



Universidade dos Açores – Campus de Angra do Heroísmo

Departamento de Ciências da Educação

Sandra Silva Dimas Serpa

Relatório de Estágio

Os Papéis de Género no 1º Ciclo do Ensino Básico:

Promover a igualdade de oportunidades

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

Trabalho realizado sob a orientação da

Professora Doutora Letícia Leitão

Angra do Heroísmo

Abril de 2011

Agradecimentos

À minha orientadora, a Professora Doutora Letícia Leitão, pela disponibilidade na planificação e elaboração deste Relatório de Estágio.

À Professora Doutora Ana Arroz pelo apoio prestado.

À Escola Básica e Secundária Tomás de Borba por me ter acolhido como estagiária.

À Professora Inês Ventura por me ter recebido, calorosamente, na sua sala.

Aos/às aluno(a)s da turma do 3º ano E por serem simplesmente fantástico(a)s.

À minha colega de estágio, Filomena Mendes, pela compreensão e carinho demonstrado.

Aos/às colegas e camaradas de Mestrado.

À minha família pelas expectativas depositadas em mim.

Ao meu marido Paulo pelo apoio incondicional.

Resumo

No presente Relatório de Estágio destaca-se a intervenção educativa realizada no âmbito da disciplina de Prática Educativa Supervisionada II, do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. A opção temática incidiu sobre a problemática “género” por considerarmos que a nossa sociedade, apesar de ter vindo a sofrer mudanças significativas, evidencia ainda diferenças nas práticas educativas das crianças, relacionadas com os papéis de género, o que se traduz, inevitavelmente, em desigualdades de género. O público-alvo seleccionado centrou-se numa turma do 3º ano E da Escola Básica e Secundária Tomás de Borba, de Angra do Heroísmo.

O processo de tipificação sexual, num dos papéis, inicia-se no seio da família mesmo antes da criança nascer, quando o(a)s pais/mães têm conhecimento do sexo do(a)s filho(a)s. Mas, para além da família, é também na escola que as crianças vão ser educadas para viver em sociedade. Portanto, considerámos fundamental, trabalhar com o(a)s aluno(a)s no sentido de reflectirem sobre os papéis masculinos e femininos, de forma a compreenderem que o sexo não restringe as nossas opções vivenciais.

Com o intuito de promover, no(a)s aluno(a)s, a igualdade de género e a mudança das representações, atitudes e comportamentos que de alguma forma se revelem estereotipados em função do género, desenvolvemos esta pesquisa e intervenção educativa em três etapas distintas. Na primeira analisámos as representações e concepções dos participantes acerca do género: do(a)s aluno(a)s, dos encarregados de educação e da docente titular de turma, procedendo a uma avaliação diagnóstica. Tendo como ponto de partida os dados recolhidos aquando da primeira etapa, iniciámos a segunda com a realização de actividades práticas, com o objectivo de reduzir e/ou extinguir os estereótipos de género associados às brincadeiras, tarefas domésticas e profissões que ainda persistem. Por fim, na terceira etapa procedemos à avaliação da intervenção educativa e do seu impacto no(a)s aluno(a)s.

Destacamos, como resultados da intervenção educativa apresentada no presente Relatório de Estágio uma mudança positiva nas concepções evidenciadas pela maioria do(a)s aluno(a)s, demonstrada pela diminuição dos estereótipos de género associados às brincadeiras, tarefas domésticas e profissões, bem como, a consciencialização da comunidade educativa para a importância da exploração das questões inerentes ao género.

Abstract

In this report we highlight the Training education intervention conducted within the subject of 'Educational Practice Supervised II' included in the master's degree in Preschool Education and Teaching of Elementary Education. The option theme focused on the problem "gender" because we believe that our society, despite having been undergoing significant changes, also shows differences in educational practices for children, related to gender roles, which leads, inevitably, in gender inequalities. The target audience focused on a selected group of 3rd year, class 'E' of the Elementary and Secondary School Tomás Borba in Angra do Heroísmo.

Within the process of sexual classification, one of the roles begins in the family even before the child is born, when parents are aware of their children sex. But beyond the family, is also in school that children will be educated to live in society. Therefore, we considered essential, working with the pupils in order to reflect on the male and female roles to understand that sex does not restrict our options.

In order to promote gender equality and the change of representations between pupils, attitudes and behaviours that somehow prove to be stereotyped by gender, we had developed our research and educational intervention in three distinct stages. At first we examined the representations and views of participants about gender: from pupils, parents and the class main teacher by making a diagnosis. Taking as its starting point the data collected during the first stage, we started the second with the realization of practical activities in order to reduce or extinguish the stereotypes associated with games, chores and occupations that still persist. Finally, in the third stage we evaluate the educational intervention and its impact within pupils.

We stress, as results of the educational intervention presented in this Report Training, a positive change in the concepts highlighted by the majority of the pupils, shown by the reduction of gender stereotypes associated with games, chores and occupations, and the educational community awareness of the importance of exploring the issues about gender.

Índice Geral

Agradecimentos	Pág. ii
Resumo	Pág. iii
Abstract	Pág. iv
Introdução	Pág. 1

Primeira Parte- Enquadramento Teórico

Capítulo I- Conceitos Inerentes ao Género

1. Sexo ou Género?	Pág. 3
2. Papéis e Identidade de Género	Pág. 3
2.1 Aquisição da Identidade de Género	Pág. 4
3. Estereótipos de Género	Pág. 7

Capítulo II- Papéis de Género: Influências e Concepções

1. Influência da Socialização	Pág. 9
1.1 A Família como Agente de Socialização	Pág. 9
1.2 A Escola como Agente de Socialização	Pág. 11
2. Concepções sobre os Papéis e Estereótipos de Género	Pág. 12
2.1 Concepções do(a)s Aluno(a)s	Pág. 12
2.2 Concepções das Família	Pág. 15

Capítulo III- A Coeducação como Promotora de Igualdade de Género

1. Igualdade de Oportunidades como Caminho para a Igualdade de Género	Pág. 17
2. A Coeducação	Pág. 17
3. História da Coeducação no Sistema de Ensino Português	Pág. 18

Segunda Parte- Incursão Empírica

Exploração das Perspectivas do(a)s aluno(a)s de Estágio Acerca dos Papéis e Estereótipos de Género	Pág. 24
1. Objectivos da Pesquisa	

Capítulo IV- Caracterização do Contexto de Intervenção

1. Caracterização do Meio e da Escola	Pág. 26
---------------------------------------	---------

2. Caracterização da Sala e da Metodologia de Trabalho	Pág. 27
Capítulo V- Metodologia de Investigação e Trabalho Pedagógico	
1. Procedimentos Metodológicos e Faseamento	Pág. 29
2. Caracterização do(a)s Participantes	Pág. 30
3. Instrumentos e Estratégias de Recolha de Dados	Pág. 33
3.1 Inquérito por Questionário	Pág. 33
3.2 Entrevistas Semi-Estruturadas	Pág. 34
3.2.1 O Guião de Entrevista	Pág. 35
3.2.2 Procedimentos de Efectivação das Entrevistas	Pág. 35
3.3 Observação Participante	Pág. 36
4. Intervenção Educativa	Pág. 36
Capítulo VI- Perspectivas dos(a)s Participantes Sobre o Género	
1. Perspectivas do(a)s Aluno(a)s	Pág. 39
1.1 Estereotipia em Juízos de Avaliação Sobre Brincadeiras, Tarefas e Profissões	Pág. 39
1.2 Estereotipia em Preferências	Pág. 41
1.3 Estereotipia em Práticas Comportamentais	Pág. 42
2. Perspectivas dos Encarregados de Educação	Pág. 44
2.1 Preferências e Expectativas	Pág. 44
2.2 Estereotipia em Tarefas	Pág. 45
2.3 Estereotipia em Profissões	Pág. 47
2.4 Estereotipia Inerente à Educação	Pág. 50
3. Perspectiva da Docente	Pág. 52
Capítulo VII- Intervenção Educativa	
1. Referenciação da Intervenção por Actividades	Pág. 54
Capítulo VIII- Resultados da Intervenção Educativa	
1. Avaliação por Actividade	Pág. 66
2. Impacto da Intervenção	Pág. 90
Discussão dos Resultados e Considerações Finais	Pág. 92
Bibliografia	Pág. ix
Anexos	

Índice de Gráficos

Gráfico 1- Freguesias de residência do(a)s aluno(a)s	Pág. 31
Gráfico 2- Profissões dos pais e mães do(a)s aluno(a)s	Pág. 33
Gráfico 3- Vinculação das brincadeiras ao género	Pág. 39
Gráfico 4- Vinculação das tarefas ao género	Pág. 40
Gráfico 5- Vinculação das profissões ao género	Pág. 40
Gráfico 6- Estereotipia e brincadeiras favoritas	Pág. 41
Gráfico 7- Estereotipia e preferência pela profissão futura	Pág. 42
Gráfico 8- Estereotipia em práticas comportamentais: receptividade às brincadeiras apresentadas	Pág. 42
Gráfico 9- Estereotipia em práticas comportamentais: representação do(a)s aluno(a)s sobre a receptividade dos familiares à realização das tarefas apresentadas	Pág. 43
Gráfico 10- Estereotipia em práticas comportamentais: tarefas realizadas	Pág. 43
Gráfico 11- Tinha preferência relativamente ao sexo do seu/sua filho(a), antes deste(a) nascer?	Pág. 44
Gráfico 12- Tenho expectativas diferentes relativamente ao futuro do(a) meu/minha filho(a) consoante o seu sexo de pertença?	Pág. 45
Gráfico 13- Tarefas realizadas pelos encarregados de educação do sexo masculino	Pág. 46
Gráfico 14- Tarefas realizadas pelos encarregados de educação do sexo feminino	Pág. 47
Gráfico 15- Desempenho uma profissão típica do meu sexo de pertença	Pág. 47
Gráfico 16- A profissão desempenhada por alguém deverá depender do seu sexo de pertença	Pág. 48
Gráfico 17- O futuro de alguém é facilitado ou dificultado, consoante o sexo de pertença	Pág. 48
Gráfico 18- Qual o sexo que terá o seu futuro facilitado?	Pág. 49
Gráfico 19- Educo o(a)s meus(s)/minha(s) filho(a)s de forma diferente, consoante o seu sexo de pertença	Pág. 50
Gráfico 20- O(a)s docentes deverão diferenciar a sua forma de educar o(a)s aluno(a)s, consoante o sexo de pertença do(a)s aluno(a)s	Pág. 50

Gráfico 21- A escola deverá facilitar ou inibir a criação de expectativas do(a)s aluno(a)s consoante o seu sexo de pertença Pág. 51

Gráfico 22- A minha educação destinou-se a desenvolver o que, socialmente, se espera do meu sexo de pertença Pág. 51

Índice de Tabelas

Tabela 1- Brinquedos, jogos e brincadeiras favoritas	Pág. 66
Tabela 2- Aspectos sociais iguais e diferentes entre meninos e meninas	Pág. 71
Tabela 3- A evolução dos papéis de género	Pág. 73
Tabela 4- O que aprendemos com a sessão realizada pelo técnico da UMAR?	Pág. 77
Tabela 5- Ficheiro de Formação Cívica nº 1	Pág. 81
Tabela 6- Ficheiro de Formação Cívica nº 2	Pág. 81
Tabela 7- Ficheiro de Formação Cívica nº 3	Pág. 83
Tabela 8- Ficheiro de Formação Cívica nº 4	Pág. 84
Tabela 9- Ficheiro de Formação Cívica nº 5	Pág. 85
Tabela 10- Ficheiro de Formação Cívica nº 6	Pág. 86
Tabela 11- Ficheiro de Formação Cívica nº 7	Pág. 87
Tabela 12- Ficheiro de Formação Cívica nº 8	Pág. 88
Tabela 13- Ficheiro de Formação Cívica nº 9	Pág. 89
Tabela 14- Ficheiro de Formação Cívica nº 11	Pág. 90
Tabela 15- Confrontação da entrevista versus ficha de avaliação: brincadeiras	Pág. 91
Tabela 16- Confrontação da entrevista versus ficha de avaliação: tarefas	Pág. 92
Tabela 17- Confrontação da entrevista versus ficha de avaliação: profissões	Pág. 93

Introdução

O Estágio, cujo Relatório agora apresentamos, foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e a sua área temática versou “Os Papéis de Género no 1º Ciclo do Ensino Básico: Promover a igualdade de oportunidades”.

A génese do nosso interesse adveio do estágio realizado numa sala de Pré-Escolar, na qual as crianças evidenciavam alguns comportamentos estereotipados relativamente aos papéis de género, nomeadamente, em situação de jogo e brincadeira, mas também, quando questionadas acerca da distribuição de tarefas do âmbito familiar e profissões.

Apesar destes comportamentos estarem enraizados na nossa sociedade, demonstram que os estereótipos de género, tipicamente femininos e masculinos, continuam a ser transmitidos às crianças, limitando e influenciando as suas escolhas.

Neste contexto, considerámos aliciente pesquisar sobre as concepções das crianças no que respeita aos papéis e estereótipos de género. Contudo, não nos foi possível realizar esta exploração durante o estágio no Pré-Escolar, por divergência conceptual entre educadora cooperante e estagiária. Sendo assim, realizámos esta pesquisa durante o estágio no 1º Ciclo do Ensino Básico, mais especificamente, na Escola Básica e Secundária (EBS) Tomás de Borba, no âmbito da disciplina de Prática Supervisionada II, do mestrado anteriormente mencionado. Desta forma, não abandonámos a problemática que nos tinha suscitado interesse, porém, tivemos de ajustar a nossa perspectiva inicial a uma turma de 3º ano da EBS Tomás de Borba.

Iniciaremos a Primeira Parte deste Relatório com uma pesquisa bibliográfica, numa perspectiva de conceber um enquadramento teórico da problemática, começando pela exploração e revisão dos conceitos “sexo”, “género”, “papéis de género”, “identidade de género” e “estereótipos de género”, no capítulo I.

Ainda com o intuito de compreender o que se encontra subjacente a esta questão, exploraremos, no capítulo II, as influências da socialização sobre os papéis de género ao nível da família e da escola, bem como, as concepções do(a)s aluno(a)s e das famílias sobre os papéis e estereótipos de género.

Para terminar o enquadramento teórico, centrar-nos-emos, no capítulo III, na igualdade de oportunidades como caminho para a igualdade de género e na importância da coeducação na sua promoção. De forma a fazer uma retrospectiva da coeducação, exploraremos a História da coeducação no sistema de ensino português.

Iniciaremos, na Segunda Parte, a exploração das perspectivas do(a)s aluno(a) da nossa turma de estágio acerca dos papéis e estereótipos de género, evidenciando os objectivos da pesquisa. De seguida, no capítulo IV, procederemos à caracterização do contexto de intervenção, especificando o meio onde se insere a EBS Tomás de Borba, a própria escola, bem como, a sala de aula onde decorreu a intervenção, e a metodologia de trabalho adoptada.

No capítulo V, caracterizaremos a metodologia de investigação e trabalho pedagógico, explicitando os procedimentos metodológicos e o faseamento da intervenção educativa, a qual se desenvolveu em três etapas: (i) avaliação inicial ou diagnóstica, (ii) realização de actividades práticas e (iii) avaliação final ou sumativa. Também procederemos à caracterização do(a)s participantes da pesquisa, bem como, dos instrumentos e estratégias de recolha dos dados: inquérito por questionário, entrevistas semi-estruturadas, observação participante e intervenção educativa.

Iremos apresentar, no capítulo VI, as perspectivas dos participantes em relação ao “género”: as perspectivas do(a)s aluno(a)s, dos encarregados de educação e da docente titular de turma. Só após a análise dos dados recolhidos aquando da 1ª etapa da pesquisa, passaremos a referenciar, no capítulo VII, a intervenção educativa por actividades (2ª etapa).

De forma a alcançar a 3ª e última etapa da pesquisa, explanaremos os resultados da intervenção educativa, realizando uma avaliação por actividade e analisando o impacto das mesmas no(a)s aluno(a)s, através da confrontação das entrevistas aplicadas na 1ª etapa, com a ficha de avaliação realizada na 3ª etapa.

Finalizaremos o presente Relatório de Estágio, procedendo à discussão dos resultados obtidos nesta pesquisa, através da intervenção educativa realizada e procederemos às considerações finais num contexto de desenvolvimento da pesquisa.

Primeira Parte - Enquadramento Teórico

Capítulo I- Conceitos Inerentes ao Género

1. Sexo ou Género?

O conceito “género” é muitas vezes confundido com a identidade sexual, mais especificamente, com o termo sexo. Assim, para uma melhor compreensão considerámos prudente, distingui-los.

Tanto sexo como género são parte integrante do ser humano, pois não se constrói a masculinidade e a feminilidade apenas em função do sexo. Contudo, pertencem a categorias distintas: sexo refere-se a uma categoria biológica própria do indivíduo, implicando as diferenças anatómicas e fisiológicas, as quais permitem a reprodução, e o género constitui-se como categoria social, portanto, susceptível à mudança (Martelo, 2004),

Judith Van Herik (citada por Martelo, 2004) refere que o sexo é inabalável, enquanto, o género é adquirido e/ou imposto sendo, portanto, uma aquisição social. Logo, o género pode ser definido como um “conjunto de características e comportamentos que é atribuído ao sexo masculino e ao feminino pela(s) sociedade(s) e que se relaciona com as crenças que definem o que é a masculinidade e a feminilidade, bem como, as expectativas concebidas pelo(a)s próprio(a)s pais/mães sobre o que será e fará o seu/sua filho(a) se for rapaz ou rapariga” (Pereira & Freitas, 2001, p. 14).

O género é uma construção social do feminino e do masculino, específica de uma determinada época e cultura, variando, inevitavelmente, no tempo e no espaço (Margarido, 2006). Portanto, quando atribuímos “diferenças de atitude aos géneros baseadas nas diferenças biológicas porque socialmente foram atribuídos, regulados e, muitas vezes, assimilados comportamentos específicos para cada um dos sexos” estamos a ‘confundir’ género feminino e masculino com sexo feminino e masculino (Margarido, 2006, p. 19).

2. Papéis e Identidade de Género

Os papéis de género são uma vertente da identidade sexual. A formação da identidade sexual ocorre desde o nascimento, com a determinação do sexo biológico, no entanto, não estagna. Desenvolve-se, também, a nível psicológico e social, consolidando-se apenas na adolescência.

A identidade sexual engloba a identidade de género, a qual se refere ao sentimento ou convicção de pertencer a um ou a outro sexo; o papel de género, que diz respeito às normas de comportamento extrínseco, culturalmente consideradas adequadas a cada sexo, e a orientação sexual, que se refere à escolha do parceiro sexual (Gleitman, 1997).

Assim, na aquisição da identidade sexual, o sujeito vai ter de ponderar os papéis sexuais ou de género, os quais variam com as diferentes culturas e ao longo da História, já que se reportam a figurações de comportamentos em diferentes contextos (Pereira & Freitas, 2001).

2.1 Aquisição da Identidade de Género

A aquisição da identidade de género, ou seja, a iniciação num dos papéis, começa antes da criança nascer, quando o(a)s pais/mães sabem se é menino ou menina. Segundo Gleitman (1997), inicia-se desta forma o processo de tipificação sexual.

Apesar de existirem modificações nos modelos de tipificação sexual, em grande parte, devido aos movimentos feministas que têm feito História, ainda persistem muitas diferenças nas práticas educativas das crianças, o que poderá ser uma das causas da desigualdade de género.

De acordo com Gispert, é entre os dois e os cinco anos de idade que, normalmente, as crianças interiorizam o conceito de identidade de género, começando a “reconhecer-se como menino ou menina em função do seu aspecto físico e também a reconhecer os outros como pertencentes ao sexo masculino e feminino” (1999, p. 376). As crianças começam, assim, a comportar-se, de acordo com as características inerentes ao seu sexo, ou seja, a interiorizar um papel sexual social que se refere ao papel de género (Gispert, 1999).

Neste contexto, as crianças que frequentam o 1º Ciclo do Ensino Básico, com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos já adquiriram a sua identidade de género. Contudo, continuam a ser sujeitas a imposições da sociedade, no que concerne à atribuição de determinados papéis, pelo facto de serem raparigas ou rapazes.

As crianças nesta faixa etária já apresentam alguma maturação, por isso, consideramos importante, adquirirem mais conhecimento e mesmo auto-consciência relativamente às questões de género, de forma a diferenciarem, tal como refere López & Fuertes (1999), a identidade sexual de identidade ou papéis de género; de compreender a aquisição destas e adquirir conhecimento sobre os estereótipos de género.

Retomando a questão inicial, ou seja, a aquisição da identidade de género, desenvolveram-se diversas propostas teóricas ao nível da Psicologia, Sociologia e Psicossociologia, entre as quais as teorias freudianas, as teorias da aprendizagem social de Bandura e Walter Mischel e as teorias de Kolberg. Passamos, por isso, a expor, sucintamente, cada uma delas.

As teorias freudianas de desenvolvimento psicológico surgiram com base nas teorias da identidade sexual e permitiram perceber como um corpo sexuado é transformado pela cultura num corpo socializado, ou seja, masculino e feminino (Ferreira, 2002). Segundo Freud e a Teoria Psicanalítica o aspecto mais importante é a identificação e imitação do modelo do progenitor do mesmo sexo da criança, já que as crianças desejam ser como os seus progenitores: a menina quer ser como a mãe e o menino quer ser como o pai (Gleitman, 1997).

A Teoria da Aprendizagem Social, apresentada por psicólogos como Bandura e Mischel (1969 e 1970, citados por Smith, Cowle & Blades, 2001) consideram, como aspecto fulcral o reforço, pois desta forma, as crianças são moldadas através do comportamento dos adultos, para assumirem um determinado papel de género (Smith, Cowle & Blades, 2001). Verifica-se, portanto, uma acentuação dos estereótipos dos papéis de género, por parte da família, mas também da escola, já que existe repressão, se forem adoptados comportamentos não convencionados e reforço, se forem adoptados comportamentos adequados ao modelo desejado socialmente (Smith, Cowle & Blades, 2001).

Esta teoria também pressupõe que as crianças observam o comportamento de modelos do mesmo sexo para depois imitá-los e, como o(a)s pais/mães se comportam, maioritariamente, de forma diferente em relação aos rapazes e às raparigas, encorajam, por exemplo, os rapazes a correr e a trepar e as raparigas a dançar (Smith, Cowle & Blades, 2001). Desta forma constroem-se, muito simplesmente, os estereótipos, sem que muitas vezes as pessoas se dêem conta: as meninas são vestidas de cor-de-rosa e os meninos de azul, as meninas brincam com bonecas e os meninos com carros, as tarefas domésticas são tarefas das mulheres e o trabalho fora de casa é a tarefa do homem, entre uma lista infindável de tarefas e comportamentos que são, tradicionalmente, atribuídos à mulher e ao homem e que reflectem aquilo que devem fazer e que devem ser (Gleitman, 1997).

Por sua vez, Kohlberg (1966 e 1969) com a Teoria do Desenvolvimento Cognitivo, defende que “a consciência crescente de cada criança da sua própria identidade sexual é crucial para o processo de identificação com o papel sexual (citado por Smith, Cowle & Blades, 2001, p. 200). Kohlberg desenvolveu um modelo teórico de análise mediante o qual a

criança vai desenvolvendo, em fases sucessivas, capacidades de organização cognitiva do mundo social, dicotomizado em papéis de género, o que explicará a forma como o(a) jovem organiza e constrói juízes de valor sobre a realidade e aprende a desenvolver relações interpessoais imitando e valorizando uma identificação com adultos do mesmo sexo (Ferreira, 2002).

Diferentes contributos também são facultados por outras teorias, com sejam, a Teoria dos Papéis (Shaw & Constanzo, 1982, citados por Ferreira, 2002), a Teoria das Representações Sociais de Doise (citado por Ferreira, 2002), o Estudo de Ruble (1981, citado por Smith, Cowle & Blades, 2001) e os Estudos sobre a influência dos Factores Biológicos na aquisição da identidade de género.

