenvolvido como atuante. Deste forma, a minha reflexão centra-se sobre as alterações que faria no plano que concretizei, dificuldades que senti durante toda a minha intervenção, bem como as dificuldades e melhorias que os alunos foram apresentando ao longo dos dias.

Durante a construção dos planos diários, decidi adotar uma estratégia que me ajudasse a perceber o sentido que estava a dar às minhas planificações, onde pedi que uma colega, que não conhece o contexto, que as lesse e me questionasse o que não compreendia, sendo que, desta forma, seria-me possível reformular as minhas ideias de maneira que ficassem visíveis a outros olhos. A necessidade de utilizar esta estratégia deve-se também ao facto de iniciar um conceito um pouco abstrato na área curricular da matemática, alusivo à medida de volumes e capacidades.

Como referido na reflexão anterior, achámos necessário insistir na produção de textos, valorizando o gosto que os alunos demonstram em escrever. Neste sentido, decidi investigar sobre uma sequência didática que valorizasse processos “(...) de pausa em que quem escreve procura planificar o que ainda falta escrever.” (PNEP, 2007, p.17), o que implicava também a revisão consoante a redação do texto. Como constava a proposta educativa na segunda-feira e na quarta-feira, as planificações dos textos eram diferentes, de modo a conceber aos alunos duas estruturas dispare, mas com o mesmo objetivo. Desta forma, foi possível verificar que a primeira planificação (de segunda-feira) não foi tão motivacional para que os alunos concretizassem essa tarefa, pois muitos não foram capazes de o fazer e, os que fizeram, não compreendiam o sentido da planificação ao colocarem muito texto em cada parte da mesma, ao invés de poucas palavras que sintetizassem as suas ideias, evidenciando falta de prática neste sentido. Já no uso do segundo modelo de planificação “Story-face”, a sua estrutura motivou os alunos e, havendo um auxílio da minha parte durante o uso da planificação anterior, os alunos mostraram evolução no sentido em que, em cada momento, foram capazes de escrever poucas palavras que sintetizavam as suas ideias. Apesar deste progresso, durante e após o uso das duas planificações, fui questionando os alunos acerca

da utilidade que as mesmas tiveram para as suas produções, onde a maioria me respondeu que não gostavam de utilizar e os restantes não foram capazes de me dar resposta. Posto isto, deduzo que os alunos não demonstraram interesse em utilizar a planificação e questiono se isto se deve à falta de prática ou à falta de compreensão da utilidade da mesma. Como refere Pereira & Graça (2015), este processo requer uma revisão que “(...) ocorre através da leitura, da avaliação e da eventual correção ou reformulação do que fora escrito, podendo ter lugar ao longo de todo o processo, em articulação com a própria textualização.” (*Ibidem*, p.200), e foram os diversos dias exteriores a esta semana de Prática Pedagógica, que observei que os alunos não gostam de rever o que escrevem, e isto poderá justificar a falta de motivação na escrita da planificação que os obriga a fazer um paralelismo com aquilo que escrevem, através da revisão constante ao longo da produção escrita. Por isso, deve-se investir em momentos onde os alunos utilizem esta estratégia, reforçando a sua utilidade e fazendo, por exemplo, autoavaliações acerca do que planificam e do que escrevem e como escrevem, podendo haver momentos onde estes apresentem o que planificam e o que escrevem, aos colegas, e estes concretizarem uma heteroavaliação relativamente ao que percecionam da leitura escutada. Ainda referenciando uma estratégia de implementação desta estratégia, esta (como iniciação), poderia ser desenvolvida em trabalho de grande grupo ou em pequenos grupos, onde fosse discutido, oralmente, o que se planifica e o que se escreve e, no final, haver uma revisão conjunta do ou dos trabalhos desenvolvidos.

Ainda na segunda-feira, referenciando as atividades alusivas á iniciação do conceito de volume e capacidades, em matemática, referencio que toda a proposta educativa/sequência didática foi baseada no livro de Geometria e Medida cujos autores fazem parte do Instituto Politécnico de Leiria, tendo assim utilizado termos e ideias para as atividades, do mesmo. Segundo Van Hiele (1999), citado por Vale & Barbosa (2015), “(...) o ensino da geometria deve incluir, em todos os níveis, a utilização de materiais que os alunos possam manipular pois, só assim, adquirem uma compreensão das propriedades geométricas e das suas relações.” (*Ibidem*, p.4). Onde, na apresentação dos diversos materiais – dos recipientes aos cubos de 1cm^3 – os alunos abordaram o conceito da dimensão 3D dos objetos que observavam, afirmando que ambos os materiais tinham comprimentos, larguras e alturas. Refletindo, ainda, acerca da sequência didática, esta permite que os alunos sejam “(...) motivados para a aprendizagem da geometria, para isso deve ser-lhes mostrada a sua importância como parte do mundo que nos rodeia,

compreendendo simultaneamente as relações entre o mundo concreto e abstrato da geometria.” (Vale & Barbosa, 2015, p.4). Concentrando-me um pouco sobre o meu papel como atuante, verifico que era necessário ter tido em conta algumas ações que não foram tomadas, e, desta forma, menciono um momento onde uma aluna me afirma que estávamos a medir a área do recipiente e, ao invés de pegar na sua afirmação e pedir que mobilizasse conhecimentos acerca do conceito de área, ignorei e concentrei-me apenas no que tivera planeado, pois os receios de me perder no raciocínio e de falhar alguns momentos nas demonstrações das atividades; dos meus questionamentos; das respostas esperadas às minhas questões; eram alguns e concentrei-me apenas no estava a fazer, o que, claramente está errado no ponto de vista pedagógico e socio-construtivista, sendo que o meu papel deve ser de auxílio e, naquele momento, estava a desempenhar um papel claramente expositivo onde acabo, mais para o final desta primeira atividade, de tomar conta dos processos da mesma e pedir apenas a colaboração dos alunos no diálogo acerca das observações que vão tendo e as suas conclusões.

Reforçando alguns aspetos, ainda acerca da atividade acima referida, acerca das minhas intervenções, várias questões que fui fazendo aos alunos deveriam de ter sido mais cuidadas, quando questiono «Este recipiente leva a mesma quantidade de água?» onde, como o fiz diversas vezes, deveria de ter sido reformulada da seguinte forma «Esta quantidade de água é possível ser colocar nestes recipientes ou irá transbordar?», pois os recipientes poderiam levar mais ou menos água, tendo em conta a sua capacidade, e acrescentar ainda «Ficará mais ou menos onde? A meio do recipiente? Mais a baixo? Mais acima?» pois cada recipiente continha uma forma diferente, sendo estes mais largos ou mais estreitos.

Após a verificação dos alunos acerca das diferentes capacidades que os recipientes tinham, teria sido interessante proporcionar um momento em que eles ordenassem os recipientes tendo em conta esta propriedade.

Referenciando a segunda atividade, alusiva à colocação de diferentes volumes de esferas de plasticina dentro de copos com a mesma quantidade de água, refiro a importância que tinha em conduzir os alunos na construção das esferas, onde deveria de ter pedido que estes fizessem esferas com tamanhos dispare, para que se verificasse, realmente, a subida do nível da água em cada situação. Sendo que os alunos fizeram tamanhos muito reduzidos, por vezes, esse efeito, não foi tão perceptível.

Terça-feira foi um dia alusivo ao Dia da Criança, dedicado a atividades lúdicas onde os alunos poderiam fazer jogos e brincadeiras disponibilizadas e dinamizadas pelos professores, mas também algumas que estes tivessem interesse em fazer e serem os próprios dinamizadores das suas atividades. Realço algumas observações que tenho vindo a ter durante os diversos dias/momentos em que estou com os alunos, fora do contexto sala de aula, onde verifico que existe muita discrepância ao nível da igualdade de género, no sentido em que este grupo de crianças raramente dinamizam atividades onde estejam todos envolvidos e, mesmo que façam jogos ou brincadeiras em grande grupo, têm sempre uma grande necessidade de colocar raparigas para um lado e rapazes para o outro. Após alguns dias de observação, decidi (num dia que não este), jogar futebol com os rapazes que estavam no campo, pois seria intuitivo para mim perceber que assim que as raparigas me vissem, iriam intervir:

Rapariga A: “A professora está a jogar à bola com os rapazes!”

Professora: “Meninas, venham jogar connosco.”

Rapariga I: “Eu não sei jogar professora. Eles são muito brutos!”

(passado alguns minutos e após a observação do jogo, pelas raparigas)

Raparigas: “Nós também queremos jogar!”

Professora: “Então façam equipas!”

Rapazes e raparigas: “Isso é fácil e rápido professora! Os rapazes são uma equipa e as raparigas são outra.”

Após algum diálogo, fi-los perceber que não poderiam fazer equipas dessa forma porque não seria justo, a começar pelo número de elementos da equipa, onde os rapazes estariam em vantagem.

Rapariga M: “Eles estão sempre em vantagem professora.”

Professora: “Então e assim, o que podemos fazer?”

Rapaz D: “Professora, eu e o Rapaz X vamos para a vossa equipa das raparigas.”

Após alguns dias a dinamizar esta atividade, observei que, sem a minha intervenção, pelo menos uma das raparigas começou a jogar futebol com os rapazes. Ainda assim e voltando ao Dia da Criança, as raparigas formaram um grupo e os rapazes outro onde, apenas em

atividades dinamizadas pelos professores, os grupos se uniram e se relacionaram. Haverá necessidade de dinamizar atividades e momentos onde passe a fazer sentido, para o grupo, criar grupos mistos.

Na quarta-feira, foi o dia onde senti que os alunos não sentiram quaisquer dificuldades, assim como eu enquanto atuante. Os alunos foram capazes de mobilizar conhecimentos acerca da Poluição do Ambiente, onde partilharam algumas atividades que praticaram, referenciando a atividade dinamizada pelo Professor Titular para a National Geographic, bem como situações que vão observando no seu quotidiano juntamente com informações que pesquisam e observam em noticiários. Foi, assim, importante contextualizar a importância que o confinamento teve para a estabilização da qualidade do ambiente.

Refletindo acerca da atividade alusiva à matemática, a construção de sólidos equivalentes e de volumes diferentes, com o uso do cubo como unidade de medida, foi algo que facilitou a compreensão dos alunos acerca do conceito do volume que cada objeto tem. Reforçando acerca da sequência didática proposta, esta proporcionou momentos onde os alunos fossem capazes de “(...) desenvolver a sua intuição e percepção espacial.” (JONES, 2001, citado por Vale & Barbosa, 2015, p.4). Neste sentido, para o ensino da matemática é necessário que se criem práticas que levem os alunos a visualizar “(...) e a desenvolver essa capacidade através de experiências que requeiram tal forma de pensamento.” (PIMENTEL; VALE, 2013, citado por Vale & Barbosa, 2015, p.4). Para este efeito, é crucial que se disponibilizem materiais e recursos manipuláveis que proporcionem diversas representações a utilizar, (*Ibidem*, 2015, p.4), para que os alunos se sintam envolvidos com a sua própria aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barbeiro, L. F., & Pereira, L. A. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*.

Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Pereira, L. Á., & Graça, L. (2015). Contributos para a aprendizagem da escrita. *Dos princípios de ação à sequência de ensino como eixo da aprendizagem da produção de textos*, pp. 196-208.

Vale, I., & Barbosa, A. (2015). *Materiais manipuláveis para aprender e ensinar geometria*, pp. 3-16.

ANEXO 9 – ENUNCIADO DO QUESTIONÁRIO PARA RECOLHA DE DADOS ANTES DA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Questionário

Caro(a) aluno(a),

O presente questionário visa identificar e compreender as tuas ideias acerca de identidade de género. A tua opinião é muito importante e deves sentir-te à vontade para expores todas as tuas ideias, pois todas as tuas respostas serão confidenciais de modo a manter o teu anonimato. Ao responderes ao questionário, tem em atenção o seguinte:

1. Terás de responder a este questionário de forma individual e com sinceridade.
2. Lê com atenção todas as questões e responde de forma consciente e coerente.
3. Neste questionário todas as respostas são aceites, sendo que não há respostas certas ou erradas.

Obrigada pela tua colaboração,

Carolina Fontes

1) Sou do sexo:

feminino

masculino

2) Na tua opinião, há profissões que só podem ser exercidas por homens?

Sim

Não

2.1) Se sim, quais?