A Teoria dos Papéis desenvolvida por Shaw & Constanzo (1982) enfatiza a socialização, no sentido em que o desempenho social do indivíduo resulta dos comportamentos que interiorizou, no decurso do seu processo de socialização, em função das expectativas geradas no grupo e pelo grupo de pertença. Desta forma, cognição, motivação e comportamento serão influenciados pela forma como percebemos, organizamos e inferimos acerca de nós próprios na relação com as outras pessoas, tendo em conta as nossas diferenças e semelhanças (Ferreira, 2002).

A Teoria das Representações Sociais de Doise, apoiada nos estudos de Moscovici, vem trazer diversas contribuições para definir o conceito e descrever as principais características das representações sociais. Comparando as fases de desenvolvimento do pensamento infantil e do adulto, Moscovici estabeleceu linhas de correlação entre o pensamento infantil e as características cognitivas das representações sociais. Demonstrou que a infracção fragmentária e as observações específicas que caracterizam o sistema operativo se articulam com um segundo sistema, o qual organiza o material produzido pelo primeiro e permite à criança tomar a informação fragmentária e as observações específicas por totalidades, extraindo conclusões gerais. Estas associações valorativas das premissas, entretanto tomadas por conclusões, permitem-lhe estruturar o pensamento e estabelecer o seu próprio sistema de representações (Ferreira, 2002).

No âmbito do estudo de Ruble (1981) centrado em crianças entre os 4 e os 6 anos de idade, no qual se procedeu à análise do nível de constância sexual, foi apresentado um filme, em que crianças do mesmo sexo ou do sexo oposto brincavam com um brinquedo novo. As crianças, influenciadas pela visualização do filme, apresentaram um nível de constância sexual superior às restantes, “pelo que se vissem uma criança do sexo oposto a brincar com esse brinquedo evitavam consequentemente brincar com ele” (Ruble, 1981, citado por Smith,

Cowle & Blades, 2001, p. 201). Verificamos, assim, que as crianças realizam actividades convencionadas como adequadas ao seu sexo, porque se apercebem que são as actividades que uma criança do seu sexo normalmente realiza.

Por fim, mas não menos importante, os Factores Biológicos são um dos aspectos que marcam a diferença entre meninos e meninas, já que ambos possuem diferenças genéticas ao nível da produção hormonal, que se traduzem numa diferenciação, ao nível do aspecto físico, “podendo inclusivamente influenciar o desenvolvimento cerebral e por conseguinte os padrões de comportamento” (Smith, Cowle & Blades, 2001, p. 198). “No entanto, apesar dos factores biológicos estabelecerem, provavelmente, elementos importantes para qualquer explicação abrangente das diferenças entre sexos, estes não são por si só suficientes para explicarem o processo de identificação com determinado papel sexual ou as variações dos papéis sexuais em sociedades diferentes” (Smith, Cowle & Blades, 2001, p. 199), daí que seja fundamental relacionar os aspectos biológicos com outros aspectos de carácter social

Para terminar, após análise das diversas teorias e estudos apresentados, concluímos que não é tarefa simples explicar a aquisição da identidade de género e as diferenças ao nível dos papéis de género, as quais advêm do processo de tipificação sexual. Na nossa opinião, todas as teorias e estudos abordados têm aspectos positivos e contributos válidos, por isso, consideramos que tanto os aspectos biológicos como os sociais, destacando o reforço, estão implícitos e contribuem para o processo de aprendizagem e socialização.

3. Estereótipos de Género

Na nossa sociedade existem diversos papéis que são atribuídos aos indivíduos mediante diversos factores. No entanto, estes papéis estão muitas vezes associados a um estereótipo o qual é, de acordo com Margarido, “definido como uma imagem interposta entre o indivíduo e a sociedade; tem um carácter subjectivo e pessoal, cuja formação assenta no sistema de valores do indivíduo” (2006, p. 20). Os estereótipos de género são uma vertente dos estereótipos sociais, portanto, definem “o que um indivíduo do sexo feminino é para os outros enquanto membro do grupo de mulheres, e o mesmo sucede em relação a um indivíduo do sexo masculino: é portanto, um esquema de interpretação sobre as condutas dos membros de um grupo a que se pertence” (Martelo, 2004, p. 19).

Apesar do progresso positivo que se tem verificado ao longo dos anos, a nossa sociedade, ainda reflecte papéis e expectativas sociais padronizadas. As próprias crianças, por volta dos quatro ou cinco anos de idade, já manifestam comportamentos estereotipados

associados aos papéis de género: “o menino vai aprendendo a ser homem não mostrando as suas emoções” e “a menina vai aprendendo a ser mulher, tentando colocar-se no lugar dos outros, sabendo ceder, mostrando-se terna e doce” (Pereira & Freitas, 2001, p. 14 e 15). Desta forma, o campo de actuação do indivíduo, que se sente ‘obrigado’ a seguir as orientações impostas e subjacentes à sociedade em que se insere, é mais limitado pelos estereótipos. Por isso, consideramos ser indispensável pesquisar sobre esta problemática, de forma a desconstruir os estereótipos de género da nossa sociedade, a qual se pretende que seja uma sociedade democrática e justa.

Capítulo II- Papéis de Género: Influências e Concepções

1. Influência da Socialização

Ao longo do tempo, a percepção dos papéis de género tem sofrido mudanças, na nossa opinião positivas, pois há um esforço para alcançar a igualdade de género. No entanto, esta é uma mudança que tem vindo a ser gradual e lenta. Por isso, podemos pensar num processo de transformação, em que possamos ir alterando a classificação tradicional relativa aos papéis de género e entrar num processo de abertura e oportunidades negadas noutras etapas Históricas, pelo facto de se nascer homem ou mulher (Tomé & Rambla, 2001).

De acordo com Tomé & Rambla (2001) este processo de mudança implicará factores tanto de ordem social como psíquica, factores de extrema importância para este processo. Para tal, é necessário promover políticas de igualdade, de forma a transformar a nossa realidade social, pois “a sociedade não tem só diferentes expectativas acerca do que ambos devem fazer, também tem diferentes concepções sobre o que eles devem ser” (Gleitman, 1997, p. 694).

Como os papéis de género preexistem ao indivíduo e formam parte das estruturas das sociedades, pois são um fenómeno social enraizado que se encontra subjacente à socialização, a qual é reforçada pela sociedade sendo, portanto, responsável pela persistente diferença de comportamentos, interesses e percepções entre homens e mulheres (Tomé & Rambla, 2001). A socialização é, desta forma, “um processo pelo qual a criança adquire os padrões de pensamento e comportamento característicos da sociedade em que nasce” (Gleitman, 1997, p. 677) e aprende a enquadrar-se. Por isso, quando conjugamos a socialização ao desenvolvimento dos papéis de género, referimo-nos ao processo de aprendizagem dos papéis de género masculinos e femininos, consoante a criança seja rapaz ou rapariga, o que irá promover uma acção diferente em função do sexo da criança (Dewey, n.d.).

1.1 A Família como Agente de Socialização

Desde 1970 que se tem vindo a realizar diversos estudos, nomeadamente nos Estados Unidos da América, sobre a socialização no que concerne ao desenvolvimento dos papéis de género, os quais referem a influência do meio onde se insere a criança (Dewey, n.d.), em especial, a influência dos progenitores. Estes estudos sugerem que a figura maternal e paternal tem grande preponderância na socialização e no desenvolvimento dos papéis de género

(Lytton & Romney, 1991, citados por Witt, 1997), pois são os progenitores que estão junto da criança desde que nasce, portanto, serão eles, se não contribuírem para a mudança, a dar o primeiro contributo para a disseminação dos estereótipos de género porque, tipicamente, as bonecas são cedidas a bebés do sexo feminino e os carrinhos a bebés do sexo masculino (Wiil, Self & Datan, 1976, citados por Dewey, n.d.).

Muitos dos estereótipos, relativos aos papéis de género, são reforçados pelos pais e pelas mães, pois, quando as crianças pequenas brincam com brinquedos considerados inapropriados, como por exemplo, um rapaz que brinca com casinhas de bonecas, são censuradas pelo(a)s pais/mães (Gleitman, 1997). Por outro lado, às raparigas é permitido, geralmente, uma maior oscilação, podendo uma “maria-rapaz” ser bem-sucedida em comparação com um rapaz, o qual é imediatamente ‘gozado’ (Langlois & Downs, 1980, citados por Gleitman, 1997).

Se continuarmos a desconsiderar a igualdade de género, as crianças serão educadas de forma diferente em função do sexo. Para além da diferenciação típica ao nível dos brinquedos (os progenitores incentivam as crianças a brincar com determinados brinquedos e a fazer determinadas actividades) o(a)s pais/mães também o fazem, ao nível do vestuário, o qual apresenta cores distintas de acordo com o sexo da criança (tipicamente o cor-de-rosa para os bebés do sexo feminino e azul para os bebés do sexo masculino). Também repreendem e incentivam determinados comportamentos (Thorne, 1993, citado por Witt, 1997) acentuando desta forma desigualdades, já que ignoram os talentos naturais das crianças e perpetuam injustiças (Beal, 1994, citado por Witt, 1997).

De acordo com o estudo de Pomerleau, Bolduc, Malcuit & Cossette sobre os quartos de crianças do sexo feminino e masculino, os quartos das meninas têm tonalidades cor-de-rosa, mais bonecas e brinquedos de manipular, enquanto, os quartos dos meninos são de tom azul, tem mais equipamento desportivo, carros e ferramentas (1990, citados por Witt, 1997). Como podemos verificar, os estereótipos transmitidos pelos progenitores às crianças desde bebés não termina com a escolha de determinadas cores no vestuário e brinquedos: todo o espaço da criança é transformado consoante o seu sexo.

Quanto às tarefas realizadas pelas crianças no seio familiar, segundo Bawsow, os meninos realizam mais tarefas no exterior da casa, tal como, pintar e aparar a relva. Por outro lado, as meninas executam as tarefas domésticas, como sejam, cozinhar e cuidar da roupa (1992, citado por Witt, 1997).

O(a)s pais/mães que optam por socializar e educar o(a)s seus/suas filho(a)s sobre paradigmas fortemente estereotipados irão limitar as oportunidades a que este(a)s têm direito,

para além de ignorarem os seus talentos e de promoverem a desigualdade na nossa sociedade (Witt, 1997). Por outro lado, o(a)s pais/mães que optam por uma atitude mais igualitária no que diz respeito aos papéis de género, mais facilmente irão transmitir essa atitude aos seus/suas filho(a)s (Lundy & Rosenberg, 1987, & Shaw, 1983, citados por Witt, 1997). O(a)s pais/mães que são detentores de fortes valores igualitários, tendencialmente não transmitem aos seus/suas filho(a)s estereótipos de género (Weisner & Wilson-Mitchel, 1990, citados por Witt, 1997).

1.2 A Escola como Agente de Socialização

Tal como referimos anteriormente, segundo Tomé & Rambla (2001), os papéis de género também têm uma vertente psíquica, pois os indivíduos são socializados, desde o nascimento, através dos mais diversos agentes de socialização, como por exemplo, a escola. Assim, é comum afirmar-se que os papéis de género se transmitem e se adquirem na escola, pois diversas investigações têm demonstrado que a escola não conseguiu ainda garantir a igualdade de oportunidades para ambos os géneros, reproduzindo e fortalecendo os valores e os modelos mais tradicionais, ao nível dos papéis e características de género (Husten, 1983, Fernandes, 1987 & Thorne, 1993, citados por Neto *et al*, 1999).

No caso particular da escola, a socialização ao nível dos papéis de género é, claramente reforçada, pois a sala de aula é comparável a uma pequena sociedade, que segue o rumo natural da socialização, conduzindo a distorções ao nível das percepções dos papéis de género (Champan, n.d.). Actualmente pretende-se, que a escola seja democrática e que não estabeleça distinções entre meninos e meninas (Neto *et al*, 1999). Contudo, os estereótipos de género continuam a ser transmitidos pela acção pedagógica do(a) docente, assim como, pelos recursos que a sala disponibiliza.

Para seguir em direcção à mudança, é necessário que se estabeleça um ambiente de sala de aula mais igualitário, mas para tal o(a) docente tem de adquirir consciência dos seus estereótipos de género, transmitidos através do currículo oculto, o qual influencia o currículo expresso. O(a)s docentes para conseguirem atenuar essa transmissão inconsciente de estereótipos, de forma a controlar o currículo oculto, têm de ser apoiado(a)s (Neto *et al*, 1999). Por isso, consideramos importante, tal como Tomé & Rambla (2001), a formação de professore(a)s, para dotar o(a)s docentes de uma instrução que permita democratizar as relações de género, com o objectivo de mudar e ajustar a organização da escola. Quanto aos materiais que a sala disponibiliza, os mesmos devem ser inclusivos, representativos,

integradores e atractivos tanto para as raparigas como para os rapazes (Bailey, 1992, citado por Chapman, n.d.), sendo esta uma tarefa da responsabilidade do(a) docente.

Por fim, partindo do pressuposto que a escola é a extensão do lar, dever-se-á intensificar a interacção entre o(a)s aluno(a)s e os familiares o que, segundo Lima (2002), favorecerá o seu processo educativo e a sua formação como indivíduo. A participação da família do(a)s aluno(a)s na escola poderá democratizar a sua organização, sempre que se atribua às famílias um papel social de cidadãos e não apenas de meros usuários, ou seja, que se crie uma relação família/escola como um sistema de relações recíprocas (Tomé & Rambla, 2001). Se as escolas entrecruzarem os conhecimentos do seio familiar com os escolares, estarão a fundir dois tipos de saberes presentes nas relações sociais educativas e, portanto, a gerar uma nova dimensão educativa que, segundo Silva (1997, p. 45), irá “alargar e enriquecer as situações de aprendizagem” do(a)s aluno(a)s, o que se revela importante para alcançar a coeducação.

2. Concepções sobre os Papéis e Estereótipos de Género

2.1 Concepções do(a)s Aluno(a)s

Diversas investigações têm incidido sobre as concepções que o(a)s aluno(a)s de 1º Ciclo do Ensino Básico ostentam, no que concerne aos papéis e estereótipos de género.

Segundo Neto *et al* (1999) as preferências do(a)s aluno(a)s pelos jogos e pelas diversas actividades são influenciadas pelos estereótipos de género, pelo que apresentam preferências distintas. O(a)s aluno(a)s manifestam predilecção pelos jogos típicos do seu género ou pelos jogos que são apresentados como apropriados ao seu género. Podem, no entanto, manifestarem-se oscilações e mudanças nas concepções do(a)s aluno(a)s até ao final da 1º infância, as quais se verificam, especialmente, nas raparigas, pois são as que mais modificam os seus interesses pelos jogos e actividades, encaminhando-se para os papéis masculinos (Enmerich & Shepard, 1982, citados por Neto *et al*, 1999). Os rapazes não se encaminham tanto para a mudança, sendo cada vez mais estereotipados nas suas preferências (Pitcher & Shultz, 1983, Turner, Gervai & Hinde, 1993, citados por Neto *et al*, 1999). No entanto, segundo Stoddart & Tuniel (1985, citados por Neto *et al*, 1999), a partir dos 7 anos de idade, verifica-se no(a)s aluno(a)s uma maior abertura e flexibilidade na atribuição dos papéis de género e perante as convenções sociais, pelo menos até à adolescência (Neto *et al*, 1999).

A investigação de Fernandes & Anastácio (2008) revelou que os aspectos físicos, como sejam, o corte de cabelo e o vestuário utilizado pelo(a)s aluno(a)s são os que apresentam mais preponderância, quando se pretende distinguir os rapazes das raparigas. Desta forma, verifica-se que o(a)s aluno(a)s não fazem uma distinção entre identidade sexual e de género, combinando as características físicas com as sociais.

No que respeita às preferências inerentes aos jogos e brincadeiras realizados pelo(a)s aluno(a)s, segundo o estudo de Miranda (2008), este(a)s apresentam as mesmas preferências em determinadas actividades, como seja, a ‘apanhada’. Contudo, no estudo de Fernandes & Anastácio (2008) o(a)s aluno(a)s não deixam de apresentar preferências distintas. As raparigas preferem brincar com os pares, em vez de brincar com objectos e quando elegem os últimos, dão preferência aos “livros”. Os rapazes, por sua vez, preferem as brincadeiras que envolvam o manuseamento de objectos, em especial, “jogar à bola” e “brincar com pistas/carrinhos”. Verifica-se, portanto, uma separação de brincadeiras em função do sexo: “jogar à bola” é de rapazes e “brincar às bonecas” é de raparigas (Fernandes & Anastácio, 2008).

López & Fuertes (1999, citados por Fernandes & Anastácio, 2008) referem que a tipificação dos papéis de género é mais acentuada nos rapazes do que nas raparigas pois, mais facilmente se interessam pelas actividades e brinquedos considerados de rapazes. Best acrescenta que “relativamente aos jogos infantis, enquanto os rapazes procuram jogos mais violentos e relacionados com o risco, as raparigas procuram relações mais positivas e a fuga ao conflito, o que vem aclarar que os estereótipos de género estão bem patentes entre eles: o homem másculo e a mulher débil” (2009, citado por Fernandes & Anastácio, 2008, p. 468).

Na investigação de Sostisso (2009), aquando da realização de actividades pedagógicas, o(a)s aluno(a)s aperceberam-se que a maioria dos brinquedos eram utilizados pela maioria das crianças de ambos os sexos e, como tal, não fazia sentido fazerem uma diferenciação rigorosa ao nível dos brinquedos, já que alguns eram adequados a ambos o(a)s aluno(a)s. Porém, continua a verificar-se uma atribuição de brinquedos e brincadeiras ao feminino e ao masculino.

Na investigação de Miranda (2008), uma aluna auto-intitulou-se de ‘maria rapaz’ por realizar actividades e brincadeiras consideradas de rapazes. Outra aluna referiu gostar, igualmente, mais de actividades preferidas dos rapazes, como sejam, o ténis e o futebol, actividades distintas das actividades favoritas das restantes alunas, ilustrativo de que muitos dos objectos e jogos têm na sua essência, comportamentos estereotipados. Portanto, ao não enquadrar-se na ‘norma’, o(a)s aluno(a)s assumem-se como ‘diferentes’ dos seus pares.

Na investigação de Patrícia Miranda (2008) destacam-se os elementos de diferenciação que recaem sobre: o vestuário (saías e de algumas cores tidas como exclusivas das raparigas); a maneira de ser e estar (as raparigas são mais calmas e os rapazes mais violentos) e as actividades como o futebol, referidas como predominantemente masculinas (Miranda, 2008).

No estudo de Sostisso (2009) a turma não denota comportamentos de surpresa se uma menina utilizar vestuário considerado de menino, mas o contrário sim, revelando ser ‘estranho’. Sobressai, desta forma, que tudo o que foge à ‘normalidade’ é considerado estranho pelo(a)s aluno(a)s, o que demonstra que a aprendizagem que realizaram em torno dos papéis de género foi muito direccionada à interiorização dos papéis feminino e masculino, sem oscilações. O estudo de Fernandes & Anastácio (2008) indicia que os rapazes optam pela utilização de “calções” e “fato de treino” e as raparigas pela “saia” e pelo “fato de treino”. Verifica-se, portanto, que os estereótipos socialmente estabelecidos já sofreram uma mudança, em especial, no que respeita à escolha e utilização do vestuário, por parte das raparigas (Fernandes & Anastácio, 2008).

Em relação a actividades pedagógicas, Sostisso (2009) refere que em actividades de recorte e colagem de objectos e brinquedos, através de um cartaz de brinquedos considerados pelo(a)s aluno(a)s de rapariga, surge o cor-de-rosa profundamente associado ao que é tipicamente feminino (bonecas, utensílios conectados ao lar e às tarefas domésticas). Já no cartaz realizado com os brinquedos de rapaz, surgem diversas cores, excepto objectos e brinquedos de tons cor-de-rosa, lilás e roxo, cores mais associadas ao feminino.

Apesar do(a)s aluno(a)s se aperceberem dessa conexão e de demonstrarem ‘gostar’ de todas as cores, a associação das cores em função do sexo continua a evidenciar-se (Sostisso, 2009), pois é algo que está profundamente enraizado e associado à feminilidade e à masculinidade.

Quanto à identificação do(a)s aluno(a)s com os progenitores, segundo Fernandes & Anastácio (2008), a maioria dos rapazes revela identificar-se com o progenitor do sexo masculino (pai) enquanto que, um pouco mais da metade das raparigas, se identificam com o progenitor do sexo feminino (mãe). No que concerne às tarefas do âmbito familiar, verifica-se a preponderância de estereótipos e a separação de tarefas em função do sexo: “arrumar a casa” é tarefa exclusiva das raparigas. A divisão das tarefas domésticas é, pois, um aspecto muito estigmatizado, continuando as tarefas domésticas a ser encaradas pelo(a)s aluno(a)s como obrigação da mulher, devendo o homem apenas ajudar (Fernandes & Anastácio, 2008).

No que concerne às profissões, o estudo de Fernandes & Anastácio (2008) demonstra que continuam a prevalecer os estereótipos tradicionalistas: ser “doméstica” é mais adequado ao sexo feminino e “mecânico” ao sexo masculino. Também, na investigação de Miranda (2008), o(a)s aluno(a)s não deixam de revelar a predominância de estereótipos de género, em grande parte devido à imitação do que observam em casa e mesmo na escola.

2.2 Concepções das Famílias

Com o intuito de verificar quais as concepções que o(a)s pais/mães do(a)s aluno(a)s do 1º Ciclo do Ensino Básico apresentam, no que concerne aos papéis e estereótipos de género, procedemos à análise de algumas investigações realizadas neste âmbito:

- A investigação de Lígia Amâncio & Karin Wall (2004) a qual apresenta dados do International Social Survey Programme (ISSP), de 2002, dedicada ao tema “Família e Género”.
- A investigação de Patrícia Miranda, Licenciada em Sociologia, realizada em 2008, a qual deu ênfase aos agentes de socialização família e escola.

Em Portugal, apesar da diminuição que se tem verificado, continua a existir uma grande discrepância nas práticas ao nível da divisão das tarefas do âmbito familiar (Torres & Silva, 1998 & Torres *et al*, 2004, citados por Amâncio & Wall, 2004). A redução do trabalho da mulher nas tarefas domésticas tem-se verificado, devido à partilha das tarefas com as filhas e empregadas domésticas e não, necessariamente, pelo contributo masculino (Amâncio & Wall, 2004). Desta forma, verifica-se que a divisão das tarefas domésticas continua a seguir um padrão tradicionalista, no qual a mulher é encarada com a responsável pelo tratamento da roupa, limpeza da casa, preparação das refeições e cuidado dos doentes, enquanto ao homem são atribuídas as tarefas associadas a reparações (Amâncio & Wall, 2004).

No estudo de Miranda (2008) os pais reconhecem que as tarefas domésticas também são da sua responsabilidade. Contudo, a conservação das representações de género, que perpetuam os estereótipos de género são evidentes no discurso destes, pois apesar de mencionarem que a igualdade de género é um marco cada vez mais presente, consideram que o papel mais apropriado à mulher é cuidar da casa e dos filhos, contradizendo o seu próprio discurso. Estamos, pois, perante um dilema, dado que os pais não se encontram despertos para contribuírem significativamente mas, também, porque as mulheres não exigem do homem

mais participação e responsabilidade (Amâncio & Wall, 2004), acomodando-se ao papel de 'dona de casa'.

Pelos resultados do ISSP (Amâncio & Wall, 2004), a variável escolaridade ao nível parental introduz diferenças significativas nestas representações. Quanto mais escolaridade por parte da mulher, mais se verifica a partilha de tarefas relacionadas com as compras e cuidado de doentes e a consequente diminuição da participação das mulheres em tarefas como a limpeza da casa, tratamento da roupa, as quais são outorgadas a pessoas externas, como sejam, empregadas domésticas (Amâncio & Wall, 2004).

Capítulo III- A Coeducação como Promotora de Igualdade de Género

1. A Igualdade de Oportunidades como Caminho para a Igualdade de Género

O termo ‘igualdade’ refere-se ao princípio de organização social, segundo o qual todos os indivíduos devem ter os mesmos direitos, deveres, privilégios e oportunidades (Infopédia, 2010). O princípio de igualdade está presente na Lei da Constituição Portuguesa, representando um passo fundamental na consagração da igualdade de direitos entre homens e mulheres. O mesmo está consignado no artigo 13º da Lei Constitucional n.º 1/2005, de 12 de Agosto, segundo o qual todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei (Diário da República, 2005) Portanto, a igualdade de oportunidades é uma questão transversal, já que respeita a todos os âmbitos da vida social.