2.1.1) Porquê?

2.2.) Se não, porquê?

3) Na tua opinião, há profissões que só podem ser exercidas por mulheres?

Sim Não

3.1) Se sim, quais?

3.1.1) Porquê?

3.2.) Se não, porquê?

4) Assinala, com uma cruz (x), a quem poderão pertencer os seguintes objetos (homens, mulheres ou ambos).

Objetos	Homens	Mulheres	Ambos
Trotinete			
Brincos			
Maquilhagem			
Utensílios de cozinha			
Computador			
Marcadores de várias cores			
Bicicleta			
Patins			
Elásticos para o cabelo			
Pião			
Anel			
Bola			
Pulseiras			
Colar			
Consola			
Gravata			
Collants			
Batom			
Detergentes			
Ferramentas de canalização			

Ferro de engomar			
Boné			
Verniz das unhas			

5) Enquanto um casal aguarda o nascimento de um bebê, eles precisam de ir comprando algumas roupas. Que cores devem eles escolher?

5.1) Porquê?

6) Assinala, com uma cruz (x), as características dos homens, das mulheres ou de ambos.

Características	Homens	Mulheres	Ambos
Chorão/chorona			
Criativo/a			
Vaidoso/a			
Delicado/a			
Ambicioso/a			
Barulhento/a			
Carinhoso/a			
Competitivo/a			
Forte fisicamente			
Violento/a			
Arrumado/a			
Sensível			
Corajoso/a			
Honesto/a			
Humilde			
Líder			
Amoroso/a			
Irresponsável			
Responsável			
Gentil			

- 7) Assinala, com uma cruz (x), as atividades lúdico-desportivas que são realizadas pelos homens, pelas mulheres ou por ambos.

Atividades lúdico-desportivas	Homens	Mulheres	Ambos
Jogar à macaca			
Jogar videojogos			
Jogar voleibol			
Jogar basquetebol			
Cantar			
Dançar			
Pintar			
Ver futebol			
Ler um livro			
Ver filmes de ação			
Ver filmes românticos			
Andar de mota			
Andar de skate			
Jogar ténis			
Ir ao teatro			
Ir a um estádio de futebol			

- 8) Assinala, com uma cruz (x), quem pode desempenhar as seguintes tarefas domésticas (homens, mulheres ou ambos).

Tarefas domésticas	Homens	Mulheres	Ambos
Engomar a roupa			
Lavar o carro			
Ir com o carro ao mecânico			
Lavar a loiça			
Fazer compras			
Fazer a cama			
Limpar a casa			
Levar os filhos à escola			
Lavar a roupa			
Pôr a mesa			
Cozinhar			
Despejar o lixo			
Aspirar			
Fazer reparações			

Pagar as contas das despesas da família			
Limpar o pó			

- 9) Após preencheres este questionário, partilha uma ideia acerca do conteúdo deste questionário. Pode ser uma curiosidade que possas ter ou até mesmo algum comentário que queiras fazer ao questionário.

02 de junho de 2022				
Atividade “O almoço de aniversário da Anica com a sua família.” ⁴				
Conteúdos	Descritores de desempenho	Descrição da Proposta Educativa/Estratégias	Materiais/Recursos	Duração
Papéis de género Papéis de género Tarefas domésticas Comportamentos	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir acerca dos diferentes papéis que a sociedade tradicionalmente atribui ao homem e à mulher. • Reconhecer as tarefas domésticas como atividades comuns e igualitárias. • Compreender a igualdade entre os papéis de género ao invés da discriminação. 	<p>Organização da sala de aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora agrupa as mesas e cadeiras para formar quatro espaços destinados a quatro grupos; • A professora divide a turma em 4 grupos mistos (raparigas e rapazes), dois com 4 elementos e outros dois com 5 elementos. Escreve no quadro o número do grupo e respetivos elementos; • A professora coloca, em cada mesa, o número do grupo, raquetes coloridas e uma ficha de registo; • Os(as) alunos(as) entram na sala de aula e seguem as instruções no quadro branco, respetivamente aos seus grupos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ficha de registo “O almoço de aniversário da Anica com a sua família” - Material de escrita - Raquetes coloridas (uma verde, uma amarela e uma vermelha) - Mini-cartolina com os números de cada grupo (1 a 4); - Dois gravadores de áudio; 	Durante o intervalo
		<p>Apresentação do livro de Maria Teresa Maia Gonzalez e Maria do Rosário Pedreira <i>O clube das chaves</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora lê em voz alta o excerto e as questões a responder pelos alunos e alunas. • Os alunos realizam as tarefas autonomamente: <ul style="list-style-type: none"> - Dialogam e refletem com os elementos do grupo; - Registam as respostas do grupo; 		30 minutos
		<p>Discussão, em grande grupo, segundo o questionamento orientador da professora.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os grupos apresentam as suas ideias: <ul style="list-style-type: none"> - Será proposto, aos alunos e alunas, selecionarem um porta-voz ou dividir a apresentação por todos os elementos, de modo que todos participem. - Mediante a partilha das ideias de cada grupo, os alunos vão evidenciando as raquetes que mostram concordar (verde), concordar parcialmente (amarelo) ou não concordar (vermelho) com as ideias escutadas. • Discussão, em grande grupo, das ideias apresentadas. • Síntese final. 		20 minutos

⁴ Adaptado do Guião de Educação, Género e Cidadania no 2.º Ciclo (CIG, 2012).

Atividade “Bolas de cores diferentes em recipientes distintos”

Conteúdos	Descritores de desempenho	Descrição da Proposta Educativa/Estratégias	Materiais/Recursos	Duração
Estereótipos de género Papéis de género Desigualdade e igualdade de género Comportamentos Desempenho de funções Recompensa igualitária	<ul style="list-style-type: none"> Refletir acerca dos diferentes papéis que a sociedade tradicionalmente atribui ao homem e à mulher. Reconhecer as tarefas desempenhadas como comuns e igualitárias. Compreender a igualdade entre os papéis de género ao invés da discriminação. 	<p>Organização da sala de aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> Recorrer à estratégia planeada anteriormente. <p>A professora partilha, com os(as) alunos(as) o momento de quando navegava na rede social <i>Facebook</i> e se deparou com um vídeo que a fez querer partilhar com os(as) seus(suas) alunos(as) para posterior reflexão em grande grupo.</p> <ul style="list-style-type: none"> A professora lê em voz alta as questões na folha de registo. Projeta o vídeo e visualizam-no, em conjunto. Os alunos realizam as tarefas autonomamente: <ul style="list-style-type: none"> - Analisam as diversas partes do vídeo e, quando surge a pausa no vídeo, recorrem à folha de registo para responderem à questão correspondente. - Dialogam e refletem com os elementos do grupo; - Registam as respostas do grupo; <p>Discussão, em grande grupo, segundo o questionamento orientador da professora.</p> <ul style="list-style-type: none"> Os grupos apresentam as suas ideias: <ul style="list-style-type: none"> - Será proposto, aos alunos e alunas, selecionarem um porta-voz ou dividir a apresentação por todos os elementos, de modo que todos participem. - Mediante a partilha das ideias de cada grupo, os alunos vão evidenciando as raquetes que mostram concordar (verde), concordar parcialmente (amarelo) ou não concordar (vermelho) com as ideias escutadas. Discussão, em grande grupo, das ideias apresentadas. Síntese final. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quadro branco - Projetor - Colunas - EdPuzzle: Vídeo⁵ - Ficha de registo “Bolas de cores diferentes em recipientes distintos” - Material de escrita - Raquetes coloridas (uma verde, uma amarela e uma vermelha) - Mini-cartolina com os números de cada grupo (1 a 4); - Dois gravadores de áudio; 	Durante o intervalo
				30 minutos
				20 minutos

⁵ <https://edpuzzle.com/media/6297dad8e2988541158ba027>

Atividade “As preferências e as escolhas individuais”

Conteúdos	Descritores de desempenho	Descrição da Proposta Educativa/Estratégias	Materiais/Recursos	Duração
Estereótipos de género Papéis de género Desigualdade e igualdade de género Comportamentos Vestuário Brinquedos Acessórios; Atividades lúdicas Cores	<ul style="list-style-type: none"> Refletir acerca dos diferentes papéis que a sociedade tradicionalmente atribui ao homem e à mulher. Reconhecer as atividades lúdicas como atividades comuns e igualitárias. Reconhecer as opções de vestuário, cores e acessórios como comuns e igualitários. Reconhecer os brinquedos como brinquedos comuns e igualitários. Verificar os estereótipos em relação à mulher e ao homem que se podem observar nas representações e comportamentos das personagens. Desenvolver a sensibilidade dos alunos e das alunas para a diversidade da sociedade, onde cada um/a deve ter oportunidade de poder fazer as suas escolhas liberto/a de estereótipos de género. 	<p>Organização da sala de aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> Recorrer à estratégia planeada anteriormente. <p>Apresentação do livro de António Mota <i>Cortei as tranças</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> A professora lê em voz alta o excerto e as questões a responder pelos alunos e alunas. Os alunos realizam as tarefas autonomamente: <ul style="list-style-type: none"> - Dialogam e refletem com os elementos do grupo; - Registam as respostas do grupo; <p>Discussão, em grande grupo, segundo o questionamento orientador da professora.</p> <ul style="list-style-type: none"> Os grupos apresentam as suas ideias: <ul style="list-style-type: none"> - Será proposto, aos alunos e alunas, selecionarem um porta-voz ou dividir a apresentação por todos os elementos, de modo que todos participem. - Mediante a partilha das ideias de cada grupo, os alunos vão evidenciando as raquetes que mostram concordar (verde), concordar parcialmente (amarelo) ou não concordar (vermelho) com as ideias escutadas. Discussão, em grande grupo, das ideias apresentadas. Síntese final. 	- Ficha de registo “As preferências e as escolhas individuais”; - Material de escrita; - Raquetes coloridas (uma verde, uma amarela e uma vermelha); - Mini-cartolina com os números de cada grupo (1 a 4); - Dois gravadores de áudio;	<i>Durante o intervalo</i>
				30 minutos
				20 minutos

ANEXO 11 – ENUNCIADO DO QUESTIONÁRIO PARA RECOLHA DE DADOS APÓS A PROPOSTA PEDAGÓGICA

Questionário

Caro(a) aluno(a),

O presente questionário visa identificar e compreender as tuas ideias acerca de identidade de género. A tua opinião é muito importante e deves sentir-te à vontade para expores todas as tuas ideias, pois todas as tuas respostas serão confidenciais de modo a manter o teu anonimato. Ao responderes ao questionário, tem em atenção o seguinte:

4. Terás de responder a este questionário de forma individual e com sinceridade.
5. Lê com atenção todas as questões e responde de forma consciente e coerente.
6. Neste questionário todas as respostas são aceites, sendo que não há respostas certas ou erradas.

Obrigada pela tua colaboração,

Carolina Fontes

1) Sou do sexo:

feminino masculino

2) Na tua opinião, há profissões que só podem ser exercidas por homens?

Sim Não

2.2) Se sim, quais?

2.1.1) Porquê?

2.2.) Se não, porquê?

3) Na tua opinião, há profissões que só podem ser exercidas por mulheres?

Sim Não

3.2) Se sim, quais?

3.1.1) Porquê?

3.2.) Se não, porquê?

4) Assinala, com uma cruz (x), a quem poderão pertencer os seguintes objetos (homens, mulheres ou ambos).

Objetos	Homens	Mulheres	Ambos
Trotinete			
Brincos			
Maquilhagem			
Utensílios de cozinha			
Computador			
Marcadores de várias cores			
Bicicleta			
Patins			
Elásticos para o cabelo			
Pião			
Anel			
Bola			
Pulseiras			
Colar			
Consola			
Gravata			
Collants			
Batom			
Detergentes			
Ferramentas de canalização			
Ferro de engomar			
Boné			
Verniz das unhas			

5) Enquanto um casal aguarda o nascimento de um bebê, eles precisam de ir comprando algumas roupas. Que cores devem eles escolher?

5.1) Porquê?

6) Assinala, com uma cruz (x), as características dos homens, das mulheres ou de ambos.