No que respeita ao género, ou seja, à igualdade de género, pressupõe-se que o sexo não determina o desempenho de tarefas, atitudes e comportamentos, mas antes, a liberdade para eleger o seu projecto de vida. A igualdade de oportunidades, neste âmbito, permite que o ser humano, independentemente do seu género, possa representar qualquer papel na sociedade (Margarido, 2006). Assim, “por igualdade de género dever-se-á entender como a igual valorização, independentemente das diferenças entre mulheres e homens, assim como os diferentes papéis que desempenham na sociedade, discutir como atingir um maior equilíbrio entre valores femininos e masculinos, garantir uma igual visibilidade, um *empowerment* e participação de ambos os sexos em todas as esferas da vida pública e privada” (Pereira & Freitas, 2001, p. 14).

2. A Coeducação

A coeducação visa a universalização da autonomia, da igualdade e da liberdade, ou seja, “la coeducación es una vertiente de lo que podría ser una pedagogía democrática, entendiendo por tal la pedagogía preocupada por la libertad y la equidad educativas” (Tomé & Rambla, 2001, p. 116). O objectivo pedagógico e político da coeducação deve ser a alfabetização de género, ou seja, ensinar os alunos a serem sujeitos da sua própria vida (Filipe, 1970 & Weiler, 1991, citados por Tomé & Rambla, 2001). Para isso, é necessário que reconheçam a sua identidade e as razões pelas quais se orientam de determinada forma, tanto ao nível público como privado, sem receio de negociar as posições sobre qualquer vertente (Tomé & Rambla, 2001, p. 116).

A coeducação prevê uma modificação do sistema educativo para que os padrões de género que se transmitem às nossas gerações respeitem os princípios de igualdade, contribuindo para modificar a visão de género actual (Tomé & Rambla, 2001). Por isso, nenhuma escola é 100% coeducativa, enquanto persistirem comportamentos de desigualdade entre ambos os sexos, daí a importância de um trabalho desenvolvido com seriedade neste campo, que extravase os papéis de género em dois sentidos: feminizando os meninos e masculinizando as meninas (Tomé & Rambla, 2001). Só desta forma se alcança a coeducação, o que permite uma plena educação democrática e garante a todo(a)s o(a)s aluno(a)s o acesso e a identificação com todos os atributos culturais disponíveis para dotar de sentido a infância, sem que uns e outros percam a oportunidade de contactar e apropriarem-se de alguns desses atributos, por serem de um determinado género (Tomé & Rambla, 2001).

3. História da Coeducação no Sistema de Ensino Português

Durante muitos séculos verificaram-se diferenças no sistema de ensino Português, consoante o sexo do(a)s aluno(a)s. Os espaços de ensino não só eram distintos, como também os conteúdos transmitidos, estando a educação da rapariga ligada ao espaço doméstico e a dos rapazes ao público.

Uma profunda reforma educativa surge logo após a proclamação 1ª República. Em 1911, através do Decreto-Lei de 30 de Março de 1911, o ensino é dividido em infantil e primário, sendo o último dividido por graus: o elementar (com a duração de 3 anos e aberto a crianças com um mínimo de 7 anos), o complementar (com a duração de 2 anos e aberto a crianças com um mínimo de 10 anos) e o superior (com a duração de 3 anos e aberto a jovens com um mínimo de 12 anos) (Capelo, n.d.). Com a reforma da Instrução Primária no mesmo ano, o ensino superior passa a funcionar em regime coeducativo, ou seja, em regime misto (Martelo, 2004).

Em 1919 surgem alterações à reforma de 1911, ou seja, a escolaridade obrigatória passa para cinco anos em vez de três e funde-se o ensino primário elementar e complementar, passando a designar-se de Ensino Primário Geral e a ter carácter de obrigatoriedade para ambos os sexos (Capelo, n.d.). No entanto, apesar da evolução sentida ao nível do sistema educativo, a instabilidade política levou ao fracasso dessa reforma. Com o Estado Novo (1926-1974), dá-se um grande retrocesso, já que em 1926 a homologação da lei nº 1880 cessa o regime coeducativo em aglomerados populacionais com mais de 5000 habitantes (Martelo, 2004).

Em 1933 continuavam-se a promover modelos educativos distintos, extremamente machistas e autoritários, sendo publicados diversos decretos-leis que traduziam a orientação político-ideológica da época, ou seja, do salazarismo. Os currículos eram diferenciados e baseados nas particularidades atribuídas a cada género (Martelo, 2004) e é institucionalizado um livro único para o Ensino Primário, de forma a ‘obrigar’ o(a)s professore(a)s a seguir e ensinar, apenas o que o Estado desejava. No entanto, persistiram, práticas coeducativas.

Segundo Martelo (2004) o regime coeducativo foi colocado em prática no liceu Pedro Nunes entre 1931 e 1932 e, mais tarde, foi permitido noutras escolas. Contudo, só no ano de 1973/1974, através do Decreto-Lei nº 482 promulgado a 16 de Novembro de 1972, a coeducação foi reinstituída no Ensino Primário e instaurada no ciclo preparatório do Ensino Secundário (Martelo, 2004). O mesmo considerava que a coeducação já se tinha mostrado positiva e importante para situar os homens e mulheres no mesmo nível no que respeita a direitos e deveres. Também distinguia ensino misto de ensino coeducativo, referindo que o “primeiro é apenas uma disposição material e o segundo é um ambiente, uma atmosfera. É esse aspecto que deve ser desenvolvido, tanto nas aulas como em todos os aspectos da vida escolar” (Martelo, 2004, p.26).

Com a Revolução de 25 de Abril de 1974 surge um novo regime que mantém o regime coeducativo nas escolas. No entanto, algumas políticas educativas foram alteradas e, segundo Capelo (n.d.), foram surgindo diversas alterações, entre elas:

- Os conteúdos programáticos foram modificados;
- Foram elaborados novos programas para o Ensino Primário, visando o desenvolvimento integral e harmonioso das crianças, sem esquecer a actividade lúdica;
- O(a)s docentes, discentes e funcionário(a)s passaram a ter uma palavra no que respeita à gestão das escolas;
- O(a)s aluno(a)s foram encorajados a participarem activamente na sua formação;
- A escola passou a incentivar o(a)s aluno(a)s a serem crítico(a)s, criativo(a)s e cooperativo(a)s;

Por se mostrar urgente a elaboração de uma nova lei que regulasse o ensino, surge em 1986 a Lei nº 46/86 de 14 de Outubro, ou seja, a Lei Bases do Sistema Educativo. A Lei Bases do Sistema Educativo revela-se a favor de uma educação que privilegia a igualdade de oportunidades, já que confere responsabilidades à escola na educação para a democracia (Diário da República, 1986). No que concerne à coeducação, segundo a mesma lei, pretende-se “assegurar a igualdade de oportunidades para ambos os sexos, nomeadamente através das

práticas de coeducação e de orientação escolar e profissional, e sensibilizar, para o efeito, o conjunto dos intervenientes no processo educativo” (Diário da República, 1986, 3068).

Com a Lei Bases do Sistema Educativo a educação escolar compreende o Ensino Básico, Secundário e Superior. O Ensino Básico é de carácter obrigatório, gratuito, e destina-se a crianças de ambos os sexos, a partir dos seis anos de idade (a obrigatoriedade termina aos quinze anos de idade). O mesmo divide-se em três ciclos: o 1º corresponde a quatro anos, o 2º a dois anos e o 3º a três anos. No 1º ciclo o ensino é globalizante, ou seja, da responsabilidade de um(a) único(a) professor(a) (Diário da República, 1986).

A Lei nº 46/86 de 14 de Outubro, já com as alterações introduzidas pela Lei nº 115/97 de 19 de Setembro (Diário da República, 1997) e pela Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto é republicada em Diário da República a 30 de Agosto de 2005, sendo revogada toda a legislação que contrariasse o disposto na Lei nº 49/2005 (Diário da República, 2005). Sem que tenha havido alterações no que se refere ao Ensino Básico e em especial à coeducação, a mesma, hoje em dia, é aplicada no ensino público, como regra: no entanto continua a ser uma questão que não é totalmente pacífica.

Perante o quadro legal existente em Portugal, as nossas escolas promovem, portanto, o ensino coeducativo. No entanto, coloca-se uma questão pertinente quanto à validade ou plenitude dessa coeducação. Será que é suficiente que o ensino seja misto e o currículo único, ou por outras palavras, o mesmo para ambos os sexos? Martelo (2004), tentando perceber se a escola é realmente coeducativa, ou seja, se procura minimizar ou terminar com as desigualdades de género, explorou o currículo do 1º ciclo do Ensino Básico e verificou que não existem quaisquer referências ao género, ou seja, a uma abordagem que promova a igualdade de género. Após analisarmos, também, o Programa do 1º Ciclo do Ensino Básico, “Organização Curricular e Programas” (2006) e o “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais” (n.d.), ambos os documentos da responsabilidade do Ministério da Educação, chegámos à mesma conclusão que Martelo.

O Plano Curricular para o 1º Ciclo do Ensino Básico contempla a Educação para a cidadania como transversal a todas as áreas, sejam as mesmas curriculares (Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio, Expressões Artísticas e Físico-Motora) ou não. A Formação Pessoal e Social é parte integrante da Educação para a cidadania, e subdivide-se em áreas curriculares não disciplinares (Área de Projecto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica), área curricular disciplinar de frequência facultativa (Educação Moral e Religiosa) e Actividades e Enriquecimento. As áreas curriculares não disciplinares, em especial, a área de Formação Cívica, que é a que nos importa mais no momento, “deve ser desenvolvida em

articulação entre si e com as áreas disciplinares, incluindo uma componente de trabalho dos alunos com as tecnologias de informação e da comunicação, e constar explicitamente do projecto curricular de turma” (Departamento da Educação Básica, 2006, p. 19). Contudo, o Programa do 1º Ciclo não apresenta qualquer referencial para a exploração destas áreas, o que ‘desculpa’ o(a)s docentes pela não-exploração das mesmas.

Apesar dos documentos da responsabilidade do Ministério da Educação se ‘esquecerem’ destas áreas, na nossa opinião, de extrema importância, outros guias apresentam objectivos, estratégias e sugestões de actividades para a exploração ao nível da área de Formação Cívica, como seja a colecção “Educação Hoje” que, apesar de abordar especialmente a Educação Sexual, não despreza as questões de género, profundamente conectadas a esta problemática.

Foi seguindo as indicações presentes nos livros desta colecção publicada em 2002, em especial, do Guia para Professores e Formadores, “Educação Sexual no 1º Ciclo” (Marques, Vilar & Forreta, 2002) e no Guia para Educadores e Formadores, “Os Afectos e a Sexualidade na Educação Pré-Escolar” (Marques, Vilar & Forreta, 2002), que apoiamos a escolha das actividades a desenvolver com o(a)s aluno(a)s sobre a problemática em questão. No entanto, depois de já termos delineado as actividades a realizar tivemos oportunidade de contactar com os materiais da colecção “Agir para a Igualdade” publicada em 2008, os quais oferecem um variado leque de propostas de actividades para a exploração de diversas temáticas. O caderno desta colecção, “Cantinho para a Igualdade” (Pinto *et al*, 2008) apresenta propostas de actividades para a Promoção da Igualdade de Género e da Diversificação Profissional, sendo o mais adequado para explorar com crianças de Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.

Apesar de surgirem actividades diversificadas e diferentes, os objectivos implícitos às mesmas são semelhantes aos da colecção “Educação Hoje” pois, sobre as questões de género, as actividades sugeridas em ambas as colecções tentam alcançar a igualdade de género e a desconstrução dos estereótipos de género. São por isso, na nossa opinião, excelentes recursos aos quais o(a)s docentes podem e devem recorrer, para a exploração desta e de outras temáticas integradas na área da Formação Cívica.

Também tivemos conhecimento da publicação do Referencial para a área de Formação Pessoal e Social e para a área curricular não disciplinar de Cidadania (anteriormente designada de Formação Cívica), da responsabilidade da Direcção Regional de Educação e Formação, o qual vem dar um contributo significativo ao nível da Formação Cívica. “Este Referencial serve de suporte à implementação do desenvolvimento curricular previsto no Decreto Legislativo Regional nº 21/2010/A, de 24 de Junho de 2010, especificamente, no que

diz respeito à Área de Formação Pessoal e Social (Pré-Escolar) e à Área Curricular Não Disciplinar de Cidadania (1º, 2º e 3º Ciclo) ” (Vilela, 2010, p. 3). Destina-se, portanto, ao Pré-Escolar e a todos os ciclos do Ensino Básico e apresenta uma grelha geral de distribuição de conteúdos, a qual se subdivide em dimensões, temas, sub-temas, conteúdos específicos e carga horária de referência, onde estão contempladas as 10 dimensões consideradas prioritárias:

- 1) A Pessoa como Agente Ético-Moral: Identidade Pessoal, Identidade Social e Valores.
- 2) Educação para os Direitos Humanos: Direitos Humanos, Discriminação Étnica, Racial e Cultural, Interculturalidade e Igualdade no Trabalho e na Vida.
- 3) Educação para a Saúde: Alimentação, Substâncias Psicoactivas, Sexualidade e Afectos.
- 4) Educação Ambiental: Biodiversidade, Água e Recursos Hídricos, Energia, Resíduos, Espaços Verdes, Geosítios e Ruído.
- 5) Educação para a Segurança: Segurança Rodoviária e Prevenção de Riscos Naturais e Tecnológicos.
- 6) Educação para o Consumo: Economia Doméstica, Saúde e Segurança do Consumidor, Consumo Responsável e Consumo Sustentável.
- 7) Educação para a Sociedade de Informação.
- 8) Educação para a Preservação do Património Histórico-Cultural: Expressões Culturais e Patrimoniais Açorianas, Nacionais e Europeias.
- 9) Educação para o Empreendedorismo.
- 10) Questões Éticas da Actualidade.

Este Referencial foi lançado em 2010 com o intuito de apoiar o trabalho desenvolvido pelo(a)s professore(a)s já no presente ano lectivo de 2010/2011, contudo, não o acompanhámos pois, os conteúdos que nos interessavam explorar estavam, maioritariamente, previstos para serem abordados, segundo a distribuição do Referencial, no Pré-Escolar e no 2º ano de escolaridade. Como o estágio seria realizado com uma turma de 3º ano, a qual nunca tinha explorado directamente as questões de género, integradas na dimensão “Educação para os Direitos Humanos”, optámos por proceder à exploração dos conteúdos previstos no referencial para outros anos, no 3º ano.

O Referencial é um documento que faculta aos/às docentes orientações básicas e indicações precisas, de forma a “concretizarem uma acção pedagógica estruturada e facilitadora de aprendizagens significativas” (Vilela, 2010, p. 3). Logo, irá apoiar em muito o

trabalho do(a)s educadore(a)s e professore(a)s, mas também incentivá-los a explorar as questões inerentes à Cidadania, em muitas salas de aula deixadas à margem. Apesar do avanço positivo que este Referencial proporcionou ao nível do ensino Regional, as orientações nacionais continuam a deixar muito a desejar, pelo que consideramos fundamental reestruturar os programas existentes, de forma a inová-los e a integrar com dignidade a área da Cidadania ou Formação Cívica, bem, como, as demais áreas curriculares não-disciplinares.

Segunda Parte- Incursão Empírica

Exploração das Perspectivas do(a)s Aluno(a)s do Estágio Acerca dos Papéis e Estereótipos de Género

1. Objectivos da Pesquisa

Este Relatório de Estágio incide sobre as questões de género, já que podem conduzir a comportamentos e atitudes de desigualdade, se não forem exploradas adequadamente, de forma a promover a igualdade de género e de oportunidades, o que consideramos fundamental para ser explorado com o(a)s aluno(a) do 1º Ciclo do Ensino Básico. Acreditamos que a etapa escolar é uma boa ocasião para desconstruir os pré-conceitos que as crianças já manifestam aos 6 anos de idade. Estes resultam da “educação dada pela família ao nível da primeira infância e pela pré-escola”, em parte responsáveis “pelos estereótipos que se vão criando na segunda infância e que, frequentemente, acompanham os indivíduos durante a sua formação, bem como ao longo da vida” (Margarido, 2006, p. 86).

Como agentes de educação, devemos proporcionar a todo(a)s o(a)s aluno(a)s, independentemente do seu sexo, os mesmos direitos, responsabilidades e oportunidades, pois nenhum género prevalece em detrimento do outro. Também devemos combater práticas e comportamentos estereotipados, de modo a formar cidadãos promotores da igualdade de género.

Desta forma, o objectivo geral deste Relatório de Estágio, o qual surge da intervenção prática realizada na Escola Básica e Secundária Tomás de Borba com a turma do 3º ano E, centra-se na promoção da consciencialização do(a)s aluno(a)s em relação aos estereótipos relacionados com os papéis de género, através da realização de actividades, de forma a desenvolver no(a)s mesmo(a)s atitudes e comportamentos promotores da igualdade de género e de oportunidades, em ambos os sexos.

No que concerne aos objectivos específicos, considerámos importante pesquisar, tanto comportamentos do meio escolar como do meio familiar, de modo a verificarmos se são promotores da igualdade ou, pelo contrário, de desigualdades de género.

Ao nível familiar, os objectivos são:

- Analisar as representações dos encarregados de educação sobre os papéis e estereótipos de género.

Ao nível escolar os objectivos são:

- Analisar os conhecimentos e as concepções que a docente e o(a)s aluno(a)s detêm sobre o “género”.
- Analisar as representações, as atitudes e os comportamentos:
 - Do(a)s aluno(a)s em actividades livres (brincadeiras com os pares e amigo(a)s) e orientadas, no que respeita à disseminação de estereótipos ou promoção da igualdade de género;
 - Da docente, averiguando a difusão de estereótipos ou, pelo contrário, a promoção da igualdade de género, na sala de aula;
- Conhecer a metodologia de trabalho, estratégias e actividades desenvolvidas pela docente para promover a igualdade de género junto do(a)s aluno(a)s.
- Desenvolver, com o(a)s aluno(a)s, actividades que promovam a igualdade de género, com especial empenho para a mudança das representações, atitudes e comportamentos que de alguma forma se revelem estereotipados em função do género.

Capítulo IV- Caracterização do Contexto de Intervenção

1. Caracterização do Meio e da Escola

A Escola Básica e Secundária (EBS) Tomás de Borba fica situada no lugar de São Carlos, zona pertencente à freguesia de São Pedro. Esta freguesia situa-se a sudoeste da cidade de Angra do Heroísmo, confrontando os seus limites com o mar, com as freguesias de São Mateus, Terra-Chã, Santa Luzia e Sé.

São Carlos, apesar de ter sido sempre um local dominado pelas grandes casas senhoriais, teve uma forte vertente rural. Porém, a partir da década de 1980, devido à deslocalização da população e às mudanças sócio-económicas originadas pelo sismo de 1 de Janeiro de 1980, São Carlos urbanizou-se. Foram loteadas parte das quintas existentes, as quais deram origem à zona residencial, demarcada pela existência de vivendas rodeadas de árvores e jardins.

No centro da freguesia de São Pedro instalaram-se diversos serviços, entre os quais a administração da Segurança Social e, mais recentemente, o campus de Angra do Heroísmo da Universidade dos Açores. Na zona de São Carlos para além da Escola Profissional da Santa Casa da Misericórdia de Angra do Heroísmo, foi inaugurada, em 2007, a EBS Tomás de Borba, fazendo deste lugar um dos mais importantes centros educativos da ilha Terceira (Wikipédia, 2011).

A EBS Tomás de Borba recebe aluno(a)s de diferentes níveis de ensino (do Pré-escolar ao Secundário) e divide-se em vários departamentos, tais como: o Pré-escolar, o 1º Ciclo, as Artes, as Ciências Exactas, as Línguas, as Ciências Sociais e Humanas, o Ensino Artístico e a Educação Física e Desporto, oferecendo deste modo, um variado leque de aprendizagens para todo(a)s o(a)s aluno(a)s que frequentam este estabelecimento. Esta unidade orgânica oferece à sua comunidade educativa um conjunto de espaços e serviços, entre os quais se destacam os laboratórios, o estúdio de gravação, os estúdios emissores de rádio e televisão, a mediateca/sala de vídeo-projecção, a biblioteca e a sala de multimédia, os quais permitem diversificar e enriquecer as aprendizagens realizadas pelo(a)s aluno(a)s.

Com a instalação destes e de outros serviços, a freguesia de São Pedro é dominada por uma economia terciária, de trabalho assalariado, desvanecendo quaisquer traços de ruralidade que ainda pudessem subsistir (Wikipédia, 2011).

2. Caracterização da Sala e Metodologia de Trabalho

A sala do 3º ano E, apesar de ser ampla, torna-se pequena para o tipo de metodologia explorada pela professora titular de turma e por nós (seguindo os seus ‘passos’) - Metodologia do Movimento da Escola Moderna (MEM)- numa tentativa de acomodar as diversas áreas e de permitir aos/às aluno(a)s uma ‘livre’ exploração das mesmas.

O MEM “encontra as suas raízes nas propostas pedagógicas de Freinet e na Pedagogia Institucional” e constitui-se como uma “associação de profissionais de educação destinada à autoformação cooperada dos seus membros e ao apoio à formação continuada e animação pedagógica nas várias áreas da educação formal” (González, 2002, p. 39)

Este movimento “propõe-se realizar um modelo sociocêntrico de educação, acelerador do desenvolvimento moral e social das crianças e dos jovens, através de uma acção democrática exemplificante, no decurso da educação formal. Daí decorre que os conteúdos programáticos se estruturam em planos e projectos negociados cooperativamente (pedagogia da cooperação educativa) para explicitação de ‘contratos’ entre professore(a)s e aluno(a)s, a partir dos saberes extra-escolares radicados na vida dos educandos e das suas comunidades. Valoriza o ensino mútuo e cooperativo como modos de organização das aprendizagens para reforçar o sentido da cooperação no desenvolvimento educativo e social” (González, 2002, p. 38).

Apesar da docente titular da turma não se pautar, exclusivamente, pela metodologia do MEM, tem estruturada uma rotina diária e semanal muito influenciada por este movimento, pois adopta muitas das suas metodologias, como sejam: a apresentação de produções, a realização de tarefas, o melhoramento e tratamento de texto, o trabalho de estudo autónomo, o trabalho de projecto e a reunião de conselho. A concretização destas rotinas promove no(a)s aluno(a)s a autonomia, a responsabilidade, a cooperação e a capacidade de reflexão, valores que consideramos fundamentais e que devem ser serem adquiridos durante a escolaridade básica.

Considerámos essencial dar continuidade ao trabalho desenvolvido pela docente cooperante e, portanto, prosseguimos com a exploração das rotinas mencionadas anteriormente. Contudo, procedemos a alguns ajustes na sala de aula, atendo a que o actual programa curricular do 1º Ciclo do Ensino Básico refere que a escola deve constituir-se como “uma oportunidade para os alunos realizarem experiências de aprendizagem activas, significativas, integradoras e socializadoras que garantam efectivamente o direito ao sucesso escolar de cada aluno” (Departamento da Educação Básica, p. 23).

Na nossa opinião “o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender” (Silva, 1997, p.37). Portanto, procedemos à introdução de novas áreas: a área do Estudo do Meio, da

Matemática e de Projectos, bem como a alteração da área da Biblioteca, passando a compreender, também, a área da Língua Portuguesa. Estas áreas passaram a conter os ficheiros para trabalho de estudo autónomo, os quais se encontravam num único local. Cada área encontra-se, neste momento, organizada e delimitada, pois deparámo-nos com a existência de espaços distintos (cada móvel se destinava a uma área). Todavia, os ficheiros e trabalhos realizados no âmbito da área curricular não-disciplinar de Cidadania, sobre o tema do presente Relatório de Estágio, estão inseridos na área do Estudo do Meio pois, infelizmente, já não dispúnhamos de móveis nem de espaço para introduzir esta área independentemente das restantes.