Características	Homens	Mulheres	Ambos
Chorão/chorona			
Criativo/a			
Vaidoso/a			
Delicado/a			
Ambicioso/a			
Barulhento/a			
Carinhoso/a			
Competitivo/a			
Forte fisicamente			
Violento/a			
Arrumado/a			
Sensível			
Corajoso/a			
Honesto/a			
Humilde			
Líder			
Amoroso/a			
Irresponsável			
Responsável			
Gentil			

7) Assinala, com uma cruz (x), as atividades lúdico-desportivas que são realizadas pelos homens, pelas mulheres ou por ambos.

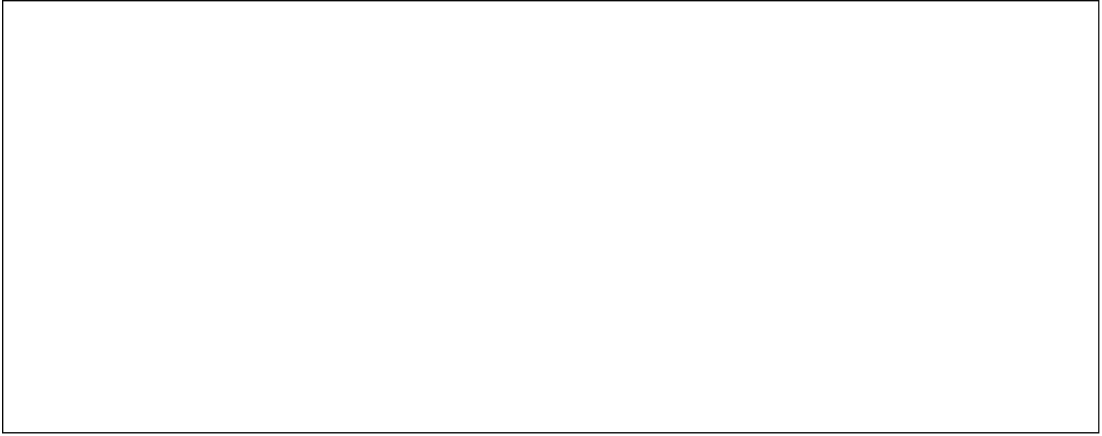
Atividades lúdico-desportivas	Homens	Mulheres	Ambos
-------------------------------	--------	----------	-------

Jogar à macaca			
Jogar videojogos			
Jogar voleibol			
Jogar basquetebol			
Cantar			
Dançar			
Pintar			
Ver futebol			
Ler um livro			
Ver filmes de ação			
Ver filmes românticos			
Andar de mota			
Andar de skate			
Jogar ténis			
Ir ao teatro			
Ir a um estádio de futebol			

- 8) Assinala, com uma cruz (x), quem pode desempenhar as seguintes tarefas domésticas (homens, mulheres ou ambos).

Tarefas domésticas	Homens	Mulheres	Ambos
Engomar a roupa			
Lavar o carro			
Ir com o carro ao mecânico			
Lavar a loiça			
Fazer compras			
Fazer a cama			
Limpar a casa			
Levar os filhos à escola			
Lavar a roupa			
Pôr a mesa			
Cozinhar			
Despejar o lixo			
Aspirar			
Fazer reparações			
Pagar as contas das despesas da família			
Limpar o pó			

- 9) Após preencheres este questionário, partilha uma ideia acerca do conteúdo deste questionário. Pode ser uma curiosidade que possas ter ou até mesmo algum comentário que queiras fazer ao questionário.



ANEXO 12 – ENUNCIADO DA PRIMEIRA ATIVIDADE “O ALMOÇO DE ANIVERSÁRIO DA ANICA COM A SUA FAMÍLIA”

O almoço de aniversário da Anica com a sua família

Nesta ficha de trabalho apresento-vos um excerto adaptado do livro de Maria Teresa Maia Gonzalez e Maria o Rosário Pedreira, *O clube das Chaves* (pp. 16-22). Depois de completarem estas tarefas, apresentem e discutam as vossas opiniões com a professora e a turma.

1. Leiam, com atenção, o excerto que se segue.

Em cima da hora do almoço a mãe traria a gelatina de morango, o gelado e, claro, o bolo de anos que a Anica ajudara a enfeitar com raspas de chocolate e fios de ovos. (...) Sentaram-se todos, almoçaram e, por fim, cantaram-lhe os parabéns. Depois a Anica ajudou a mãe a arrumar a cozinha, enquanto o Pedro fazia companhia ao pai, que tomava café na sala.

- 1.1. Na vossa opinião, porque acham que o pai do Pedro e o próprio Pedro, não ajudaram a mãe e a Anica a arrumar a cozinha?

2. Reescrevam o excerto acima descrito, trocando algumas palavras: “mãe” pela palavra “pai” e vice-versa; e a palavra “Anica” pela palavra “Pedro” e vice-versa.

3. Leiam, com atenção, o excerto com as modificações introduzidas. Escrevam a vossa opinião em relação às tarefas agora desempenhadas pela mãe, pelo pai, pela Anica e pelo Pedro.

Bolas de cores diferentes em recipientes distintos

1. Visualizem as diversas partes do vídeo e respondam às seguintes questões.

Após 6 segundos do vídeo...

1.1. Como são compostos os pares?

Após 36 segundos do vídeo...

1.2. Como é que caracterizam o tipo de trabalho desempenhado pelos pares?

Após 65 segundos do vídeo...

1.3. Como é que os elementos de cada par foram recompensados?

1.4. Quem é que, nos pares, recebeu mais gomas?

1.5. Porque é que acham que houve discrepância entre a quantidade de gomas?

1.6. As recompensas foram justas?

1.7. Açam que ambos deveriam receber a mesma quantidade de gomas?

Justifica a tua resposta.

Após terminar o vídeo...

1.8. Quais são as conclusões que retiram deste vídeo?

ANEXO 14 – ENUNCIADO DA TERCEIRA ATIVIDADE “AS PREFERÊNCIAS E AS ESCOLHAS INDIVIDUAIS”

As preferências e as escolhas individuais

Nesta ficha de trabalho apresento-vos um excerto adaptado da obra de António Mota, *Cortei as tranças*⁶. Depois de lerem este excerto, anotem a vossa opinião sobre as realidades de que ele nos fala para que, depois, apresentem e discutam as vossas opiniões com a professora e a turma.

Leiam, com atenção, **o excerto que se segue**.