Capítulo V- Metodologia de Investigação e Trabalho Pedagógico

1. Procedimentos Metodológicos e Faseamento

De acordo com os objectivos, previamente delineados, pareceu-nos necessário recolher informações acerca dos conceitos, saberes e opiniões do(a)s aluno(a)s e da docente, sobre as questões de género, bem como dos encarregados de educação do(a)s aluno(a)s, com o intuito de complementar este Relatório. Esta foi a primeira fase desta pesquisa, na qual optámos por recorrer a metodologias qualitativas e quantitativas, de forma a ajustar o método de recolha de dados ao tipo de dados a pesquisar, tal como sugere Albarello et al (1997).

Apesar destas metodologias serem distintas, quanto à sua configuração e ênfase, não deixam de ser complementares. Logo, poderão outorgar contributos distintos, mas igualmente válidos e essenciais para a investigação.

“As metodologias qualitativas dão mais atenção ao significado dos fenómenos do que à sua frequência” (1997, p. 294, citado por Guerra, 2006) e implicam uma recolha de dados numa população de menor dimensão do que a metodologia quantitativa, mas de forma aprofundada, comprometendo um maior dispêndio de tempo para o contacto com a realidade que se pretende investigar (Meksenas, 2007). Por seu turno, nas metodologias quantitativas, o investigador passa menos tempo com os sujeitos na pesquisa, já que os dados são recolhidos mediante utilização de instrumentos de aplicação rápida. Por isso, a investigação pode incidir sobre uma maior população, mas, de modo mais superficial que a metodologia qualitativa (Meksenas, 2007). As entrevistas semi-estruturadas e o inquérito por questionário foram os instrumentos utilizados por excelência, respectivamente, de pesquisa qualitativa e quantitativa.

Nesta primeira etapa, para além de verificarmos as perspectivas da docente, do(a)s aluno(a)s e das suas famílias sobre os papéis e estereótipos de género, através de uma avaliação inicial ou diagnóstica, também iniciámos a observação participante, a qual decorreu até ao final da intervenção educativa.

Seguiu-se a segunda etapa desta pesquisa, com a intervenção educativa propriamente dita, cujos objectivos se basearam nos dados recolhidos, aquando da primeira etapa. Assim, tentámos encontrar actividades capazes de proporcionar, no(a)s aluno(a)s, transformações ponderadas e consciencializadas, a única forma de superar os estereótipos e encaminhar a turma para a compreensão e respeito pelas diferenças (Neto et al, 1999).

Iniciámos assim, no dia 08 de Novembro a exploração da problemática em estudo, a partir do desenvolvimento do conteúdo da área curricular disciplinar de Estudo do Meio, “O corpo humano”, em específico, o “Aparelho reprodutor”. Na semana de 15 a 19 de Novembro aprofundámos a problemática, ao nível da área curricular não-disciplinar de Cidadania em paralelo com as restantes áreas curriculares disciplinares e não-disciplinares, particularmente, a área curricular disciplinar de Estudo do Meio, na qual começámos a exploração do tema “Família”. Portanto, as actividades realizadas sobre as questões de género, durante este período, associaram-se a este tema.

A partir do dia 02 de Dezembro, explorámos actividades, numa lógica de revisão, discussão e consolidação do que foi apreendido pelo(a)s aluno(a)s, caminhando-o(a)s para o final da exploração da problemática, a qual aconteceu com a apresentação da peça de teatro “Faca sem ponta galinha sem pé”, e com a apresentação do que o(a)s aluno(a)s aprenderam sobre as questões de género, à turma do 3º ano F. Todas as actividades realizadas foram alvo de avaliação formativa.

A exploração das actividades foi condicionada pelas temáticas em desenvolvimento e pelo factor tempo, pois para cumprir o Plano Anual de Actividades, não poderíamos despende de muitas horas no trabalho sobre a problemática em estudo. Além do mais, as actividades em que participaram elementos externos à turma foram condicionadas, em função da disponibilidade dos convidados, não estando enquadradas da melhor forma possível. Devido aos factores anteriormente enumerados, e por considerarmos importante promover a interdisciplinaridade, desenvolvemos os subtemas inerentes à problemática de forma conjunta, por se complementarem.

Após a realização das actividades, iniciámos a terceira e última etapa desta pesquisa, na qual procedemos à avaliação final ou sumativa, de forma a avaliar o impacto das mesmas no discurso do(a)s aluno(a)s. Para tal, o(a)s aluno(a)s responderam a uma ficha de avaliação, a qual continha as mesmas questões da entrevista semi-estruturada realizada na fase anterior à intervenção educativa.

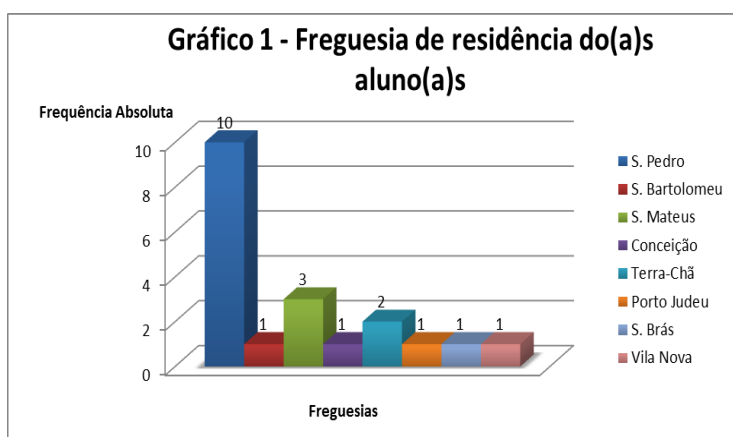
2. Caracterização do(a)s Participantes

Para a concretização deste Relatório de Estágio contámos com a disponibilidade de três grupos de participantes afectos à EBS Tomás de Borba: o(a)s aluno(a)s da turma do 3º ano E; a docente titular desta turma; os encarregados de educação do(a)s aluno(a)s envolvidos. O facto do(a)s participantes terem sido escolhidos intencionalmente, impede que

extrapolamos, para o universo da ilha Terceira, os resultados e conclusões obtidos através da aplicação do inquérito por questionário, da realização das entrevistas, da observação participante e da intervenção educativa.

Realizámos entrevistas à turma, ou seja, a todo(a)s o(a)s 20 aluno(a)s que dela fazem parte integrante, nomeadamente, 10 alunos e 10 alunas, todo(a)s pertencentes ao grupo etário dos 8/9 anos. Segundo Guerra (2006), utilizámos uma amostragem por caso múltiplo, mais especificamente, a amostragem por homogeneização. Neste tipo de amostragem estuda-se um grupo homogéneo e o controlo da diversidade é realizado face a elementos internos ao grupo, aprofundando uma determinada problemática, neste caso em concreto, os papéis e estereótipos de género.

Do(a)s aluno(a)s da turma, 19 estão matriculado(a)s no 3º ano de escolaridade, nível III e uma aluna (aluna 7) no 2º ano de escolaridade, nível II. Como podemos verificar no gráfico 1, a maioria do(a)s aluno(a)s reside em freguesias do concelho de Angra do Heroísmo (18 aluno(a)s), sendo que alguns/algumas habitam próximo da escola, ou seja, na freguesia onde esta se insere (10 aluno(a)s). Duas alunas residem em freguesias do concelho da Praia da Vitória (São Brás e Vila Nova).



De forma geral, o(a)s aluno(a)s provêm de um meio social e económico muito diversificado. No entanto, globalmente podem ser considerado(a)s provenientes de um nível sociocultural médio/alto.

Relativamente aos aspectos do desenvolvimento da compreensão e comunicação oral, do pensamento lógico-matemático e ao nível do desenvolvimento psico-motor, o grupo revela, na sua maioria, características homogéneas. Contudo, verifica-se a existência de quatro aluno(a)s merecedores de atenção educativa especial, os quais usufruem de Apoio Pedagógico, facultado por uma docente destacada para o departamento da Educação Básica e de Apoio Educativo (docente integrada no Núcleo de Educação Especial):

- O aluno 11 evidencia problemas ao nível do comportamento, apresentando muita dificuldade em acatar ordens e em obedecer a interpelações. É inoportuno nas suas intervenções e gera muitos conflitos dentro e fora da sala de aula.

- O aluno 20 necessita de apoio na área da Língua Portuguesa, por apresentar algumas lacunas ao nível da ortografia.
- O aluno 18 detém N.E.E., pelo que dispõe de um apoio individualizado e de orientação constante em todas as actividades ou acções realizadas, dentro e fora da sala de aula.
- A aluna 7 é o caso mais preocupante, pois revela muita dificuldade em adquirir, relacionar e aplicar conhecimentos, em todas as áreas; tem poucos momentos de atenção concentrada e muita dificuldade em se orientar sozinha nas tarefas que lhe são pedidas. Portanto, necessita de apoio permanente, o qual é prestado pela docente e pelo(a)s colegas.

Relativamente ao rendimento escolar, alguns/algumas aluno(a)s apresentam um excelente aproveitamento, a maioria apresenta um bom rendimento, alguns/algumas um aproveitamento satisfatório e outro(a)s algumas dificuldades, muitas vezes associadas à falta de empenho e um ritmo de trabalho mais lento (aluno(a)s 7, 11, 14, 16, 18 e 20).

Em relação à responsabilidade, autonomia e respeito por regras estabelecidas, podemos caracterizar a turma como sendo calma, apresentando um bom sentido de responsabilidade e de autonomia (excepto a aluna 7 e os alunos 11 e 18). O(a)s aluno(a)s são muito empenhado(a)s, interessado(a)s, curioso(a)s e, maioritariamente, com elevadas expectativas em relação à escola.

Realizámos, também, uma entrevista à docente titular de turma. Nesta entrevista utilizámos uma amostragem por caso único ou, por actor, que segundo Guerra, “consiste na escolha de uma pessoa, situação ou local para fazer uma análise intensiva, do tipo ‘estudo de caso’” (2006, p. 44).

A professora tem 39 anos e desempenha funções de docente há 16 anos. Está integrada na EBS Tomás de Borba desde o ano lectivo de 2007/2008, estando a acompanhar a turma do 3º ano E desde o 1º ano de escolaridade.

Os inquéritos por questionário foram aplicados a 18 encarregados de educação do(a)s 20 aluno(a)s. Foram entregues dezanove inquéritos por questionário, ou seja, um a cada família (um aluno e uma aluna são irmãos), mas só foram devolvidos dezoito.

Acompanhando os *designs* metodológicos apresentados por Hill & Hill (2005), adoptámos critérios de amostragem não-casual, mais especificamente, de amostragem por conveniência pois, aplicámos intencionalmente, os inquéritos por questionário aos

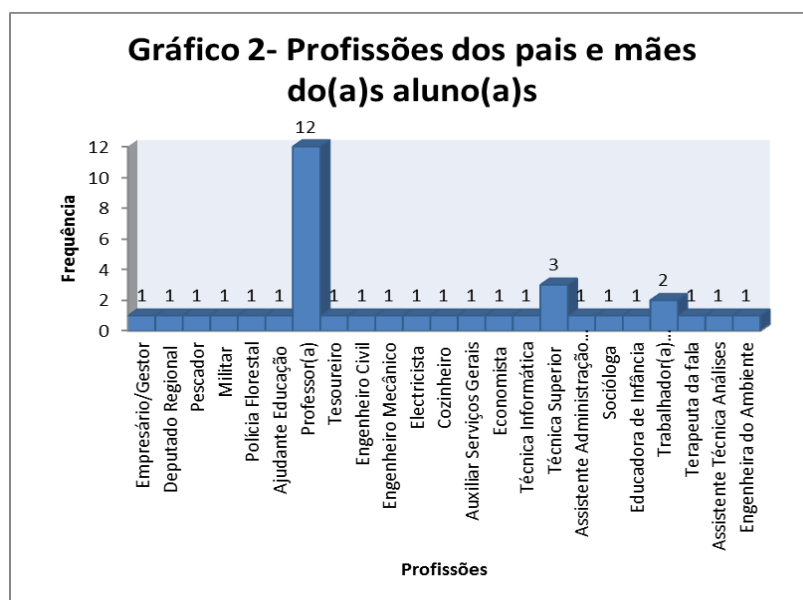
encarregados de educação do(a)s aluno(a)s da turma com a qual desenvolvemos este Relatório de Estágio. Trata-se, portanto, de um método que implica menos rigor e, por isso mesmo, resultados e conclusões imprecisas.

Dos 18 encarregados de educação que responderam ao inquérito por questionário, 11 são do sexo feminino (61,1%), 7 são do sexo masculino (38,9%) e têm em média 39 anos de idade.

A maioria dos inquiridos tem agregados familiares compostos, em média, por 4 pessoas. Apenas uma família é monoparental, sendo composta por mãe e filha.

Todos os encarregados de educação que nos cederam informações acerca da sua situação laboral referiram estar empregados (14, ou seja, 77,8%). Não podemos referir, portanto, a situação laboral dos restantes (4, ou seja, 22,2%).

Quanto às profissões desempenhadas pelo(a)s pais/mães do(a)s aluno(a)s, a maioria desempenha funções num quadro superior (têm formação ao nível do Ensino Superior), sendo uma parte significativa, professore(a)s. Os restantes pais desempenham profissões diversificadas, de electricista a cozinheiro, uma profissão



tradicionalmente associada ao feminino. As restantes mães, desde técnica de informática a engenheira do ambiente, profissões tradicionalmente associadas ao masculino.

3. Instrumentos e Estratégias de Recolha de Dados

3.1 Inquéritos por Questionário

O inquérito por questionário “é um instrumento rigorosamente estandardizado tanto no texto das questões, como na sua ordem (Ghiglione & Matalon, 2001, p. 110). Consiste em “suscitar um conjunto de discursos individuais, em interpretá-los e generalizá-los” (Ghiglione & Matalon, 2001, p. 2).

De forma a obter informações, para fins exploratórios e complementares, construímos um inquérito por questionário (consultar o anexo 1), para aplicar aos encarregados de educação do(a)s aluno(a)s. Elaborámos uma primeira versão do mesmo e realizámos um pré-teste a um elemento de amostra, o qual não detectou nenhuma questão que pudesse suscitar dúvida por parte dos inquiridos. Após a realização do pré-teste, entregámos os inquéritos por questionário aos/às aluno(a)s, e solicitámos que os entregassem ao pai ou à mãe, a fim de serem respondidos.

Quanto ao conteúdo do inquérito por questionário, Ghiglione & Matalon distinguem duas grandes categorias de questões: “aquelas que se debruçam sobre os factos” e “aquelas que se debruçam sobre opiniões, atitudes, preferências, etc.” (2001, p. 114). Para além da distinção ao nível de categorias, os autores também identificam a forma dos inquéritos por questionário: “as questões abertas às quais a pessoa responde como quer, utilizando o seu próprio vocabulário, fornecendo os pormenores e fazendo os comentários que considera certos” e “as questões fechadas, onde se apresenta à pessoa (...) uma lista preestabelecida de respostas possíveis dentre as quais lhe pedimos que indique a que melhor corresponde à que deseja dar” (Ghiglione & Matalon, 2001, p. 115).

Recorrendo às definições de Ghiglione & Matalon (2001), o inquérito por questionário construído por nós, apresenta questões de tipo fechado (questões 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 e 11) e aberto (questões 5.1, 7.1, 8.1, 9.1, 10.1 e 11.1). As questões de tipo fechado foram formuladas, maioritariamente, recorrendo a uma escala (“concordo totalmente”, “concordo parcialmente”, “discordo parcialmente” e “discordo totalmente”), permitindo uma maior leque de respostas. Com as questões de tipo aberto, pretendíamos que encarregados de educação, ao fazerem um juízo de valor dessem a sua opinião sobre as interrogações colocadas.

Os dados recolhidos através dos inquéritos por questionário, designadamente as questões fechadas, foram tratadas estatisticamente mediante a utilização do programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), versão 11.01. As questões abertas foram tratadas recorrendo à análise de conteúdo, mediante estruturação em categorias e codificação (Ghiglione & Matalon, 2001).

3.2 Entrevistas Semi-Estruturadas

As entrevistas podem ser utilizadas para diversos fins e podem decorrer de estruturas muito variadas. Contudo, “os modos de investigação «fixam o quadro instrumental da

apreensão dos dados e devem, conseqüentemente, harmonizar-se com as técnicas de recolha” (Guerra, 2006, p. 35).

Neste caso em particular realizámos entrevistas semi-estruturadas, as quais apresentam uma estrutura flexível. Para este tipo de entrevista estrutura-se um esquema. No entanto, o mesmo não é rígido, não invalidando que se altere a ordem das questões e que se deixe o entrevistado abordar livremente determinados temas (Ghiglione e Matalon, 2001).

Quanto ao grau de liberdade das entrevistas, optámos por uma abordagem semi-directiva, permitindo-nos “aprofundar um determinado domínio, ou verificar a evolução de um domínio já conhecido” (Ghiglione & Matalon, 2001, p. 88 e 89), o que pretendíamos realizar com a exploração desta problemática. Além do mais, permitiu que o(a) entrevistado(a) desenvolvesse, o mais livremente possível, os temas inerentes à entrevista. Portanto, segundo Albarello et al (1997) as entrevistas realizadas encontram-se num nível intermédio.

3.2.1 Guião de Entrevista

Foram elaborados dois guiões de entrevista semi-estruturados em grandes temas, respectivamente para a entrevista à docente titular de turma e para a entrevista aos/às aluno(a)s (consultar o anexo 2). Pelo facto de ambos os guiões de entrevista terem sido construídos em função dos objectivos que decorrem da problematização, tal como sugere Guerra (2006), surgiram nos mesmos diversos blocos.

Relativamente ao guião de entrevista destinado à docente, subdivide-se em 5 blocos: questões de (i) identificação; (ii) conhecimento sobre o conceito ‘igualdade de género’; (iii) promoção da igualdade de género; (iv) igualdade de género na sala de aula e concepção sobre o sexo masculino e feminino. Quanto ao guião de entrevista destinado aos/às aluno(a)s, também se subdivide em blocos (3), nomeadamente: (i) as brincadeiras; (ii) as tarefas e as (iii) profissões.

3.2.2 Procedimentos de Efectivação das Entrevistas

Tanto a entrevista à docente como aos(às) aluno(a)s da turma foram realizadas durante o mês de Outubro, antes de iniciarmos a exploração das actividades sobre a temática em questão.

As entrevistas decorreram individualmente, em local calmo e familiar (sala de aula), tanto com a docente como com o(a)s aluno(a)s, e gravadas em dispositivo de áudio.

No início de cada entrevista explicitámos os objectivos da mesma, valorizando o papel do entrevistado no fornecimento da informação e pedimos autorização para gravar, tal como recomenda Guerra (2006). No caso do(a)s aluno(a)s da turma, por serem menores de idade, solicitámos aos encarregados de educação permissão para a realização das mesmas, mediante apresentação de documento comprovativo da autorização, o qual todos subscreveram positivamente (consultar o anexo 3).

A entrevista realizada à docente teve uma duração de oito minutos e as entrevistas efectuadas aos/às aluno(a)s entre três e oito minutos cada. Optámos por realizar entrevistas curtas, em especial aos/às aluno(a)s para que conseguissem estar concentrado(a)s, focado(a)s nas questões colocadas, e de forma a não serem maçadoras. A transcrição das entrevistas foi realizada na íntegra, porque o material recolhido foi tratado directamente, mediante análise de conteúdo.

Com a efectivação das entrevistas aos/às aluno(a)s pretendíamos perceber quais os pré-conceitos que o(a)s mesmo(a)s já interiorizaram inerentes à igualdade de género, para dessa forma, explorar os papéis e estereótipos de género.

Mediante a realização da entrevista à docente titular de turma, tencionávamos averiguar a importância que esta atribui às questões relacionadas com a promoção da igualdade de género, verificando se desenvolve esta problemática ou, se pelo contrário, promove no(a)s aluno(a)s, atitudes e comportamentos de desigualdade, bem como, se tem percepção das suas atitudes. Pretendíamos, portanto, conhecer a metodologia de trabalho da docente, apurando as estratégias adoptadas e as actividades realizadas no dia-a-dia escolar, na exploração desta problemática.

3.3 Observação Participante

Na observação participante, os observadores desenvolvem os seus estudos em situações de campo naturais, obtendo uma experiência directa do mundo social (Taylor e Bogdan, 2002). Apesar deste método exigir do investigador uma quantidade de tempo e esforço considerável, torna-se muito vantajoso, pois permite uma compreensão detalhada do discurso dos indivíduos observados (Taylor & Bogdan, 2002).

No nosso caso, em particular, a observação participante foi realizada durante o período de intervenção, o qual decorreu de Setembro de 2010 a Janeiro de 2011. Durante este período

de tempo tivemos a oportunidade de nos relacionar e de ficar a conhecer o(a)s aluno(a)s e a docente titular da turma do 3º ano E, já que participámos nos diversos momentos da rotina escolar do(a)s mesmo(a)s.

Pelo facto da observação participante ter decorrido durante um período de tempo significativo, optámos por utilizar o ‘registo anedótico’ como técnica de anotação da mesma, a qual incidiu na observação directa do discurso e comportamentos do(a)s aluno(a)s, em locais e momentos distintos:

- Em actividades livres no pátio exterior e espaço interior;
- Em actividades orientadas na sala de aula e noutros espaços da instituição de ensino.

4. Intervenção Educativa

A intervenção educativa foi realizada no âmbito da disciplina de Prática Educativa Supervisionada II, entre Setembro de 2010 e Janeiro de 2011.

Pelo facto da problemática em exploração não estar contemplada, directamente, no Plano Anual de Actividades e no Projecto Curricular de Turma da professora titular da turma do 3º ano E, só nos foi possível explorar as questões de género durante um curto período de tempo (a partir do mês de Novembro).

Tendo em atenção estas limitações e em função dos resultados de caracterização, delineámos objectivos gerais de intervenção, de forma a eleger as actividades a realizar com o(a)s aluno(a)s:

- Dar a conhecer aos/às aluno(a)s os conceitos de “género”, “papéis de género”, “estereótipos de género” e “igualdade de género”;
- Conduzir o(a)s aluno(a)s para a distinção entre identidade sexual e identidade de género;
- Apoiar o(a)s aluno(a)s na desconstrução dos estereótipos de género associados às brincadeiras, tarefas e profissões;
- Sensibilizar o(a)s aluno(a)s, a família e a comunidade escolar para a promoção da igualdade de género.

Quanto às actividades realizadas, as ideias subjacentes às mesmas foram retiradas dos guias da colecção “Educação Hoje”, particularmente dos guias “Os Afectos e a Educação Sexual na Educação Pré-Escolar” e “Educação Sexual no 1º Ciclo” (Marques, Vilar e Forreta,

2002), e do guia prático “Educação Sexual: Contextos de sexualidade e adolescência” (Pereira e Freitas, 2001).

Por considerarmos importante o(a)s aluno(a)s participarem activamente no seu processo educativo, não determinámos as actividades previstas de serem realizadas como estabelecidas, pois o(a)s aluno(a)s poderiam atingir os mesmos objectivos mediante a exploração de diversas actividades. Portanto, optámos por uma postura de abertura às sugestões e motivações do(a)s aluno(a)s, de forma a beneficiar das situações de aprendizagem que fossem surgindo, e a tornar esta exploração mais significativa para turma.