A minha mãe adorava pentear os meus cabelos e fazer-me tranças. E, invariavelmente, aproveitava a ocasião para também me pentear o miolo com uma conversa que eu conhecia de cor:

- Não sei a quem saíste, rapariga!... Francamente! Uma menina deve comportar-se como se comportam as meninas. Tu não tens vergonha de seres Maria-rapaz?!... Jogas à bola, andas à luta e às caneladas, andar de pezinhos no ar e jogar à macaca, nada... só usas cores de rapazes e nada de vestidos cor-de-rosa que é tão bonito de se ver numa menina. Laços nessas tranças, nem os vês... já para não falar que só te interessas por carros e tudo o que eram

1.1. Por que razão a mãe lhe chama de “Maria-rapaz”?

1.2. Acham que a mãe da menina devia deixar de criticá-la? Porquê?

⁶ Mota, António (1998), *Cortei as tranças*, 4.ª ed. Edinter Jovem.

1.3. Açam que os rapazes e as raparigas podem ter as mesmas atividades? Porquê?

ANEXO 15 – ORGANIZAÇÃO DOS DADOS RECOLHIDOS, DAS ALUNAS E DOS ALUNOS DO 6.º ANO DE ESCOLARIDADE, ANTES DA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Antes da implementação da proposta pedagógica											
Categoria	Evidências de estereótipos de género dos alunos e das alunas do 6.º ano de escolaridade										
Subcategoria	Profissões		Objetos		Cores	Características		Atividades lúdico-desportivas		Tarefas domésticas	
Questões	2	3	4		5	6		7		8	
	Homem	Mulher	Homem	Mulher		Homem	Mulher	Homem	Mulher	Homem	Mulher
Aluno A	Construtores. Porque os homens têm os músculos mais desenvolvidos do que as mulheres, mas se uma mulher quiser ser isso, ela pode ser. Toda a gente pode ser o que quiser.			Brincos (A, H, K)	Vermelho, Laranja, Amarelo, Verde		Chorona (B, K)				
Aluno B	Barbeiros. Porque cada um dos géneros tem de se [h]abituar a <u>cortar cabelo do seu tipo</u> .		Trotinete (M)	Maquilhagem (A, B, C, D, H, J, K, M, N, P)	Devem comprar roupas brancas em caso [de] não saberem o sexo do bebé.	Ambicioso (I)	Criativa (F, K, L)				Engomar Roupa (B, F, J, M, N)
Aluno C	Porque, em qualquer profissão podem ter como homens e como mulheres.		Bicicleta (M)	Utensílios de cozinha (M, N)	Se for menino deve ser azul se for menina deve ser rosa. Porque como é menino não pode ser rosa e é igual para a menina.	Barulhento (B, F, J, M)	Vaidosa (J, N)	Jogar videojogos (M)		Lavar o carro (B, F)	
Aluno D	Pedreiros. Por conta dos esforços.		Pião (B)	Patins (N)	As cores que acham bonitas	Competitivo (B, K, N)	Delicada (B, J, K, L, M)	Ver futebol (C, F, M, N)			Lavar a loiça (M)
Aluna E	Porque as profissões dá para todo o género.		Bola (M, N)	Marcadores de várias cores (M)	Várias cores podese[r] [pode ser], azul, rosa, cinza, laranja, amarelo ...	Forte fisicamente (B, C, F, J, K, L, M, N)	Ambiciosa (B, F, J, L)	Cantar (L, M, N)		Ir com o carro ao mecânico (C, F, M, N)	Fazer compras (M)
Aluna F	Não porque eu acho que as mulheres também podem trabalhar no mesmo em prego [emprego] de homens.		Consola (M)	Elásticos para o cabelo (A, B, C, H, J, K, L, M, N)	amarelo, vermelho, verde, preto, branco, laranja, azul, porque não sabem o sexo.	Violento/a (B, F, J, K, M, N)	Carinhosa (F)	Ver filmes de ação (N)	Dançar (L, N)	Pôr a mesa (M, N)	Fazer a cama (F)
Aluna G	Porque todas as profissões podem ser realizadas por ambos os sexos		Gravata (A, B, C, D, H, J, M, N, O, P)	Color (M)	Podem escolher todas as cores que quiserem comprar."	Corajoso (B)	Arrumada (F, K)	Andar de moto (B, C, H, N)	Pintar (N)	Despejar o lixo (B, C, M)	Limpar a casa (B, C, M, N)
Aluna H	Porque os trabalhos não são só para homens e não só para mulheres		Ferramentas de canalização (B, C, K, M, N)	Bola (I)	Eu acho que não devem escolher cores muito vivas, podem escolher cores mais claras (mas depende do gosto).	Honesto (N)	Sensível (B, K, L, M, N)	Andar de skate (M)	Ver filmes românticos (B, C, N)	Fazer reparações (B, C, F, L, M, N)	Lavar a roupa (B, C, F, M, N)
Aluna I	Na minha opinião, ambos podem ter qualquer tipo de profissão.		Ferro de engomar (B, C, K)	Pulseiras (I)	Porque são as cores mais indicadas par[a] dizer se o bebé é rapaz ou menina.	Líder (C, J, K, N)	Honesta (F)	Jogar ténis (N)	Ir ao teatro (M, N)	Pagar as contas das despesas da família (M)	Cozinhar (N)
Aluna J	Porque as mulheres têm o mesmo direito de trabalhar as mesmas profissões que os homens e os homens também.		Boné (K, M, N)	Gravata (K)	Azul e rosa. Previnissã[o] [prevenção]	Irresponsável (B, C, J, M)	Líder (B)	Ir a um estádio de futebol (C, F, M, N)		Aspirar (B, N)	
Aluno K	Porque podem os dois			Collants (A, B, C, D, H, J, N, O, P)	Cores neutras, pois se pode ainda não se saber o género, mas cada género não tem a sua cor, há casos em que, masculino= verde; feminino=roxo. Cores neutras são mais indicadas para bebés, cores como o amarelo, laranja, verde e etc		Amorosa (B, F, L)			Limpar o pó (B, C, M, N)	
Aluna L	As mulheres não podem ser conhecidas como inferiores apenas pelo seu género. Ambos os géneros têm as mesmas capacidades.			Batom (A, B, C, D, H, J, L, M, N, O, P)	Devem comprar roupas de cores neutras cores que sirvam para os dois xexos [sexos]. Porque como não sabem o xexo [sexo] do bebé se comprarem roupas de cores neutras serve para os dois xexos [sexos].		Responsável (B, C, J, K, M)				
Aluno M	Os homens tem [têm] o mesmo direito que as mulheres.	Limpar a casa e cozinhar. Têm jeito para limpar a casa e cozinhar		Detergentes (M)	Devem comprar roupas de cores neutras cores que sirvam para os dois xexos [sexos]. Porque como não sabem o xexo [sexo] do bebé se comprarem roupas de cores neutras serve para os dois xexos [sexos].		Gentil (L)				
Aluno N	Não só há homens e podem todas as profissões do mundo.			Ferro de engomar (M, N)	Porque há homens que gostam de rosa e mulheres que gostam de azul.						
Aluna O	Não porque ambos têm direito de todos os trabalhos existentes.			Verniz das unhas (A, B, C, D, H, J, K, N, O, P)							
Aluno P	Não, porque há mulheres que conseguem fazer coisas que homens não conseguem.	Porque há homens que conseguem fazer coisas que mulher [mulheres] não fazem.									