Neste contexto, foram realizadas as actividades que passamos a enumerar:

- 1) Elaboração de um cartaz sobre as brincadeiras favoritas de meninos e meninas, a partir da exploração do texto “Outono”, de Maria Soares.
- 2) Análise do cartaz sobre as brincadeiras das crianças e debate sobre as brincadeiras adequadas ou não a um determinado género.
- 3) Elaboração de um cartaz sobre as diferenças físicas, com a finalidade de alcançar as diferenças da esfera social.
- 4) Exploração dos conceitos: “género”, “papéis de género”, “estereótipos de género” e “igualdade de género”.
- 5) Leitura e exploração do livro “Faca sem ponta galinha sem pé”, da autora Ruth Rocha.
- 6) Eleição de vestuário para “vestir” o(a) menino(a): preenchimento do documento “aspectos sociais diferentes e iguais entre meninos e meninas”.
- 7) Evolução dos papéis de género: visita da avó do aluno 13.
- 8) Visita do técnico da União de Mulheres Alternativa e Resposta (UMAR), convidado a realizar uma sessão de esclarecimento sobre o tema “Igualdade de género e de oportunidades entre homens e mulheres”.
- 9) Escrita de textos, sobre as visitas, para colocar no blogue da turma “A turminha da Inês”.
- 10) Construção do cartaz “O que aprendemos sobre o género?”.
- 11) Ensaio da peça de teatro, “Faca sem ponta galinha sem pé”.
- 12) Apresentação da peça de teatro, “Faca sem ponta galinha sem pé”, na festa de Natal da escola.
- 13) Apresentação das aprendizagens e actividades realizadas, sobre o tema “género”, à turma do 3º ano E.
- 14) Exploração dos ficheiros de “Formação Cívica”.**

Capítulo VI- Perspectivas dos Participantes Sobre o Género

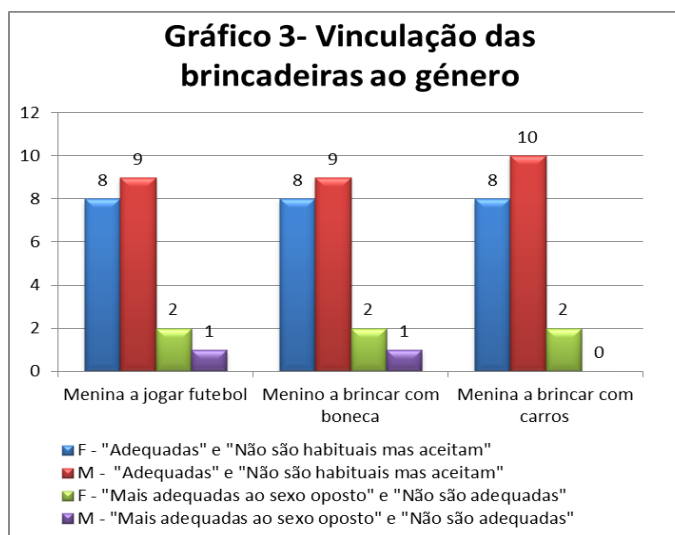
1. Perspectivas do(a)s Aluno(a)s

De forma a analisar as perspectivas do(a)s aluno(a)s, conseguidas através da realização da entrevista semi-estruturada, antes de iniciarmos a intervenção educativa, optámos por recorrer à análise de conteúdo. Desta forma, elaborámos uma tabela de categorização (consultar o anexo 4), a partir da qual apoiámos a nossa análise.

1.1 Estereotipia em Juízos de Avaliação Sobre Brincadeiras, Tarefas e Profissões

Como podemos verificar pela análise do gráfico 3 (bem como dos gráficos apresentados no anexo 5), referente à vinculação das brincadeiras face ao género, a maioria do(a)s aluno(a)s considera as brincadeiras apresentadas como “adequadas” e, assim, apropriadas a serem exploradas por crianças de ambos os sexos, ou, como “pouco habituais” a serem exploradas por crianças do sexo ao qual as brincadeiras estão afectas, mas aceites pelo(a)s aluno(a)s. Apenas uma minoria do(a)s aluno(a)s considera as brincadeiras apresentadas como “mais adequadas ao sexo oposto” ou desadequadas ao sexo a que as brincadeiras surgem associadas.

São os alunos que apresentam maior abertura à igualdade de género subjacente às brincadeiras, quando comparados com as alunas. Estas são as que apresentam mais estereótipos relativamente às brincadeiras.

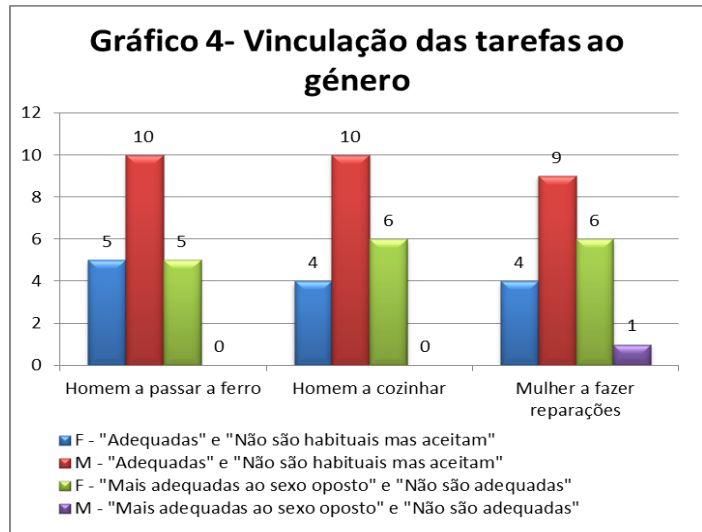


No que concerne à vinculação das tarefas domésticas ao género, como podemos observar no gráfico 4 (bem como nos gráficos apresentados no anexo 5), a totalidade dos alunos e, no caso da tarefa “mulher a fazer reparações” a maioria, considera todas as tarefas apresentadas como “adequadas” a serem realizadas por indivíduos de ambos os sexos, ou

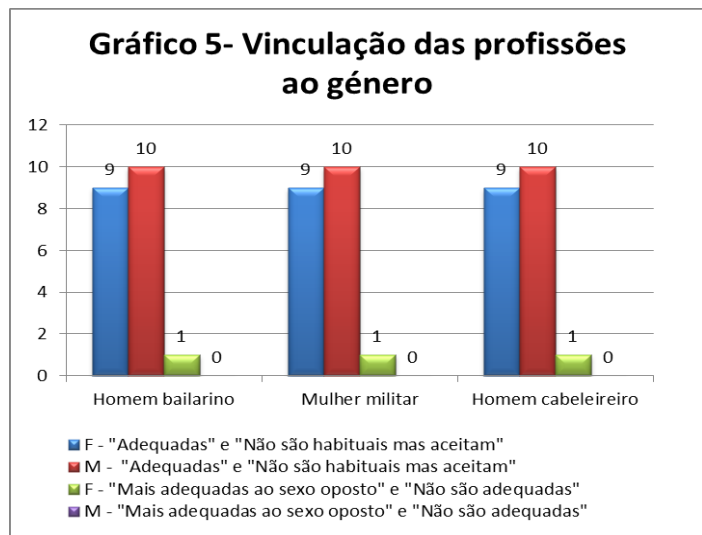
como pouco habituais a serem realizadas por indivíduos do sexo a que as tarefas estão associadas, mas aceites por estes.

Os alunos apresentam um maior sentido de equidade, quando comparados com as alunas, pois apenas metade destas, na tarefa “homem a passar a ferro” e, uma minoria no que diz respeito às restantes tarefas, consideram as actividades apresentadas como “adequadas” a indivíduos do sexo a que são atribuídas, apesar de pouco habituais.

As alunas apresentam, portanto, mais estereótipos de género, ao nível das tarefas domésticas do que os alunos, pois metade, na tarefa “homem a passar a ferro” e a maioria nas restantes tarefas, consideram as tarefas apresentadas como “mais adequadas ao sexo oposto” e, mesmo, desadequadas a indivíduos do sexo a que estão afectas.



Quando à vinculação das profissões ao género, como podemos observar no gráfico 5 (bem como nos gráficos apresentados no anexo 5), a totalidade dos alunos e a maioria das alunas consideram as profissões apresentadas como “adequadas” a ser desempenhadas por indivíduos de ambos os sexos ou, como pouco habituais mas, no entanto, aceites por este(a)s.



Apenas uma minoria das alunas considera as tarefas apresentadas como mais “adequadas ao sexo oposto”, ou desadequadas ao sexo a que estão associadas nas imagens apresentadas.

Em resumo, sobre todas as actividades (brincadeiras, tarefas domésticas e profissões) apresentadas, são as alunas que apresentam deter mais estereótipos de género. Entre as diversas actividades, verifica-se a predominância de mais estereótipos, por parte das alunas, relativamente às “tarefas” domésticas, em particular nas tarefas “homem a cozinhar” e “mulher a fazer reparações”, seguindo-se as actividades relativas às “brincadeiras” e às “profissões”.

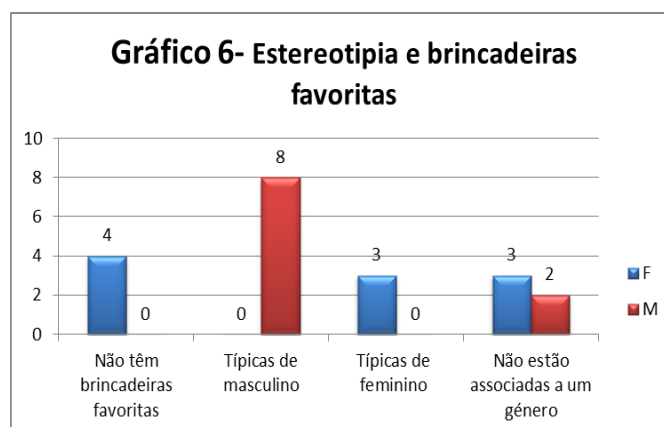
Quanto aos alunos, os estereótipos de género são mais predominantes na actividade “brincadeiras”, seguindo-se as “tarefas” domésticas, em que apenas se verifica uma ténue estereotipia sobre a tarefa “mulher a fazer reparações”. Quanto às “profissões”, os alunos não apresentam estereótipos de género.

Neste contexto, a intervenção educativa teve maior incidência sobre as tarefas do âmbito familiar e brincadeiras, actividades que apresentam maiores marcas de estereotipia.

1.2 Estereotipia em Preferências

Tal como podemos verificar pela análise do gráfico 6 (bem como nos gráficos apresentados no anexo 6), a maioria dos alunos apresenta preferência sobre brincadeiras “típicas de masculino”, como sejam, jogar futebol, brincar com carros e brincar 'aos touros', sendo a primeira a que mais realizam. Apenas 2 alunos referem preferir brincadeiras que “não estão associadas a um género”, como sejam, andar de bicicleta e ver televisão.

Quanto à preferência das alunas, verifica-se uma maior diversidade de opções e, portanto, de brincadeiras, quando comparadas com os alunos. Não se constata ênfase sobre uma brincadeira favorita, pois 4 alunas referem não ter brincadeiras favoritas e as restantes dividem-se, igualmente, pela preferência

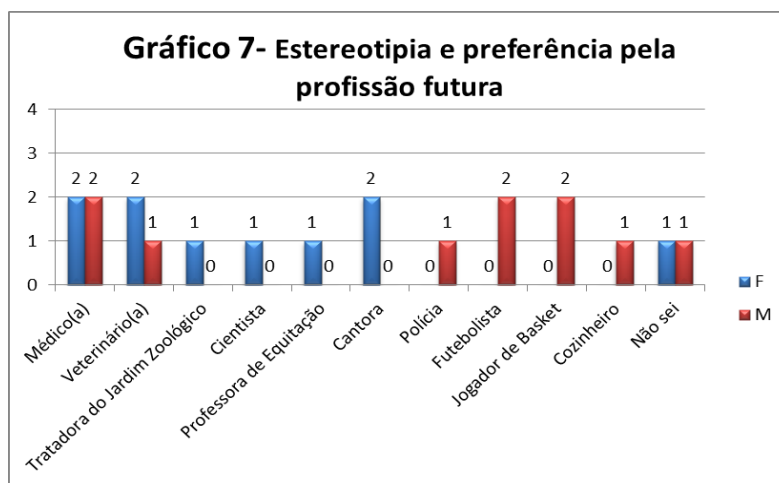


quanto a brincadeiras “típicas de feminino”, como sejam, brincar com bonecas (Pollys) e com as amigas, e brincadeiras que não estejam associadas a um género, como sejam, desenhar, jogar à apanhada e às escondidas.

Denota-se a preponderância de estereótipos de género em relação à preferência por brincadeiras, tanto pelos alunos como pelas alunas, pois ambos elegem brincadeiras tipicamente associadas ao seu género e nunca associadas ao sexo oposto.

No que concerne à preferência sobre a profissão futura, tanto os alunos como as alunas apresentam predilecção por profissões diversificadas, tal como podemos observar no gráfico 7. A partilha de opções entre o(a)s aluno(a)s incide sobre as profissões “médico(a)” e “veterinário(a)”, mas destaca-se, como preferência dos alunos, profissões ligadas ao desporto, tais como, ser “futebolista” e “jogador de basket”, enquanto que as alunas preferem, o ser “cantora”.

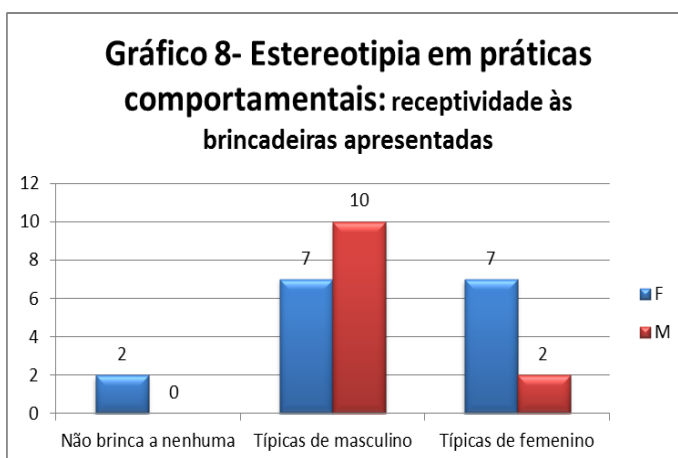
Não se verificam marcas acentuadas de estereotipia, pois as profissões são escolhidas pelo(a)s aluno(a)s por uma questão de gosto pessoal, ou pela profissão em si, e não por ser uma profissão adequada ao seu género. Exemplo disso é o



facto de um dos alunos mostrar preferência por vir a desempenhar, no futuro, a profissão de “cozinheiro”, tipicamente associada ao feminino e, de algumas alunas, demonstrarem preferência por virem a desempenhar, futuramente, a profissão de “médica”, “veterinária” e “cientista”, profissões tradicionalmente associadas ao masculino.

1.3 Estereotipia em Práticas Comportamentais

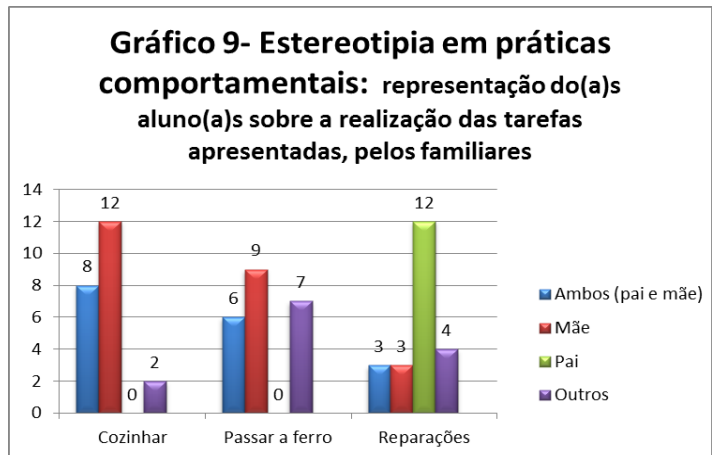
Quanto à receptividade do(a)s aluno(a)s às brincadeiras apresentadas nas imagens (menina a jogar futebol, menino a brincar com boneca e menina a brincar com carros), podemos verificar através da análise do gráfico 8 (bem como dos gráficos apresentados no anexo 7), que as raparigas tendem a brincar tanto a



brincadeiras associadas ao masculino como ao feminino parecendo, por isso, estereotipar menos ao nível das actividades a que se dedicam. Enquanto isso, apenas dois alunos referem brincar a tarefas associadas por eles ao feminino.

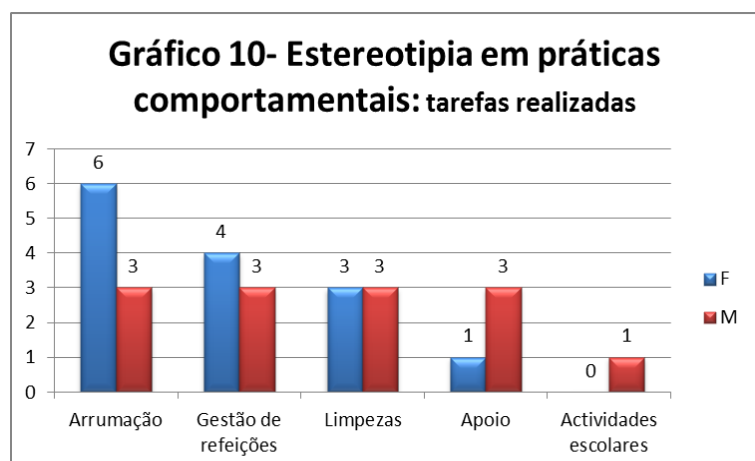
Os alunos são os menos receptivos à exploração de brincadeiras tradicionalmente associadas ao feminino, como seja, “brincar com bonecas”, referindo não gostar de “brincar com bonecas” e que “é de rapariga” (aluno 18).

Quanto à representação do(a)s aluno(a)s sobre as práticas domésticas dos familiares, no que concerne à realização das tarefas apresentadas nas imagens (homem a cozinhar, homem a passar a ferro e mulher a fazer reparações), pelo que podemos observar no gráfico 9, as tarefas “cozinhar” e “passar a ferro” são, maioritariamente, consideradas realizadas pela “mãe”, enquanto a tarefa “reparações” é, maioritariamente, considerada realizada pelo “pai”.



O(a)s aluno(a)s consideram existir uma maior partilha entre os membros do casal na tarefa “cozinhar” e “passar a ferro” e uma menor partilha e menor participação da mulher na tarefa “reparações”. Em ambas as tarefas, a família recorre a ajuda externa (“outros”) a qual, em relação às tarefas “cozinhar” e “passar a ferro” se refere ao apoio de uma empregada doméstica (de uma mulher) e, sobre a tarefa “reparações”, a um profissional ou amigo da família do sexo masculino.

Quanto às tarefas domésticas realizadas pelo(a)s aluno(a)s no seio familiar, como podemos verificar pela análise do gráfico 10, todo(a)s o(a)s aluno(a)s são responsáveis por uma ou mais tarefas, as quais foram agrupadas nos conjuntos:



“arrumação”, “gestão das refeições”, “limpezas”, “apoio” indiferenciado e “actividades escolares”.

É interessante verificar que, das tarefas executadas pelo(a)s aluno(a)s, não se encontram tarefas tipicamente associadas ao masculino, como reparações. A nossa leitura para este facto é a de que, como se trata de crianças de um grupo etário muito baixo, ainda não são solicitados para tal.

Tanto alunos como alunas executam tarefas tradicionalmente associadas ao feminino, o que nos parece indicar a existência de uma mudança positiva quanto à realização de tarefas doméstica por parte dos alunos. Porém, nos alunos não se diferencia nenhum tipo de ajuda em particular, enquanto que nas alunas, verifica-se o predomínio no apoio ou execução de tarefas de arrumação e gestão das refeições.

2. Perspectivas dos Encarregados de Educação

2.1 Preferências e Expectativas

A maioria dos encarregados de educação (66,7%) não teve preferência relativamente ao sexo do seu/sua filho(a), antes do nascimento. O mais importante era que o filho(a) tivesse saúde e fosse fruto da união e do amor.

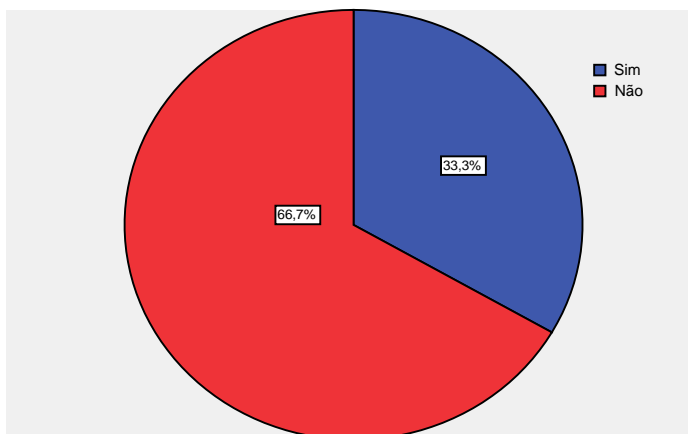
“Era o 1º filho como tal, “deveria vir com saúde”, independentemente do sexo” EE3.

“O importante era ter um filho ou uma filha saudável” EE4.

“A opção de ter um filho resultou da concretização de um sonho e objectivo do casal, como o resultado da união e amor entre ambos e não do objectivo de ter um rapaz ou uma rapariga, mas sim um ser fruto dos dois” EE5.

Apenas 33,3% dos encarregados de educação demonstraram ter tido preferência por um determinado sexo. Quanto aos motivos subjacentes à preferência, 2 dos encarregados de educação referiram não ter nenhuma razão especial subjacente à escolha; 1 referiu como critério a facilidade no acompanhamento das actividades; 1 referiu o estereótipo de género

Gráfico 11- Tinha preferência relativamente ao sexo do seu (sua) filho(a), antes deste(a) nascer?



relacionado com o facto de as meninas serem mais meigas e 1 referiu preferir uma menina pois queria ter mulheres na sua família.

“Por nenhuma razão em especial” EE1.

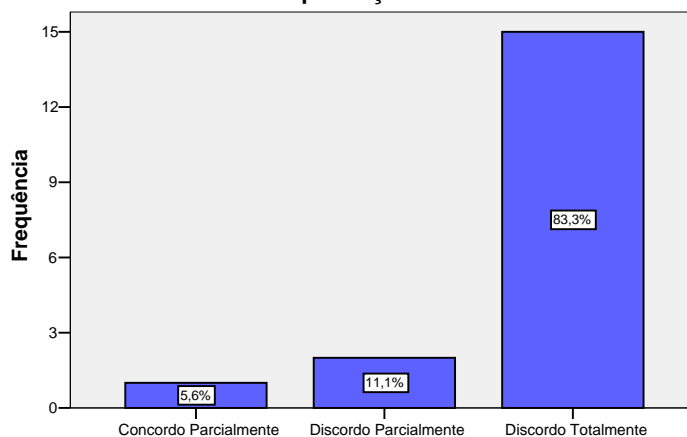
“Maior facilidade no acompanhamento das actividades” EE13.

“Achava as meninas mais meigas” EE18.

“Preferia uma menina porque na minha vida profissional lido sobretudo com rapazes, e para compensar queria ter mulheres na minha família” EE6.

Quanto à presença de expectativas diferentes por parte dos encarregados de educação relativamente ao futuro do(a) seu/sua filho(a), a maioria (83,3%) discorda totalmente e 11,1% discorda parcialmente, revelando não ter expectativas diferentes em função do sexo de pertença do(a) seus/sua filho(a).

Gráfico 12- Tenho expectativas diferentes relativamente ao futuro do(a) meu(minha) filho(a) consoante o seu sexo de pertença.



2.2 Estereotipia em Tarefas

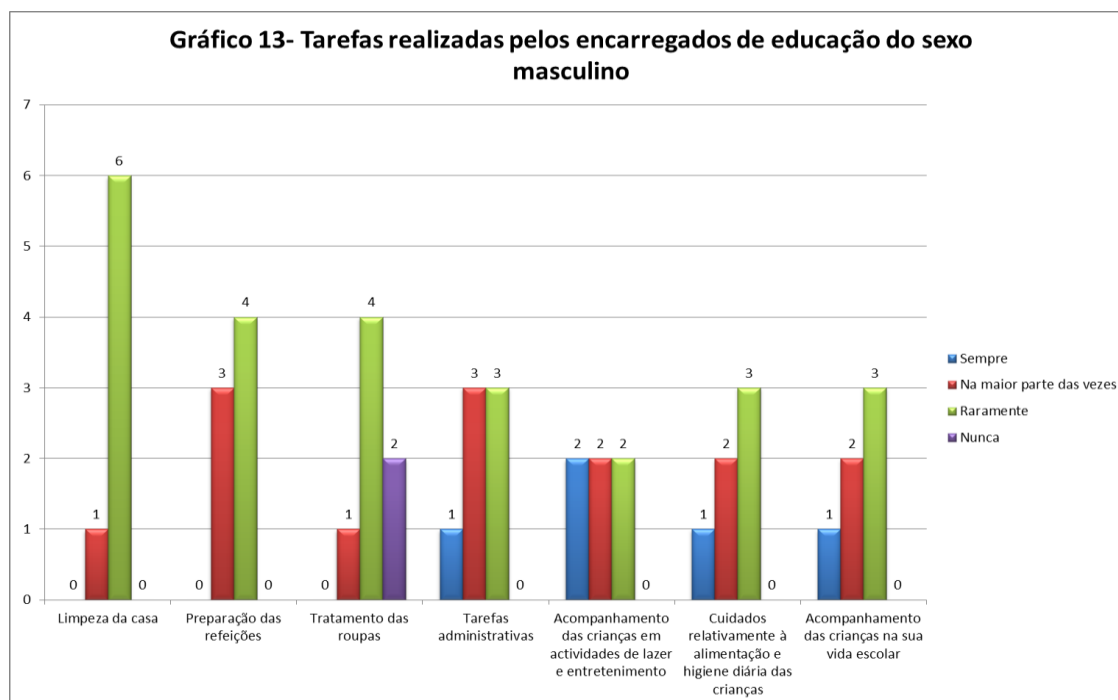
Quanto à realização das tarefas do âmbito familiar, como podemos verificar pela análise do gráfico 13, a maioria dos encarregados de educação do sexo masculino (7), realizam as tarefas “limpeza da casa”, “preparação das refeições”, “tratamento das roupas”, ‘raramente’, ressaltando a tarefa “tratamento das roupas” que ‘nunca’ é realizada por 2 dos encarregados de educação.

São, portanto, as tarefas domésticas mais tradicionalmente da responsabilidade da mulher que os homens menos realizam, nomeadamente, o “tratamento das roupas” e a “limpeza da casa”, que apenas 1 encarregado de educação refere realizar ‘na maior parte das vezes’, seguindo-se a tarefa “preparação das refeições”, realizada por 3 dos encarregados de educação do sexo masculino, ‘na maior parte das vezes’.

As tarefas “administrativas” e “acompanhamento das crianças em actividades de lazer e entretenimento” são realizadas ‘sempre’ e ‘na maior parte das vezes’ pela maioria dos

encarregados de educação do sexo masculino sendo, portanto, as actividades que os homens mais realizam dentro do leque de tarefas apresentadas.

As tarefas “cuidados relativamente à alimentação e higiene diária das crianças” e “acompanhamento das crianças na vida escolar” são realizadas, raramente, pela metade dos encarregados de educação do sexo masculino, demonstrando-nos a inexistência de partilha.



Quanto à realização das tarefas do âmbito familiar pelos encarregados de educação do sexo feminino (11), como podemos verificar no gráfico 14, a resposta mais constante é ‘na maior parte das vezes’, seguindo-se o ‘sempre’, que ultrapassa a resposta ‘maior parte das vezes’ na tarefa “acompanhamento das crianças na vida escolar”.

A resposta ‘raramente’ surge em 4 tarefas com valores baixos: “limpeza da casa”, “preparação das refeições”, “tratamento das roupas” e “tarefas administrativas”. A resposta ‘nunca’ não surge nenhuma vez.

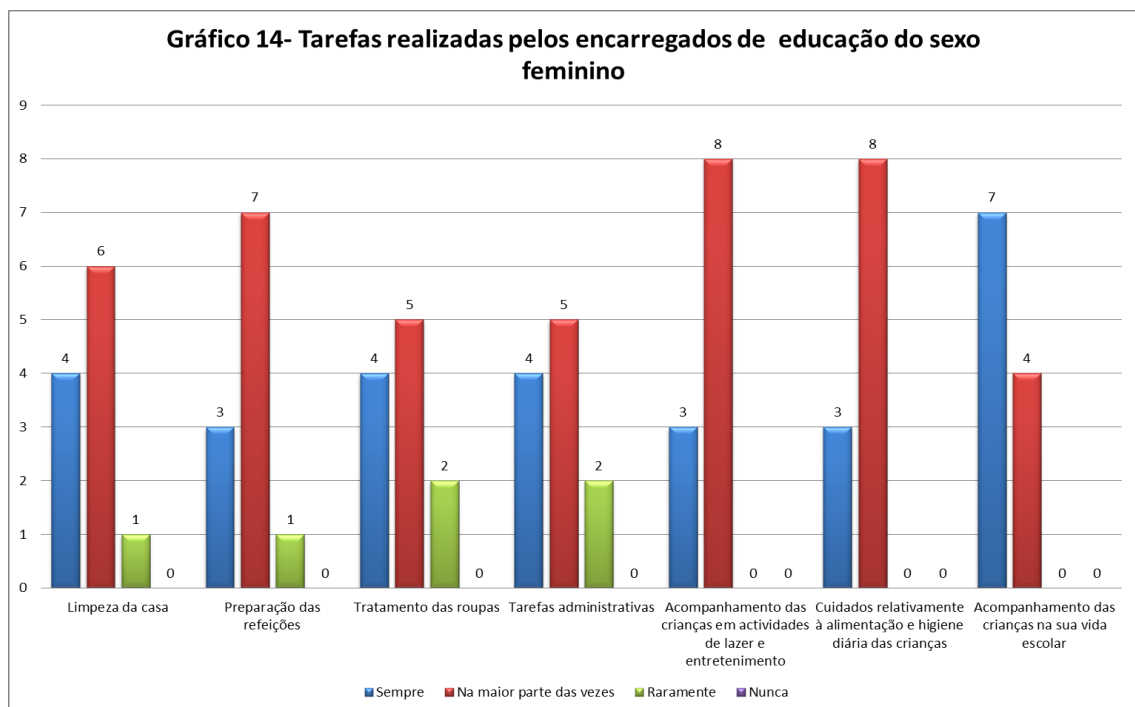
Comparando com o gráfico anterior, verificamos que são as mulheres que mais realizam as tarefas apresentadas, desde as tarefas domésticas ao cuidado e acompanhamento das crianças, tal como estereotipado socialmente. Apesar dos homens já mostrarem mais abertura e sensibilidade que poderemos considerar como um progresso, não se encontram em situação de igualdade com as mulheres, no que respeita à realização das tarefas.

Todos os encarregados de educação do sexo feminino são ‘sempre’ e ‘na maior parte das vezes’ os responsáveis pelas tarefas “acompanhamento das crianças na vida escolar”, “acompanhamento das crianças em actividades de lazer e entretenimento” e “cuidados

relativamente à alimentação e higiene diária das crianças” o que nos sugere que são estas as actividades que os homens menos realizam.

A maioria dos encarregados de educação do sexo feminino são ‘sempre’ e ‘na maior parte das vezes’ responsáveis pelas tarefas “limpeza da casa”, “preparação das refeições”, “tratamento das roupas” e “tarefas administrativas” o que nos sugere uma partilha muito reduzida nestas tarefas, ainda mais se tivermos presente que algumas famílias têm apoio de empregadas de limpeza na realização das tarefas apresentadas.

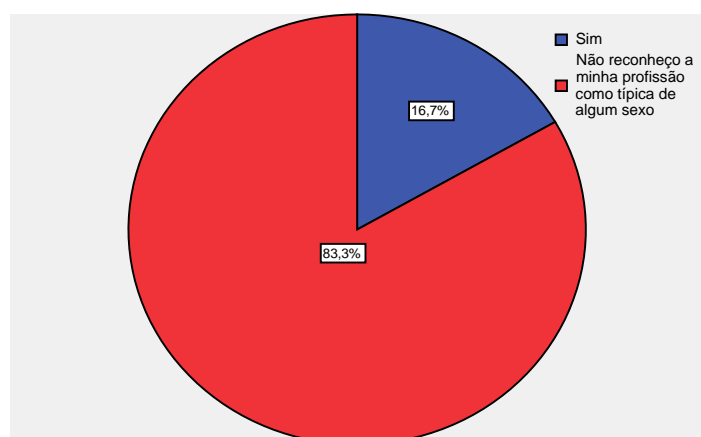
São portanto, as mulheres, que continuam a ser as principais responsáveis pela realização das tarefas domésticas, as quais são realizadas pelos homens esporadicamente, sem qualquer carácter de obrigatoriedade, dever e direito.



2.3 Estereotipia em Profissões

A maioria dos encarregados de educação (83,3%) considera que a profissão que desempenha não é típica do seu sexo de pertença. Apenas 16,7% dos encarregados de educação referem desempenhar uma profissão típica do seu sexo de pertença.

Gráfico 15- Desempenho uma profissão típica do meu sexo de pertença.

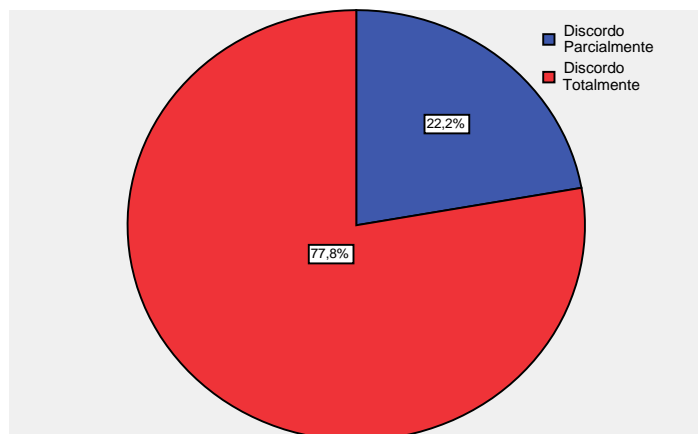


O facto de 16,7% dos encarregados de educação considerarem que desempenham uma profissão típica do seu sexo de pertença leva-nos a acreditar que não é adequado um indivíduo do sexo oposto ter essa mesma profissão. Os progenitores que não reconheçam a sua profissão como típica de algum dos sexos apresentam um discurso mais igualitário, pois tanto indivíduos do sexo masculino como feminino, poderiam desempenhar essas profissões.

Todos os encarregados de educação são da opinião que a profissão desempenhada não deve depender do sexo de pertença. Contudo, nem todos partilham o mesmo nível de concordância.

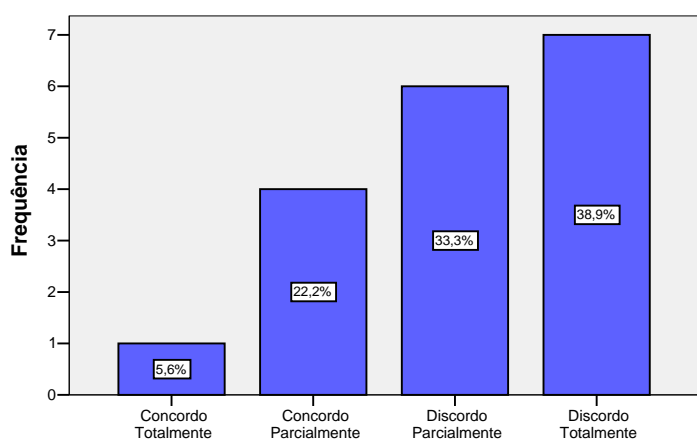
Alguns encarregados de educação (22,2%) demonstram incertezas pois, à afirmação “A profissão desempenhada por alguém deverá depender do seu sexo de pertença” respondem discordar parcialmente. Os restantes 77,8% apresentam certezas, demonstrando que não têm preconceitos sobre a receptividade das profissões ao género.

Gráfico 16- A profissão desempenhada por alguém deverá depender do seu sexo de pertença.



Quanto ao facilitar ou dificultar o futuro de alguém consoante o sexo de pertença, a opinião dos encarregados de educação é muito díspar. Sobre a afirmação “O futuro de alguém é facilitado ou dificultado consoante o sexo de pertença”, 38,9% encarregados de educação discordaram totalmente; 33,3% discordaram parcialmente; 22,2% concordaram parcialmente e 5,6% concordaram totalmente.

Gráfico 17- O futuro de alguém é facilitado ou dificultado, consoante o sexo de pertença.



A maioria dos encarregados de educação (72,2%) apresenta uma mentalidade aberta, pois estão a cooperar para alcançar a igualdade de género, em concreto, a igualdade de direitos para indivíduos de ambos os sexos. Todavia, apesar de se encontrarem em minoria,

27,8% dos encarregados de educação são da opinião que os indivíduos de um dos sexos poderá ter um futuro mais facilitado, tradicionalmente o masculino, ou mais dificultado, tipicamente o feminino.

Quanto ao sexo que terá o futuro mais facilitado, na opinião da maioria dos encarregados de educação (61,1%) não haverá diferenças, demonstrando ter um pensamento mais aberto, no qual se espelha a promoção da igualdade de género.

Para os restantes encarregados de educação (38,9%), os indivíduos do sexo masculino terão um futuro mais facilitado, tal como tradicionalmente estereotipado.

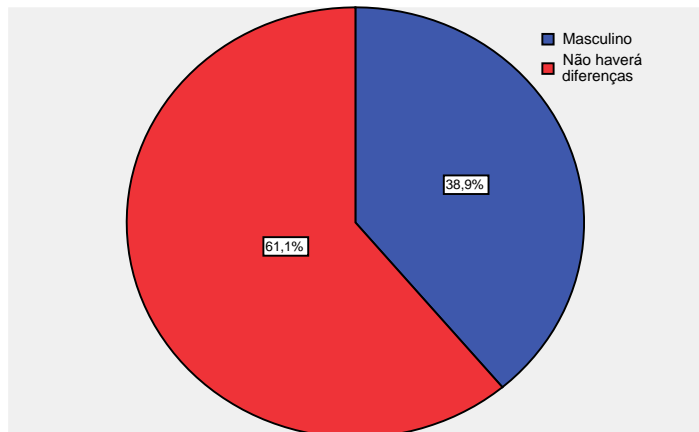
Para estes encarregados de educação verifica-se este facilitismo sobre o masculino, pelo facto de persistirem desigualdades entre homens e mulheres, como sejam: as responsabilidades no trabalho doméstico, na educação do(a)s filho(a)s, os salários auferidos pelas mulheres em cargos idênticos, inferiores aos dos homens e a gravidez, considerada como ‘handicap’.

“As mulheres acumularam tanto as responsabilidades do "trazer" dinheiro para a família, bem como ainda têm a responsabilidade quase que total do trabalho doméstico, da educação” EE18.

“Basta verificar as diferenças salariais entre membros de uma mesma empresa, ocupando cargos idênticos, em que o sexo parece ser o único mobile para que haja discriminação. Também o acesso a algumas empresas e instituições é negado às mulheres pela probabilidade de vir a haver absentismo decorrente da maternidade ou assistência à família. Os despedimentos por estes motivos também são frequentes. Finalmente, a responsabilidade dupla trabalho/família nem sempre é partilhada pelo casal, sobrecarregando usualmente a mulher” EE10.

“Porque acho que face ao enquadramento legal que existe, a possibilidade de as mulheres terem filhos constitui-se um "handicap" EE6.

Gráfico 18- Qual o sexo que terá o seu futuro facilitado?



2.4 Estereotipia Inerente à Educação

No que concerne à educação do(a)s filho(a)s, a maioria dos encarregados de educação (88,9%) refere não pautar a educação transmitida em função do sexo de pertença do(a)s seu(s)/sua(s) filho(a)s.

Contudo, dos 88,9% encarregados de educação, 27,8% apresentam dúvidas, pois discordam

parcialmente com a afirmação “Educo o(a)s meu(a)/minha(a)s filho(a)s de forma diferente, consoante o sexo de pertença”, indicador de que transmitem aos seus filho(a)s alguns estereótipos, dificultando desta forma a difusão da igualdade de género, a qual cremos ser promovida, maioritariamente, pelo(a)s pais/mães que responderam discordar totalmente.

Dos 18 encarregados de educação, 11,1% concordaram parcialmente com a afirmação mencionada anteriormente, referindo como principais distinções a educação relativamente às preferências, aos hábitos de higiene, ao vestuário e à protecção social.

“Na educação básica (moral, princípios, regras, etc.) não há distinções. Mas sendo os gostos diferentes e adequados ao sexo, existem diferenças que para mim são naturais” EE2.

“Relativamente a hábitos de higiene, vestuário e protecção social” EE11.

Quanto à educação ao nível escolar, todos os encarregados de educação são da opinião que o(a)s docentes não devem diferenciar a educação do(a)s aluno(a)s em função do seu sexo de pertença. Do total dos encarregados de educação, apenas 5,6% apresenta dúvidas quanto à plenitude dessa igualdade, pois discordam parcialmente da afirmação “O(a)s docentes deverão diferenciar a sua forma de

Gráfico 19- Educo o(a)s meu(s)/minha(s) filho(a)s de forma diferente, consoante o seu sexo de pertença.

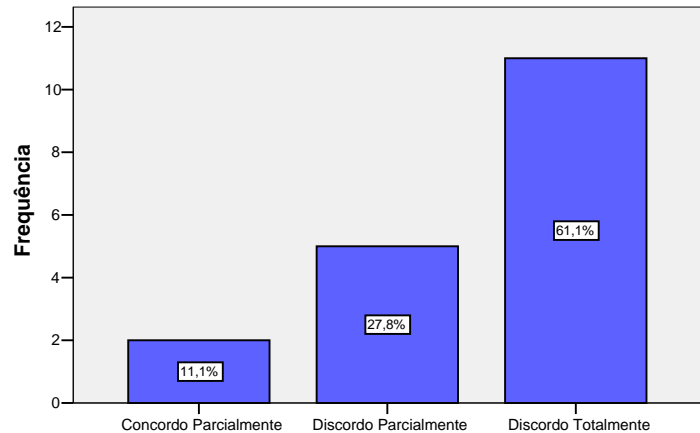
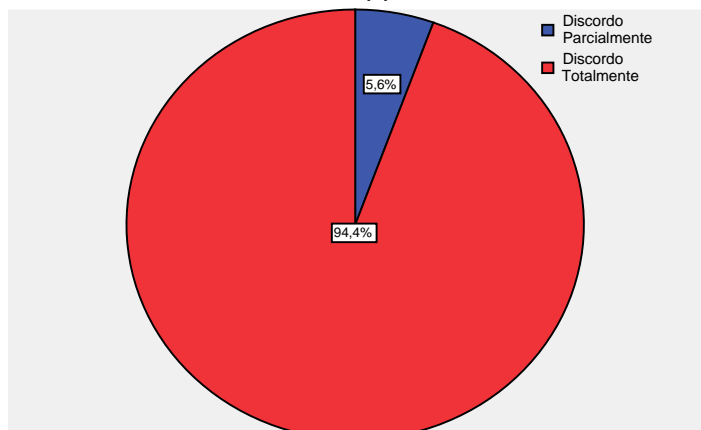


Gráfico 20- O(a)s docentes deverão diferenciar a sua forma de educar o(a)s aluno(a)s, consoante sexo de pertença do(a)s aluno(a)s.

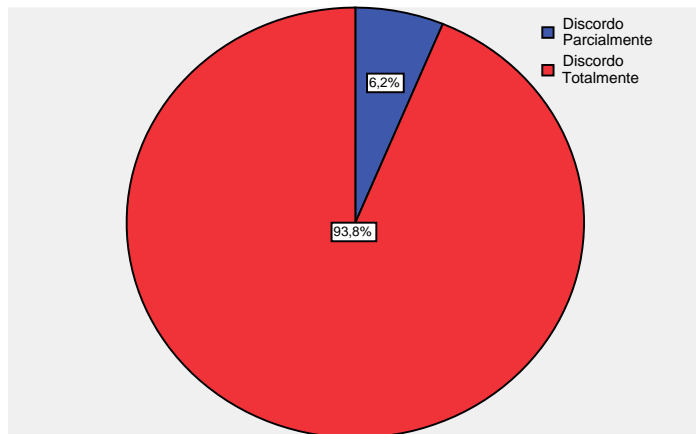


educar o(a)s aluno(a)s, consoante o sexo de pertença do(a)s aluno(a)s”. Porém, os encarregados de educação não deixam de revelar abertura à mudança e à plena coeducação, na qual não se verifica desigualdades.

No que concerne à inibição ou criação de expectativas no(a)s aluno(a)s por parte da escola, todos os encarregados de educação (93,8%) são da opinião que a escola não deve facilitar ou inibir a criação de expectativas no(a)s aluno(a)s, consoante o seu sexo de pertença.

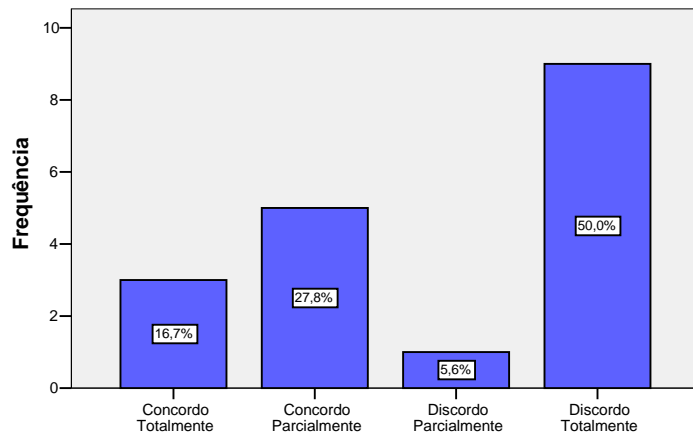
Apesar da incerteza de 6,2% dos encarregados de educação, todos demonstram considerar, como fundamental, perspetivar as mesmas expectativas no(a)s aluno(a)s, independentemente do sexo de pertença.

Gráfico 21- A escola deverá facilitar ou inibir a criação de expectativas do(a)s aluno(a)s consoante o seu sexo de pertença.



Da mesma forma que os encarregados de educação se manifestarem a favor de uma plena coeducação, apresentam perspectivas diferentes sobre a afirmação “A minha educação destinou-se a desenvolver o que, socialmente, se espera do meu sexo de pertença”. Do total de encarregados de educação, 50% discordaram totalmente, 5,6% discordaram parcialmente, 27,8% concordaram parcialmente e 16,7% concordaram totalmente.

Gráfico 22- A minha educação destinou-se a desenvolver o que, socialmente, se espera do meu sexo de pertença.



Verificamos que, apesar da maioria dos encarregados de educação considerarem que a sua educação não se destinou a desenvolver o que socialmente se espera do seu sexo de pertença, 44,5% pensam que sim, o que nos sugere que tiveram uma educação muito dirigida face à aprendizagem do que deve um menino ou uma menina ser e fazer.

3. Perspectivas da Docente

De forma a analisarmos as perspectivas da docente titular de turma sobre o “género”, obtidas mediante a realização de uma entrevista semi-estruturada, optámos por recorrer à análise de conteúdo. Assim, elaborámos uma tabela de categorização (consultar o anexo 8), a partir da qual apoiámos a nossa análise.

A docente titular de turma assume conhecer o conceito de igualdade de género, conceito central desta problematização. Segundo a mesma “é a igualdade de oportunidades, de deveres e de direitos tanto para homens como para mulheres”.

A professora reconhece que a igualdade de género é uma realidade cada vez mais presente na nossa Região, por ser cada vez mais promovida. Trata-se, segundo a docente, de uma necessidade social que implica a partilha das tarefas, pois é cada vez mais frequente que ambos os membros do casal trabalhem, o que promove a consciencialização social.

Para a docente, esta realidade onde se manifesta o sentido de igualdade de género não está contemplada no programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico e no documento Competências Essenciais do Ensino Básico porque, os mesmos, não explicitam a igualdade de género. Refere ainda que a igualdade de género está integrada na área de Formação Cívica, a qual apenas é referida nestes documentos como área curricular não-disciplinar, o que podemos comprovar. Portanto, segundo a docente, o trabalho desenvolvido nesta área, centra-se na questão da igualdade de oportunidades, de direitos, de deveres e de responsabilidades e não, explicitamente, na igualdade de género.

Por outro lado, a igualdade de género está, na sua opinião, claramente explicitada no Referencial para a Cidadania, o qual entrou em vigor no presente ano lectivo; no Projecto Educativo de Escola e no Projecto Curricular de Escola, ambos da responsabilidade do Conselho Pedagógico, pelo facto de estarem muito conectados à Formação Cívica, bem como, no Projecto Curricular de Turma, da responsabilidade da Professora Titular de Turma pois tem, obrigatoriamente, de contemplar os objectivos e finalidade do Projecto Educativo de Escola.