Respostas dos alunos e das alunas

ANEXO 16 – ORGANIZAÇÃO DAS RESPOSTAS, DAS ALUNAS E DOS ALUNOS DO 6.º ANO DE ESCOLARIDADE, DA PRIMEIRA ATIVIDADE

Data: 02/06/2022	
Atividade: "O almoço de aniversário da Anita com a sua família"	
Grupos	Questões/Respostas
	1.1. Na vossa opinião, porque acham que o pai do Pedro e o próprio Pedro, não ajudaram a mãe e a Anica a arrumar a cozinha?
Grupo 1	"Porque a mãe e a anica não pediram ajuda ao pai e ao pedro."
Grupo 2	"Porque foram a mãe e a Anica que desarrumaram a cozinha."
Grupo 3	"Talvez, o Pedro e o pai viram que a Anita e a mãe já estavam a trabalhar, por isso ficaram na sala."
Grupo 4	"O Pai do Pedro e o Pedro estavam a tomar café na sala."
	2. Reescrevam o excerto acima descrito, trocando algumas palavras: "mãe" pela palavra "pai" e vice-versa; e a palavra "Anica" pela palavra "Pedro" e vice-versa.
	A tarefa foi realizada no próprio texto.
	3. Leiam, com atenção, o excerto com as modificações introduzidas. Escrevam a vossa opinião em relação às tarefas agora desempenhadas pela mãe, pelo pai, pela Anica e pelo Pedro.
Grupo 1	"Porque o pai e o Pedro não pediram ajuda ao [à] mãe e á anica."
Grupo 2	"Porque foram o Pai e o Pedro que desarrumaram a cozinha."
Grupo 3	Não responderam.
Grupo 4	"A mãe deveria trabalhar mais. A Anica deveria ajudar mais."

ANEXO 17 – ORGANIZAÇÃO DAS RESPOSTAS, DAS ALUNAS E DOS ALUNOS DO 6.º ANO DE ESCOLARIDADE, DA SEGUNDA ATIVIDADE

Data: 08/06/2022	
Atividade: "Bolas de cores diferentes em recipientes distintos"	
Questões/Respostas	
Grupos	1. Visualizem as diversas partes do vídeo e respondam às seguintes questões.
	1.1. Como são compostos os pares?
Grupo 1	Os pares são mistos ou seja rapaz e rapariga.
Grupo 2	Os pares são uma menina e um menino.
Grupo 3	Com gêneros opostos.
Grupo 4	Rapaz e rapariga.
Grupos	1.2. Como é que caracterizam o tipo de trabalho desempenhado pelos pares?
Grupo 1	O trabalho era separar as bolas e eles fizeram isso de forma coletiva.
Grupo 2	Eles trabalharam em conjunto.
Grupo 3	Foi um trabalho coletivo, ajudando-se um ao outro.
Grupo 4	Ajudaram-se uns aos outros em equipa, e os [dois] fizeram a mesma coisa.
Grupos	1.3. Como é que os elementos de cada par foram recompensados?
Grupo 1	Foram recompensados com gomas.
Grupo 2	Um tem mais que o outro.
Grupo 3	Com gomas mas um deles tinha menos e o outro mais.
Grupo 4	Foram recompensados com gomas.
Grupos	14. Quem é que, nos pares, recebeu mais gomas?
Grupo 1	Quem recebeu mais gomas foram sempre os meninos.
Grupo 2	Os meninos receberam [receberam] mais gomas que as meninas.

Grupo 3	Os rapazes.
Grupo 4	Os rapazes.
Grupos	1.5. Porque é que acham que houve discrepância entre a quantidade de gomas?
Grupo 1	Para ver se dividiam e para ver a reação.
Grupo 2	Porque é um teste para saber a reação de eles [deles].
Grupo 3	Para testar se as crianças iriam partilhar.
Grupo 4	Para ver a reação deles e para ver se partilhavam.
Grupos	1.6. As recompensas foram justas?
Grupo 1	Não.
Grupo 2	Não.
Grupo 3	Não, ambos têm de receber o mesmo, por cumprirem o mesmo trabalho.
Grupo 4	Não, porque os rapazes receberam mais.
Grupos	1.7. Acham que ambos deveriam receber a mesma quantidade de gomas? Justifiquem a vossa resposta.
Grupo 1	Sim porque ambos trabalharam na atividade.
Grupo 2	Sim, porque todos trabalharam a mesma coisa.
Grupo 3	Sim, porque cumpriram o mesmo trabalho.
Grupo 4	Sim, porque fizeram o mesmo trabalho.
Grupos	1.8. Quais são as conclusões que tiram deste vídeo?
Grupo 1	As conclusões que nós tiramos foi que ambos acharam injusto por conta que se deve ter igualdade de género.
Grupo 2	Os meninos e as meninas são iguais e devem receber a mesma coisa se fizeram o mesmo trabalho.
Grupo 3	Que rapazes e raparigas podem merecer ou ganhar o mesmo, se trabalharem o mesmo.
Grupo 4	Todos devem receber a mesma quantidade por terem feito o mesmo trabalho.