Quanto ao Referencial para a Cidadania, pelo que averiguámos, realmente contempla a igualdade de género de forma explícita. Porém, quanto ao Projecto Educativo de Escola, Projecto Curricular de Escola e Projecto Curricular de Turma, consideramos que não reflectem, de forma clara, a promoção da igualdade de género.

Nos primeiros dois documentos é dado destaque a diversos temas no âmbito da área curricular não-disciplinar de Cidadania, entre os quais, o direito à diferença e à igualdade de oportunidades, os únicos que podem reflectir a igualdade de género. No entanto, não deixam de o fazer de forma indirecta. Quanto ao Projecto Curricular de Turma, as competências a desenvolver que se destacam para a área curricular não-disciplinar de Cidadania, são a participação em actividades que reportam para o “Ano Europeu para a Pobreza e Exclusão Social” e a participação no concurso “Escola Alerta” não estando, portanto, declaradamente contemplada a exploração das questões de género e a promoção da igualdade de género.

Quanto à prática educativa, a docente, considera importante a promoção da igualdade de género. Contudo, refere não estarem o(a)s docentes ainda despertos para a exploração aprofundada desta problemática, desenvolvendo as questões da Cidadania implicitamente.

Apesar da docente considerar importante a exploração de actividades que contribuam para a promoção da igualdade de género, não sente necessidade de o fazer na sua prática educativa, porque acredita que as actividades que promove, nas diversas áreas, contribuem para a responsabilização do(a)s aluno(a)s, para o desenvolvimento da autonomia e partilha, o que mais tarde, se reflectirá na igualdade de género. Além do mais, revela não fazer distinção entre alunos e alunas, e que “todos os direitos e deveres são em termos de aluno(a)s”, estratégia de ensino que também contribui para a promoção da igualdade de género.

Concordamos que a interdisciplinaridade e a exploração das temáticas de forma articulada e sistemática são uma excelente estratégia de ensino. Contudo, o discurso da docente sugere-nos que, tal como muito(a)s do(a)s professore(a)s, não estar desperta para a relevância da exploração das questões de género. A docente parece explorar de forma não intencional e informal a igualdade de género, sendo o modelo a seguir pelo(a)s aluno(a)s, o que consideramos muito importante. Todavia, esta exploração ‘superficial’ implica que não se aprofundem as questões inerentes à igualdade de género, adiando as aprendizagens que o(a)s aluno(a)s poderiam realizar.

Quanto à representação de diferenças associadas ao género, tanto sobre competências escolares como psicológicas, a docente considera não haver diferenças significativas, evidenciando não deter estereótipos de género, que influenciem a sua acção educativa.

Capítulo VII – Intervenção Educativa

1. Referenciação da Intervenção por Actividades

Durante a intervenção educativa, tivemos o cuidado de explorar os conteúdos pretendidos de forma integrada e articulada com as restantes disciplinas curriculares disciplinares e não-disciplinares, de forma a promover a interdisciplinaridade e a dotar de sentido a aprendizagem do(a)s aluno(a)s. Também tentámos recorrer, sempre, a exemplos da realidade do(a)s aluno(a)s para que as aprendizagens fossem significativas.

Privilegiamos estratégias de ensino diversificadas e que promovessem o trabalho cooperativo. Portanto, a maioria das actividades que realizámos foram exploradas a pares, em pequeno grupo e em grande grupo, para que o(a)s aluno(a)s discutissem e debatessem sobre o que estavam a explorar na sua pequena ‘sociedade’, o que consideramos ser a sala de aula.

Actividade 1- Elaboração de um cartaz sobre as brincadeiras favoritas de meninos e meninas, a partir da exploração do texto “Outono”, de Maria Soares; Análise e debate sobre a adequação das brincadeiras a um determinado género.

Objectivos específicos:

- Perceber que não existem brinquedos, jogos e brincadeiras exclusivas de meninos e de meninas.
- Compreender que cada menino(a) pode brincar com o que gostar, independentemente do seu sexo.
- Demonstrar flexibilidade na atribuição dos papéis de género associados aos brinquedos, jogos e brincadeiras.
- Aceitar as decisões, opiniões e gostos do(a)s colegas.

Iniciámos, no dia 08 de Novembro, a exploração do tema “género” mediante a área curricular disciplinar de Língua Portuguesa, apresentando o texto “Outono”, de Maria Soares (consultar o anexo 9). Este texto, para além de ser alusivo ao Outono, abordava as brincadeiras que as crianças fazem nesta estação do ano. Por isso, foi escolhido para ser o ponto de partida para a construção de um cartaz com a enumeração das brincadeiras favoritas do(a)s aluno(a)s.

Após leitura e exploração da mensagem do texto, promovemos o diálogo, em grande grupo, sobre as brincadeiras que surgiram no texto e sobre as brincadeiras que as raparigas e rapazes gostam de realizar. Depois afixámos, no quadro de cerâmica, uma cartolina com o título “Brinquedos, jogos e brincadeiras favoritas” (consultar fotografias no anexo 10), dividida em duas colunas, onde se vislumbrava as premissas “Meninas e Meninos”. Nesta fase, apenas pedimos para cada aluno(a) enumerar um brinquedo, jogo ou brincadeira que gostasse de realizar.

As respostas das raparigas foram redigidas na coluna correspondente (Meninas), bem como, a dos rapazes (Meninos). A única regra que impusemos implicava não repetir respostas numa mesma coluna, e foi colocada com o intuito de dispormos de uma maior variedade de respostas, ou seja, de actividades.

Promovemos o debate em grande grupo sobre a adequação ou não dos brinquedos, jogos e brincadeiras enumerados no cartaz. Sobre cada brincadeira enumerada o grupo discutiu se era adequada a meninas, a meninos ou a ambos. O(a)s aluno(a)s deram a sua opinião, a qual poderia ser contra ou a favor da opinião da maioria do grupo, dando a conhecer aos/às colegas o motivo da sua opção. Depois, o grupo votou e a opinião da maioria foi registada no cartaz, através da marcação de uma cruz.

Posteriormente, introduzimos um novo cartaz com a premissa “Brinquedos, jogos e brincadeiras que as meninas habitualmente fazem e que os meninos também gostavam de fazer” e vice-versa. Estas questões foram colocadas ao grande grupo, mas só alguns/algumas aluno(a)s sentiram necessidade de referir alguma actividade. Também questionámos o(a)s aluno(a)s acerca do motivo para não realizar a actividade, se gostavam da mesma, de forma a percebermos o que está subjacente a esta decisão.

Actividade 2- Elaboração de um cartaz sobre as diferenças físicas e sociais.

Objectivos específicos:

- Compreender que o sexo é uma questão biológica e que o género é uma questão do âmbito social.
- Distinguir os conceitos sexo e género.

Ainda no dia 08 de Novembro, abordámos a problemática mediante uma exploração interdisciplinar, entre a área curricular disciplinar de Estudo do Meio e área curricular não-disciplinar de Cidadania. A partir da abordagem ao conteúdo de Estudo do Meio “O corpo

humano”, em específico, o aparelho reprodutor, propusemos a elaboração de um cartaz com as diferenças físicas entre homens e mulheres (consultar fotografias no anexo 11). Cada aluno(a) foi convidado a dirigir-se ao quadro, local onde estavam afixados diversos cartões com palavras relacionadas com os aspectos físicos; elegia um cartão, no qual se encontrava escrita uma determinada palavra sobre o tema, e colocava-o na coluna correspondente: referente ao homem ou à mulher.

Com base no cartaz construído dialogámos com o(a)s aluno(a)s, de forma a encaminhá-lo(a)s para outras diferenças entre homens e mulheres, sem serem físicas, ou seja, do âmbito psico-social e social. Para uma melhor compreensão por parte do(a)s aluno(a)s, exemplificámos recorrendo ao cartaz, anteriormente elaborado, ou seja, apelando à temática “brincadeiras”, por se referir a gostos pessoais do âmbito social. As brincadeiras foram, desta forma, conectadas ao “género”, e o sexo às questões físicas e biológicas, de forma a que o(a)s aluno(a)s fizessem a distinção entre os dois conceitos.

Actividade 3- Exploração dos conceitos “género”, “papéis de género”, “estereótipos de género” e “igualdade de género”.

Objectivos específicos:

- Conhecer os conceitos inerentes à problemática: género, papéis de género, estereótipos de género e igualdade de género.
- Compreender o conceito de género e igualdade de género.

Após uma breve introdução ao tema, no dia 09 de Novembro iniciámos a exploração dos conceitos já mencionados (consultar o anexo 12). Considerámos, pertinente, abordar estes conceitos antes de avançar com outras actividades, para que o(a)s aluno(a)s passassem a conhecê-los, compreendê-los e a utilizá-los. Desta forma, apresentámos um diaporama e fomos explicando o mesmo, recorrendo a exemplos concretos e da sobre a realidade conhecida pelo(a)s aluno(a)s. Também, promovemos um diálogo explicativo, em grande grupo, e facultámos a cada aluno(a), um documento com o resumo dos conceitos (consultar o anexo 13), para consulta.

Apesar de termos apresentado estes quatro conceitos, preocupámo-nos em particular com a exploração dos conceitos “género” e “igualdade de género”, por considerarmos serem os conceitos ‘chave’. Quanto à nossa intenção com a apresentação do diapositivo, foi a de

facultar aos/às aluno(a)s uma noção sobre os vários conceitos, os quais se interligam e complementam, e não de o(a)s incitar a decorar os mesmos.

Actividade 4- Leitura e exploração do livro “Faca sem ponta galinha sem pé”, da autora Ruth Rocha.

Objectivos específicos:

- Perceber que socialmente são atribuídos papéis em função do sexo.
- Compreender que as características biológicas não determinam a identidade de género.
- Compreender a génese e a persistência evolutiva e histórica dos estereótipos de género, conectados com as brincadeiras e tarefas domésticas.

No dia 15 de Novembro, iniciámos, na área curricular de Língua Portuguesa, a exploração do livro “Faca sem ponta galinha sem pé”, da autora Ruth Rocha (consultar o anexo 14). Este livro está escrito em português do Brasil. No entanto, foi a história mais adequada que encontramos para a exploração da temática em questão, de uma forma acessível aos/às aluno(a)s.

Para que todo(a)s pudessem ficar com esta história, fotocopiámos o livro, e entregámos a cada aluno(a) um exemplar. Já depois de introduzido o livro e de todo(a)s os aluno(a)s possuírem um exemplar, iniciámos a leitura do mesmo em grande grupo: cada aluno(a) leu uma parte da história e no final explorámos a sua moral.

Actividade 5- Eleição de vestuário para ‘vestir’ o(a) menino(a): preenchimento do documento “aspectos sociais diferenças e iguais entre meninos e meninas”.

Objectivos específicos:

- Perceber que existem aspectos sociais iguais e diferentes entre meninos e meninas.
- Compreender que não é o vestuário ou as cores que determinam o sexo de uma pessoa.
- Perceber que cada menino(a) pode eleger actividades de acordo com o seu gosto, independentemente do seu sexo.

Ainda no dia 15 de Novembro, dando continuação ao trabalho desenvolvido na semana anterior sobre o conteúdo “aparelho reprodutor”, a actividade da área curricular disciplinar de Expressão Plástica partiu do desenho de uma menina(o) (consultar o anexo 15) e do seu sistema reprodutor. O que sugerimos à turma foi ‘vestirem’ o(a) menino(a)’ (consultar fotografias no anexo 16), conforme o(a) aluno(a) fosse rapaz ou rapariga. Desta forma, disponibilizámos a cada par de crianças (um aluno e uma aluna) um documento com o desenho de diversas roupas e acessórios, e aos pares, (a)s aluno(a)s elegeram as roupas, pintaram-nas, recortaram-nas e colaram-nas (com bostik de forma a que se pudessem retirar) no desenho do(a) menino(a).

Ainda no seguimento desta actividade, solicitámos o preenchimento, também a pares, do documento “Aspectos sociais” (consultar o anexo 17), no qual se questionavam os aspectos sociais iguais e diferentes entre meninos e meninas.

Actividade 6- Evolução dos papéis de género: visita da avó do aluno 13.

Objectivos específicos:

- Conhecer a evolução da nossa sociedade no que concerne aos papéis de género intrínsecos à escola, às brincadeiras e às profissões.
- Reflectir sobre a atribuição dos papéis sociais em função do sexo.
- Difundir a mudança ao nível da divisão dos papéis sociais.
- Promover a igualdade de género.

No dia 17 de Novembro, mediante a exploração do tema “Família”, na área curricular disciplinar de Estudo do Meio, em parceria com a área curricular não-disciplinar de Cidadania, convidámos a avó de um dos alunos a visitar a nossa sala, com o intuito de conversar com a turma sobre o seu tempo de estudante, realçando as brincadeiras e tarefas que os rapazes/homens e as raparigas/mulheres realizavam, bem como, as profissões que as mulheres e os homens desempenhavam, de forma a conduzir o(a)s aluno(a)s a perceberem a mudança e evolução, na nossa opinião positiva, que tem ocorrido ao nível dos papéis de género (consultar fotografias no anexo 18).

Considerámos ser mais significativo para o(a)s aluno(a)s a exploração deste tema por um familiar, que em jovem, vivenciou experiências diferentes das que a turma vivencia agora. O facto desta mudança ao nível dos papéis de género ser contada por uma pessoa que a experienciou tem, na nossa opinião, muito mais interesse que qualquer abordagem promovida

por nós. Além do mais, a colaboração dos membros da família e “também de outros membros da comunidade, o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças, é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem” (Silva, 1997, p. 45).

Após a visita da avó do aluno 13, entregámos aos/às aluno(a)s o documento “A evolução dos papéis de género” (consultar o anexo 19), no qual solicitávamos que os(a)s aluno(a)s escrevessem, individualmente, o que realçavam desta intervenção. Pelo facto desta sessão se ter prolongado, não foi possível o(a)s aluno(a)s realizarem este trabalho em momento de aula, tendo sido, portanto, proposto como ‘trabalho para casa’ (TPC). No dia seguinte, o(a)s aluno(a)s apresentaram os seus trabalhos à turma, os quais foram apreciados por nós e pelo(a)s colegas.

Actividade 7- Visita do técnico da União de Mulheres Alternativa e Resposta (UMAR), para a realização de uma sessão de esclarecimento sobre o tema “Igualdade de género e de oportunidades entre homens e mulher”. Escrita de texto sobre a visita.

Objectivos específicos:

- Compreender as representações sociais do masculino e do feminino.
- Reflectir acerca do impacto das representações sociais sobre a organização da sociedade.
- Identificar as principais causas para a discriminação em função do sexo.
- Desconstruir estereótipos de género.

No dia 18 de Novembro, a turma teve o prazer de receber a visita do técnico da União de Mulheres Alternativa e Resposta (UMAR), num momento dedicado à exploração da área curricular não-disciplinar de Cidadania. O técnico foi convidado por nós a realizar com a turma, uma sessão sobre o tema “Igualdade de género e de oportunidades entre homens e mulher”, a qual integra uma acção de sensibilização que esta associação tem promovido junto das escolas (consultar fotografias no anexo 20).

Provavelmente teria tido mais sentido realizar esta sessão de esclarecimento no início da exploração da problemática, de forma a dar uma noção geral da problemática e ir, aprofundando, com outras actividades complementares. Contudo, por ser uma oportunidade de aprofundar conhecimentos pois, a exploração desta problemática por um profissional com

experiência beneficiaria a aprendizagem do(a)s aluno(a)s, não quisemos deixar de a concretizar, mesmo que a data para a sua realização não fosse a mais apropriada.

Depois de apresentarmos o técnico à turma, e de explicarmos o motivo da sua comparência na sala, deixámos espaço para a sua intervenção, mas ficando, sempre, a apoiar e a orientar o grupo de aluno(a)s.

Inicialmente facultámos, a cada aluno(a), dois documentos. Um deles constava de uma imagem de uma senhora (mãe) de um lado e do outro a imagem de um senhor (pai), com a respectiva descrição, “mãe” e “pai”. O outro documento consistia na imagem de ambos (pai e mãe), lado a lado. Posteriormente o técnico explicou as regras do jogo, as quais passavam por levantar o documento com a resposta que lhes parecesse adequada, relativamente às perguntas que ia fazendo, sem comentar nesse momento, de forma a não influenciar as respostas do(a)s colegas.

De seguida, iniciou o conto de uma pequena história sobre uma família (a família Gomes) referindo quantos elementos faziam parte da mesma (pai, mãe, filho e filha) e quantas horas os pais trabalhavam (mesmo número de horas por dia).

As questões colocadas, pelo técnico, sobre a história foram as seguintes:

- 1) “Em casa da família Gomes, quem é que pode cuidar dos filhos, ou seja, vesti-los, lavá-los e alimentá-los”?
- 2) “Quem é que pode cuidar da roupa na casa da família Gomes”?
- 3) “Quem é que pode levar o carro à oficina”?
- 4) “Quem é que pode brincar com bonecas”?
- 5) “Da família Gomes, quem é que pode ir jogar futebol para a rua”?

No final da sessão, para além dos agradecimentos, o(a)s aluno(a)s deram a sua opinião sobre esta visita, considerando ter sido uma boa ideia este convite e ter sido muito importante aprofundar mais sobre o tema, pois tinham aprendido mais.

De forma a avaliar o que realmente o(a)s aluno(a)s aprenderam com esta sessão, pedimos que o(a)s aluno(a)s escrevessem em casa um pequeno texto sobre o que tinham aprendido com esta visita, alguns dos quais foram apresentados e lidos, no dia seguinte, para a turma.

Actividade 8- Escrita de textos, sobre as visitas, para colocar no blogue da turma “A turminha da Inês”.

Objectivos específicos:

- Reflectir sobre as aprendizagens realizadas, particularmente sobre a atribuição dos papéis sociais.
- Transmitir à comunidade escolar e à família o que aprenderam, sensibilizando para a promoção da igualdade de género e de oportunidades.

Voltando atrás no tempo, também solicitámos no dia 17 de Novembro, durante a exploração da área curricular não-disciplinar de Estudo Acompanhado e Cidadania, que um par de aluno(a)s se disponibilizasse para escrever um pequeno texto sobre a visita da avó do aluno 13 à nossa sala, para divulgar no blogue da turma (consultar fotografias no anexo 21). Os alunos 1 e 9 ofereceram-se prontamente, por isso, enquanto o restante grupo trabalhava autonomamente e connosco nesse momento, estes alunos dirigiram-se ao computador, onde criaram e redigiram o texto.

No dia 19 de Novembro, também no momento dedicado à exploração da área já referida, voltámos a solicitar que um par de aluno(a)s se prontificasse para escrever um pequeno texto sobre a visita do técnico da UMAR à sala, de forma a integrá-lo no blogue da turma (consultar fotografias no anexo 21). As alunas 3 e 12 voluntariaram-se, seguindo de imediato para junto da área dos computadores, a fim de procederem à escrita do texto.

Actividade 9- Construção do cartaz “O que aprendemos sobre o género?”.

Objectivos específicos:

- Relembrar as aprendizagens realizadas sobre os conceitos inerentes ao género.
- Reflectir sobre as aprendizagens realizadas.

No dia 19 de Novembro, também avançámos para a construção do cartaz “O que aprendemos sobre o género?” (consultar fotografias no anexo 22). Com este cartaz pretendíamos que o(a)s aluno(a)s escrevessem, autonomamente, frases sobre a questão que se colocava, de forma a verificar o que realmente o(a)s aluno(a)s interiorizaram sobre o tema em exploração. Não colocámos nenhuma exigência, por isso, apenas alguns/algumas aluno(a)s escreveram no cartaz.

Actividade 10- Visualização de um pequeno filme da sessão realizada pelo técnico da UMAR: revisão do que foi abordado.

Objectivos específicos:

- Relembrar o que foi explorado pelo técnico da UMAR.
- Reflectir sobre o que foi abordado, inerente ao género.

No dia 19 de Novembro, também apresentámos à turma, na área curricular não-disciplinar de Cidadania, um pequeno filme com imagens e filmagens da visita do técnico da UMAR, de forma a revermos os aspectos mais importantes que foram abordados naquele dia. Foi algo que não estava planeado, mas que considerámos importante, não só para o(a)s aluno(a) reverem os conceitos explorados, mas também para reflectirem sobre que ouviram e disseram.

Actividade 11- Construção de cartazes e panfletos sobre o tema em exploração.

Objectivos específicos:

- Criar recursos que expressassem o que aprenderam sobre as questões de género.
- Criar recursos que incentivassem a promoção da igualdade de género.

No dia 02 de Dezembro, sugerimos, na área curricular disciplinar de Expressão Plástica, a construção de cartazes e panfletos sobre as questões de género conhecidas pela turma. Formaram-se, aleatoriamente, dois grandes grupos de aluno(a)s, para a construção dos cartazes e dos panfletos, o(a)s quais tiveram liberdade total para elegeer o conteúdo dos recursos (consultar fotografias no anexo 23).

Ao grupo responsável pela construção dos cartazes, cedemos panfletos e revistas com imagens de brinquedos, roupas, acessórios, bem como, colas, tesouras e marcadores. Sugerimos que explorasse as brincadeiras, caminhando ao encontro do que tinham aprendido. Este grupo começou de imediato a recortar elementos das revistas e a preparar um título para o cartaz.

Ao grupo responsável pela produção dos panfletos, sugerimos que criassem recursos que abordassem e alertassem para as questões de género, demonstrando o que tinham aprendido sobre a temática. Cedemos diversos livros e panfletos sobre o tema, folhas A4

coloridas, canetas e marcadores diversos. Também permitimos que consultassem a internet e todos os outros recursos disponíveis na sala (cartazes construídos pela turma) para retirarem ideias. O grupo construiu um panfleto, o qual depois foi trasposto para uma versão digital (consultar o anexo 24), com a nossa ajuda.

Como neste dia os grupos não conseguiram terminar os recursos, esta actividade foi continuada no dia 7 de Dezembro.

Actividade 12- Ensaio da peça de teatro “Faca sem ponta galinha sem pé”.

Objectivos específicos:

- Demonstrar que socialmente são atribuídos papéis sociais em função do sexo.
- Fomentar, na comunidade escolar, a reflexão sobre a atribuição dos papéis sociais.
- Incentivar a comunidade escolar a promover a igualdade de género e de oportunidades.

Integrado na área curricular disciplinar de Língua Portuguesa, Expressão Dramática e área curricular não-disciplinar de Cidadania, sugerimos ao grupo de aluno(a)s a dramatização da história “Faca sem ponta galinha sem pé”, proposta que foi aceite e muito bem recebida pela turma. Depois de estar determinada a realização desta dramatização, surgiu a ideia de a mesma ser realizada pelas duas turmas do 3º ano (turma E e F). Contudo, após alguma ponderação, a docente do 3º ano F considerou mais prudente integrar-se na peça de teatro, com uma canção final, a qual ficou ao seu cuidado.

Iniciámos a preparação do guião da peça de teatro (consultar o anexo 25) e, depois, negociámos e decidimos com o(a)s aluno(a)s os papéis que cada um(a) iria desempenhar. Para que todo(a)s o(a)s aluno(a)s pudessem participar activamente, inserimos na peça de teatro uma vertente de coreografia e de canto, nomeadamente, uma coreografia e um rap. Tanto a coreografia como a letra do rap (consultar o anexo 26) foram criadas por nós, com o apoio da colega de estágio, Filomena Mendes.

Os ensaios decorreram entre o dia 06 e 16 de Dezembro, e estiveram ao nosso cuidado, ao da professora titular de turma, Inês Ventura e da colega de estágio, Filomena Mendes, às quais agradecemos a disponibilidade. No dia 15 e 16 de Dezembro os ensaios, também contaram, com a participação da docente titular da turma do 3º ano F, de forma a integrar a canção final da peça, no momento exacto de término da mesma, na qual a nossa

turma também foi integrada, para que a dramatização terminasse com as duas turmas de 3º ano em palco.

Actividade 13- Apresentação da peça de teatro “Faca sem ponta galinha sem pé”, na festa de Natal da escola.

Como esta actividade é uma continuação da anterior, os objectivos específicos que se pretendem alcançar são os mesmos.