ANEXO 18 – ORGANIZAÇÃO DAS RESPOSTAS, DAS ALUNAS E DOS ALUNOS DO 6.º ANO DE ESCOLARIDADE, DA TERCEIRA ATIVIDADE

Data: 09/06/2022	
Atividade: "As preferências e as escolhas individuais"	
Questões/Respostas	
Grupos	1. Leiam, com atenção, o excerto que se segue.
	1.1. Por que razão a mãe lhe chama de "Maria-rapaz"?
Grupo 1	Porque pensa que as atividades que ela faz e a roupa que usa são só para rapaz.
Grupo 2	Porque a mãe dela acha que as coisas que ela faz são de menino.
Grupo 3	A mãe diz que ela só gosta de "coisas de rapazes", como, gostar de carros, jogar à bola e etc. E quer que ela seja "mais feminina".
Grupo 4	Porque ela faz coisas que rapazes fazem.
Grupos	1.2. Acham que a mãe da menina devia deixar de criticá-la? Porquê?
Grupo 1	Sim, porque ela pode fazer atividades e usar as roupas que quiser.
Grupo 2	Sim, porque ela pode fazer o que quiser.
Grupo 3	Sim, nós podemos ser de um género e ter a nossa personalidade. Não devia de haver coisas "recomendadas" para cada género.
Grupo 4	Sim, porque a menina tem liberdade de escolher o que ela quer fazer e vestir e porque ela se pode sentir triste.
Grupos	1.3. Acham que os rapazes e as raparigas podem ter as mesmas atividades? Porquê?
Grupo 1	Sim porque tem liberdade de poder fazer o que quiser.
Grupo 2	Sim, porque os dois podem fazer as mesmas coisas.
Grupo 3	Sim, não é uma grande diferença entre géneros, ambos podem fazer as mesmas atividades.
Grupo 4	Sim, porque têm liberdade de escolher o que fazer.

ANEXO 19 – ORGANIZAÇÃO DOS DADOS RECOLHIDOS, DAS ALUNAS E DOS ALUNOS DO 6.º ANO DE ESCOLARIDADE, APÓS A PROPOSTA PEDAGÓGICA

Após a implementação da proposta pedagógica											
Categoria	Evidências de estereótipos de género dos alunos e das alunas do 6.º ano de escolaridade										
Subcategorias	Profissões		Objetos		Cores	Características		Atividades lúdico-desportivas		Tarefas domésticas	
Questões	2	3	4		5	6		7		8	
	Homem	Mulher	Homem	Mulher		Homem	Mulher	Homem	Mulher	Homem	Mulher
Aluno A	Porque ambos têm liberdade de escolherem		Consola (N) Gravata (B, C, D, N) Collants (N) Ferramentas de canalização (C) Ferro de engomar (K) Boné (N)	Brincos (C) Maquilhagem (B, D, N) Elásticos para o cabelo (L, N) Collants (C, K) Batom (C, D, K, N) Ferro de engomar (N) Verniz das unhas (C, N)	Todas	Barulhento (B) Competitivo (B, N) Forte fisicamente (B, C, N) Violento/a (B, C, N) Corajoso (N)	Barulhento (N) Sensível (N)	Jogar à macaca (F) Jogar basquetebol (N) Ver futebol (N) Ver filmes de ação (N) Andar de moto (N) Ir a um estádio de futebol (N)	Cantar (N) Dançar (N) Ver filmes românticos (N) Ir ao teatro (N)	Lavar o carro (N) Ir com o carro ao mecânico (N) Pôr a mesa (N) Fazer reparações (C)	Engomar Roupa (N) Lavar a loiça (N) Limpar a casa (N) Lavar a roupa (N) Cozinhar (N) Aspirar (N)
Aluno B	Não, porque ambos os géneros conseguem trabalhar com o mesmo empenho e felicidade [felicidade].				podem escolher a[s] cores que quiserem						
Aluno C	Porque todos os homens e mulheres podem fazer o que quiserem [o que quiserem]				Se for menino é azul e se for menina é rosa. Porque é mais recomendado.						
Aluno D	Pedreiro. Por causa do esforço físico e porque as mulheres não têm a mesma estrutura física e resistência.				As cores que gostarem						
Aluna E	Porque os rapaz(es) e as raparigas podem fazer a mesma coisa				Tanto faz a cor						
Aluna F	Por que as mulheres e homens dão conta de fazer as mesmas coisas				Eles devem comprar de várias cores						
Aluna G	Porque homens e mulheres conseguem fazer as mesmas coisas				Cores neutras como branco, amarelo... Porque todas as cores dão para todos os géneros mas comprar cores neutras é melhor						
Aluno H	Não, porque ambos podem fazer as mesmas coisas				Todas. Porque não há cores definidas para meninas e meninos						
Aluna I	Porque ambos os géneros podem ter qualquer profissão.				Podem escolher qualquer cor						
Aluna J	Não, porque as mulheres e os homens devem e podem trabalhar as mesmas coisas				Eles devem comprar as duas cores. Porque não sabem se é menino ou menina.						
Aluno K	Porque [as] molhers [mulheres] pote [podem] fazer a mesma profissões [profissão]				Eles devem comprar um pouco de roupa roz[rosa] e um pouco azul.						
Aluna L	Uma mulher também pode ser canalizadora, trabalhar na construção e etc... Os homens costumam ser mais fortes, mas uma mulher pode ser forte.				Cores neutras como o amarelo e o branco. Para enquanto cresce o bebé ter a sua opinião e não se sentir obrigado a usar um[a] cor.						
Aluno M	Porque pode os dois				Podem comprar qualquer coisa.						
Aluno N		O tiktok e cartar [cantar] e dançar.			As roupas [que devem] compre [comprar] e [é] branco						
Aluna O	Porque todos têm a[s] mesma[s] capacidades.				Devem comprar roupas de cores neutras cores que sirvam para os dois xexos [sexos]. Porque como não sabem o xexo [sexo] do bebé se comprarem roupas de cores neutras serve para os dois xexos [sexos].						
Aluno P	Porque [h]á mulheres que fazem coisas que homens não fazem.	Não, porque [h]á coisas que homens fazem que mulheres não fazem.	Podem [pode ser] qualquer								

Respostas dos alunos e das alunas