Na noite do dia 16 de Dezembro, o grupo de aluno(a)s apresentou a peça de teatro “Faca sem ponta galinha sem pé”, a qual mereceu muitos aplausos e congratulações por parte dos pais e restante comunidade escolar (consultar fotografias no anexo 27).

Actividade 14- Apresentação das aprendizagens e actividades realizadas, sobre a problemática “género”, à turma do 3º ano F.

Objectivos específicos:

- Explicar os conceitos inerentes ao “género”.
- Dar a conhecer as actividades que realizaram e o que aprenderam com as mesmas.
- Incentivar a docente titular da turma do 3º ano F a explorar esta problemática com seus/suas aluno(a)s.
- Despertar o(a)s aluno(a)s para a promoção da igualdade de género e de oportunidades.

No último dia de aulas (dia 17 de Dezembro), durante um momento dedicado à exploração da área curricular não-disciplinar de Cidadania, a turma foi realizar uma apresentação, sobre o que tinha aprendido inerente ao “género”, à sala da turma do 3º ano F (consultar fotografias no anexo 28). Esta apresentação estava prevista ocorrer no dia anterior, mas pelo facto dos ensaios para a peça de Natal se terem prolongado, não foi possível realizar-se.

Esta apresentação foi uma sugestão que colocámos ao grupo de aluno(a)s, no dia 15 de Novembro, e como foi aceite, iniciámos logo a sua preparação. Sugerimos que a apresentação fosse realizada em pares para que o(a)s aluno(a)s se sentissem mais confiantes, sugestão aceite. Também decidimos, em grupo, sobre que aspecto cada par (maioritariamente um aluno

e uma aluna) iria focar, de forma a dividirmos a apresentação dos conceitos e das actividades realizadas. Assim, a cada par foi indicado um tema e, depois, sugerimos que se juntassem e decidissem o que cada um(a) iria dizer na apresentação.

De forma a auxiliar o(a)s aluno(a)s na apresentação, organizámos um diaporama que englobava um resumo dos conceitos explorados e fotografias das diversas actividades realizadas. O(a)s aluno(a)s consideraram que seria interessante exibi-lo e que o(a)s ajudaria na apresentação. Portanto, sugerimos que cada par explorasse o diaporama, de forma a preparar a sua apresentação.

A turma sugeriu, também, mostrarmos na apresentação os Ficheiros de Formação Cívica e entregarmos, a cada aluno(a), um exemplar do panfleto construído, sugestões que aceitámos de imediato. Os ficheiros a apresentar seriam os que estavam disponíveis para a turma utilizar e o panfleto, foi impresso.

Na manhã do dia 17 de Dezembro, o(a)s aluno(a)s realizaram a sua apresentação à turma do 3º ano F.

Actividade 15- Exploração dos ficheiros de “Formação Cívica”

No dia 15 de Outubro de 2010 disponibilizámos um conjunto de Ficheiros de Formação Cívica (consultar o anexo 29) sobre as questões de género (os quais tínhamos construído) de forma a serem explorados pelo(a)s aluno(a)s no momento dedicado ao estudo autónomo, na área curricular não-disciplinar de Estudo Acompanhado e Cidadania.

Neste momento o(a)s aluno(a)s trabalhavam autonomamente, de acordo com o que tinham planeado no seu plano individual de trabalho (PIT). Contudo, apoiámos, em determinados momentos, o(a)s aluno(a)s na realização dos referidos ficheiros.

Após a concretização destas actividades com a turma, as quais foram elemento importante de avaliação formativa, optámos por realizar uma avaliação sumativa, a qual foi efectuada após a concretização de todas as actividades. Assim, no mês de Janeiro, aplicámos uma ficha de avaliação aos(às) aluno(a)s, a qual continha as mesmas questões da avaliação diagnóstica, realizada através das entrevistas semi-estruturadas.

Capítulo VIII - Resultados da Intervenção Educativa

1. Avaliação por Actividade

Actividade 1- Elaboração de um cartaz sobre as brincadeiras favoritas de meninos e meninas, a partir da exploração do texto “Outono”, de Maria Soares; Análise e debate sobre a adequação das brincadeiras a um determinado género.

No cartaz elaborado “Brinquedos, jogos e brincadeiras favoritas”, as respostas das raparigas foram redigidas na coluna correspondente (Meninas), bem como, a dos rapazes (Meninos).

Tabela 1 – Brinquedos, jogos e brincadeiras favoritas

Brinquedos, jogos e brincadeiras favoritas	
Das alunas	Dos alunos
Jogar à apanhada	Jogar à apanhada
Saltar	Jogar futebol
Fazer passagens de modelos	Jogar playstation
Brincar às fadas	Jogar basket
Jogar basket	Brincar aos touros
Brincar com nenucos	Brincar aos cowboys
Jogar xadrez	Brincar às escondidas
Andar de patins	Jogar ao jogo de cartas ‘Yu-gi-oh’
Jogar ao jogo ‘Verdade ou consequência’	Jogar ao jogo ‘Água e fogo’

Como podemos verificar na Tabela 1, na qual transcrevemos as respostas do(a)s aluno(a)s, as únicas brincadeiras que são favoritas de ambos são o jogar à apanhada e jogar basket.

Quanto ao debate sobre a adequação, ou não, dos brinquedos, jogos e brincadeiras enumeradas, o grupo chegou a consenso sobre a maioria das respostas presentes no cartaz.

Votaram como:

Adequadas a ambos:

- Jogar à apanhada.
- Jogar futebol.
- Jogar xadrez.
- Jogar playstation.

- Jogar ao jogo ‘Verdade ou Consequência’.
- Jogar ao jogo do ‘Galo’.
- Jogar ao jogo ‘Água e fogo’.
- Fazer passagens de modelos.
- Brincar aos touros.
- Brincar aos cowboys.
- Brincar às escondidas.
- Jogar basket.
- Andar de patins.
- Andar de skate.
- Saltar.

Adequadas apenas a meninos:

- Jogar ao jogo de cartas ‘yu-gi-oh’.

Adequadas apenas a meninas:

- Brincar às fadas.
- Brincar com nenucos.

Contudo, sobre algumas brincadeiras não chegaram a um consenso. A única brincadeira considerada pela maioria do(a)s aluno(a)s como adequada apenas a meninos (jogar ao jogo de cartas ‘yu-gi-oh’), gerou discórdia, pois alguns/algumas aluno(a)s, consideravam ser uma brincadeira adequada a ambos (aluno(a)s 2, 7, 12, 13 e 20), porque não apresentava “nada de mal”.

Quanto às actividades adequadas apenas a meninas (‘brincar às fadas’ e com ‘nenucos’), apesar de uma parte do(a)s aluno(a)s considerarem que podia ser uma brincadeira tanto de meninos como de meninas (aluno(a)s 2, 3, 7, 8 e 12), a maioria do(a)s aluno(a)s discordaram. Quanto à actividade ‘andar de skate’, a aluna 16 apresentou uma opinião diferente da do(a)s colegas, referindo que na sua opinião esta actividade era adequada apenas a meninos. Quanto ao ‘brincar aos cowboys’ na opinião da aluna 16 e do aluno 15, não é uma actividade adequada às meninas, pois é uma brincadeira mais masculina que implica o uso de armas.

Verificamos, portanto, que algumas das brincadeiras realizadas pelo(a)s aluno(a)s ainda se encontram muito estereotipadas, como é o caso das brincadeiras tradicionalmente conectadas ao feminino: ‘brincar às fadas’ e com ‘nenucos’. Contudo, já se verifica uma grande partilha de actividades, o que é um aspecto muito positivo.

Sobre o cartaz com a premissa “brinquedos, jogos e brincadeiras que as meninas habitualmente fazem e os meninos também gostavam de fazer” e vice-versa, apenas alguns aluno(a)s referiram alguma situação. Os alunos (1, 2, 9, 11, 15, 19 e 20) referiram gostar de determinadas actividades/brincadeiras que normalmente não fazem:

- Jogar ao jogo ‘Verdade ou consequência’.
- Saltar à corda.
- Fazer dança criativa.
- Fazer ginástica rítmica.
- Fazer ballet.

A razão para os rapazes não fazerem estas actividades prendeu-se pelo facto de ser uma brincadeira considerada de menina e, portanto, estavam impossibilitados de as fazer, tal como os alunos 11 e 19 referiram: “Não me deixam”.

Algumas alunas (3, 5, 6, 7, 8 e 12), também referiram gostar de determinadas actividades/brincadeiras que normalmente não fazem:

- Jogar futebol.
- Brincar às lutas.
- Brincar aos cowboys.
- Brincar com Gormitis.

As razões que as raparigas apresentaram também se prenderam com o facto de gostarem de fazer actividades que são mais consideradas de rapaz e, portanto, que se encontram condicionadas, e por não terem acesso aos brinquedos para realizar a brincadeira: “Não tenho bola de futebol”.

Como podemos verificar, o leque de oportunidades e diversidade de brincadeiras a que o(a)s aluno(a)s recorrem é mais reduzido em função da divisão tradicionalista dos papéis sociais em função do sexo, neste caso em particular, pela divisão ao nível das brincadeiras, que se continua a perpetuar. Portanto, consideramos que esta actividade foi muito importante, pois o(a)s aluno(a)s reflectiram sobre as suas concepções no que concerne às brincadeiras, passando a demonstrar mais aceitação aquando da exploração de actividades estereotipadas como femininas ou masculinas pela sociedade, pelo(a)s colegas.

Com esta actividade o(a)s alunos atingiram os objectivos delineados, pois apesar de considerarem que determinada actividade é mais adequada aos rapazes ou às raparigas, referiram aceitar que um(a) colega(a) a realize, sem o(a) discriminar.

Actividade 2- Elaboração de um cartaz sobre as diferenças físicas e sociais.

Com esta actividade o(a)s aluno(a)s começaram a aperceber-se das características inerentes ao ser humano: características de ordem biológica, relacionadas com os aspectos físicos, e social, relacionadas com os gostos pessoais.

Apesar do(a)s alunos terem demonstrado perceber esta distinção, confundiram alguns aspectos físicos com os aspectos psico-sociais e sociais, o que consideramos normal, pois nunca tinham reflectido sobre esta separação. Não atingiram completamente os objectivos, por isso, explorámos novamente actividades que incidiram sobre os mesmos objectivos.

Actividade 3- Exploração dos conceitos “género”, “papéis de género”, “estereótipos de género” e “igualdade de género”.

Consideramos que esta actividade foi de extrema importância, pois o(a)s aluno(a), não desconheciam os conceitos apresentados e, desta forma, passaram a conhecê-los e a utilizá-los.

Quanto aos objectivos delineados, não foram totalmente alcançados pelo facto dos conceitos serem complexos e, portanto, de difícil e demorada compreensão, por parte do(a)s aluno(a)s. Assim, explorámos nas actividades que apresentamos de seguida, objectivos semelhantes, de forma a fortalecer a interiorização e utilização gradual dos mesmos.

Actividade 4- Leitura e exploração do livro “Faca sem ponta galinha sem pé”, da autora Ruth Rocha.

O(a)s aluno(a)s apreciaram a leitura da história e perceberam imediatamente que estávamos a explorar as questões de género. Não apresentaram dificuldades em detectar a moral da história, a qual se encontra conectada aos objectivos delineados, nem mesmo em aceitá-la.

A história por ser divertida desencadeou motivação no grupo de aluno(a)s, mas também, uma aprendizagem muito significativa, já que a mesma se adequa a cada um de nós, como pessoas individuais, com determinados gostos. A turma foi muito receptiva à mensagem sendo, por isso, um bom público para a transmitir. Por estes motivos, surgiu-nos a ideia de utilizar esta história para transmitir à comunidade escolar as nossas preocupações, que se

prendem com a desconstrução dos estereótipos e a promoção da igualdade de género, durante o Natal (ver actividades da quadra natalícia).

Actividade 5- Eleição de vestuário para “vestir” o(a) menino(a): preenchimento do documento “aspectos sociais diferenças e iguais entre meninos e meninas”.

Com esta actividade pretendíamos verificar os comportamentos do(a)s aluno(a)s relativamente à escolha do vestuário e das cores do mesmo. Os alunos elegeram calças de ganga, t-shirts, camisolas, bonés e sapatilhas. As alunas variaram mais ao nível da preferência pelo vestuário, utilizando saias, vestidos, calças de ganga, chapéus, sandálias e ténis. É óbvio que não esperávamos que os alunos colocassem saia ou vestido sobre a imagem do menino pois, não é um hábito na nossa sociedade, mas foi interessante ouvir os comentários dos alunos enquanto seleccionavam o vestuário “isto é de menina” (aluno 11), referindo-se à saia, ao vestido, às sandálias e ao chapéu.

Em relação às alunas não se verificou este tipo de comentários, porque na opinião das mesmas, uma menina pode vestir calças de ganga, usar ténis e boné, não considerando este vestuário como exclusivo dos meninos.

Mas o mais interessante foi relativamente às cores. Os alunos utilizaram cores como o azul, o vermelho, o verde e o castanho. Já as alunas utilizaram o cor-de-rosa, o lilás, o roxo, o verde, o azul, o laranja e o cinzento, recorrendo a cores que nenhum dos rapazes utilizou, tal como o cor-de-rosa, o lilás e o roxo, cores tipicamente conectadas ao feminino.

Após a conclusão da actividade, debatemos a eleição das cores e obtivemos respostas como: “os rapazes também podem vestir cor-de-rosa” e “o cor-de-rosa não é só de meninas”. Na actividade não verificámos essa intenção; contudo, a conclusão a que o grupo de aluno(a)s chegou foi que cada pessoa pode utilizar roupas de qualquer cor, pois não há cores específicas para rapazes e para raparigas, indo de encontro aos nossos objectivos.

Quanto ao documento “Aspectos sociais” optámos por utilizar o termo social em vez de género para que fosse mais fácil o(a)s aluno(a)s compreenderem do que se tratava. Além disso, a actividade foi realizada em pares para que o(a)s aluno(a)s trocassem ideias. No entanto, continuaram a demonstrar alguma confusão entre o social e o físico nas suas respostas.

Depois da actividade concluída, o(a)s aluno(a)s leram para o grande grupo o seu trabalho e foi neste momento que fomos analisando e debatendo, oralmente, as respostas

dadas, nomeadamente, o ser ou não um aspecto social e ser igual, semelhante ou diferente entre meninos e meninas.

Como podemos verificar através da análise das repostas dadas pelo(a)s aluno(a)s, as quais se encontram na Tabela 2, surgiram três temas onde as respostas se enquadram: “brinquedos, jogos e brincadeiras”, “vestuário” e “outras repostas”.

Confirmamos que o(a)s alunos ainda confundiam os aspectos do âmbito social e físico (biológico), o que se observa, especialmente, na categoria ‘Outras repostas’, não atingindo plenamente os objectivos delineados. Contudo, verificamos que o(a)s aluno(a) já perceberam que os gostos são inerentes às questões de género, e portanto sociais, por isso, a maioria das repostas dadas estavam relacionadas com os gostos e preferências dos meninos e meninas (aspectos diferentes) e de ambos (aspectos iguais).

Tabela 2 – Aspectos sociais iguais e diferentes entre meninos e meninas				
		Aspectos diferentes		Aspectos iguais
		Meninos	Meninas	Ambos
Brincadeiras, jogos e actividades	Jogar futebol Bitbox.	Brincar às fadas Brincar com nenucos Brincar com Princesas Brincar com Pollys Brincar com Barbies	Jogar playstation Computadores Jogar às cartas Jogar à apanhada Jogar às escondidas Jogar ao Lencinho Ver televisão Ler Escrever textos Desenhar	
Vestuário		Usam vestido Usam saia Usam sapatos de salto alto	Usam óculos Usam ténis Usam calças de ganga	
Outras repostas		Cores Cabelo Programas Objectos Postura Sabores	Olhos iguais Choram Disciplinas Desportos Casa	

O(a)s aluno(a)s referiram uma quantidade significativa de brincadeiras e actividades, que são exploradas por “ambos” (rapazes e raparigas), o que consideramos ser de realçar. Comparando com o cartaz realizado sobre os “Brinquedos, jogos e brincadeiras favoritas”, verificámos coerência, pois as actividades que surgiram nesta actividade como iguais entre meninos e meninas, também foram assinaladas como adequadas a ambos no referido cartaz.

Relativamente às actividades diferentes entre sexos, os meninos apenas apresentam duas que são, portanto, consideradas apenas a meninos. O futebol é uma dessas actividades, que continua estereotipada e, portanto, a ser encarada como estritamente masculina.

Quanto às actividades diferentes apontadas para as meninas, destacam-se as “brincadeiras com bonecas”, as quais continuam a ser vistas como, exclusivamente, femininas. Neste caso, também, podemos verificar coerência com o cartaz “Brinquedos, jogos e brincadeiras favoritas”, pois todas as actividades que implicam a utilização de bonecas, foram assinaladas no cartaz como adequadas apenas a meninas.

Sobre o vestuário, são assinaladas como diferentes apenas peças regularmente utilizadas na nossa sociedade por elementos do sexo feminino, e como iguais, peças de vestuário utilizadas tanto por homens como por mulheres.

Com esta actividade concluímos que o(a)s aluno(a)s apresentavam, especialmente, preconceitos relativos às brincadeiras tradicionalmente mais estereotipadas como estritamente masculinas, como o “jogar futebol”, e femininas, como o “brincar com bonecas”.

Actividade 6- Evolução dos papéis de género: visita da avó do aluno 13.

Apesar da visita ter sido muito produtiva, achámos que a avó do aluno 13 demorou algum tempo com a introdução, a qual mencionava a importância da “família”. Apesar de ser muito importante esta questão, não ia de encontro aos objectivos delineados, o que implicou não se ter aprofundado como tínhamos idealizado, as diferenças do ‘antigamente’ para os nossos dias, consciencializando a turma para a mudança. Não alcançamos, plenamente, os objectivos pretendidos. No entanto, apesar da visita não ter sido tão aprofundada como esperávamos, foi um momento muito rico. Todo(a)s o(a)s aluno(a)s entrevistaram e questionaram, pois criou-se um espaço de partilha e aprendizagem que motivou o grupo de aluno(a)s para o tema.

Quanto ao documento “A evolução dos papéis de género”, apresentamos na Tabela 3 a compilação das respostas do(a)s aluno(a)s. Surgiram três temas onde as respostas se enquadram: “escola”, “brinquedos, jogos e brincadeiras” e “profissões”. Com esta actividade ficámos a saber que o(a)s aluno(a)s desconheciam muitas das diferenças que existiam, antigamente, ao nível da atribuição dos papéis sociais, ou seja, não tinham conhecimento da evolução que tem havido ao longo do tempo, no que concerne aos papéis de género. Portanto, consideramos que esta actividade contribuiu para que o(a)s aluno(a)s se apercebessem da evolução que se tem verificado ao longo do tempo ao nível da escola, das brincadeiras e das

profissões, para que continuem a ‘lutar’ pela mudança, com o intuito de se alcançar a plena igualdade de género.

Questões	O que aprenderam	O mais interessante	Conclusões
Escola	<ul style="list-style-type: none"> - Não estava tão evoluída. - Foram evoluindo. - Não tinha pátios com tantas coisas (baloços e escorregas) nem cantinas e ginásios. - Só havia um professor. 	<ul style="list-style-type: none"> - Haver salas de aula divididas em função do sexo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Antigamente era muito menos evoluído. - A vida era muito diferente naquele tempo.
Brinquedos, jogos e brincadeiras	<ul style="list-style-type: none"> - As brincadeiras foram evoluindo. - Não havia brinquedos como os de hoje em dia. - Os jogos eram diferentes (jogavam à ‘saquinha’, à corda e com piões). - As pessoas construíam os seus brinquedos (carrinhos de madeira, bonecas de pano e ‘saquinhas’). - Não existiam computadores. - Os meninos e as meninas brincavam separados. - Os meninos brincavam com berlindes e aos touros. - As meninas brincavam com bonecas, com ‘saquinhas’ e saltavam à corda. 	<ul style="list-style-type: none"> - A evolução dos jogos e das brincadeiras. - Brincarem com berlindes e ‘saquinhas’. - Brincarem com coisas simples. 	<ul style="list-style-type: none"> - Brincadeiras e brinquedos eram diferentes. - As crianças divertiam-se de maneira diferente. - Os meninos e as meninas tinham aulas separados. - Que hoje em dia as meninas e os meninos podem brincar com as mesmas coisas. - Que houve uma grande evolução ao nível dos papéis de género. - As crianças não tinham o que tem hoje mas também eram felizes e sabiam se divertir.
Profissões	<ul style="list-style-type: none"> - Mulheres não iam para a tropa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Haver profissões que os homens podiam ter mas as mulheres não. - Mulheres não iam para a tropa. 	

Actividade 7- Visita do técnico da União de Mulheres Alternativa e Resposta (UMAR), para a realização de uma Sessão de esclarecimento sobre o tema “Igualdade de género e de oportunidades entre homens e mulher”. Escrita de texto sobre a visita.

Analisando as respostas às questões colocadas sobre a história, relativamente à primeira questão -“Em casa da família Gomes, quem é que pode cuidar dos filhos, ou seja,

vesti-los, lavá-los e alimentá-los?”- a maioria do(a)s aluno(a)s levantou o documento com a imagem com ambos (o pai e a mãe), no entanto, o(a)s aluno(a)s 6, 7, 14 e 17 levantaram o documento que apresentava a imagem da mãe.

A aluna 17 justificou a sua resposta referindo que o pai, por vezes, trabalha um maior número de horas (estava a ter em conta a sua família e não a família Gomes); a aluna 14 referiu que a “mãe pode chegar a casa e o pai não estar” e a aluna 6 aludiu ao facto do “pai ir tratar do carro e dos animais”.

O(a)s aluno(a)s que consideraram que ambos podiam cuidar do(a)s filho(a)s explicaram a sua resposta referindo que “o pai também tem o direito de cuidar do(a)s filho(a)s, pois também são deles” (aluna 19). O aluno 13 disse que em sua casa é a mãe que faz essas tarefas mas, que os dois podiam fazer. E, desta forma, foi sendo explorada a questão “Se o pai também pode fazer estas tarefas, porque é que a mãe é que faz?”

De seguida o aluno 13 questionou: “porque é que a mãe tem mais cuidado, mais jeito para vestir e para escolher as roupas?”. Então, o técnico questionou o(a)s aluno(a)s sobre “O que é necessário fazer para vestir uma criança, para além das roupas?”. O aluno 2 disse, prontamente, “aprender”. Desta forma o diálogo chegou às brincadeiras, pois, como o técnico explicou aos/às aluno(a)s, quando este(a)s estão a brincar, estão a aprender.

O aluno 4 interveio dizendo que “apesar de achar que é o pai e a mãe, às vezes acha que a mãe é que percebe mais das roupas”. Assim foi explorada a questão “Como e porque é que a mãe percebe mais do que o pai?” e o(a)s aluno(a)s foram questionado(a)s sobre se “A mãe já nascia a saber ou se aprendeu?” e “Se o pai também tivesse aprendido o mesmo também sabia fazer?”.

O técnico clarificou, apresentando um panfleto de brinquedos, que as mães desde pequenas brincam com brinquedos, como por exemplo, cozinhas, bonecas, tábuas de passar a ferro, fogões, etc. Por isso, são habituadas a fazer determinadas tarefas quando forem grandes. Mostrou os brinquedos num panfleto destinado aos rapazes e questionou sobre a diferença entre os brinquedos de menina e de menino. A aluna 3 disse que “são diferentes” e o aluno 15 que “as mulheres fazem mais trabalho doméstico”.

Com a exploração da primeira questão o(a)s aluno(a)s começaram a perceber que as brincadeiras que realizam condicionam as tarefas a realizar e que, portanto, não deverá existir uma separação de brinquedos e brincadeiras consoante o sexo.

Quanto à segunda questão - “Quem é que pode cuidar da roupa na casa da família Gomes?”- a maioria do(a)s aluno(a)s levantaram o documento com o desenho de ambos. Porém, a aluna 16 levantou o documento relativo à mãe e explicou que esta “tem mais

cuidado com a roupa”. O técnico retomou a questão da aprendizagem de determinadas tarefas, referindo que se deixássemos todas as crianças brincarem com todos os brinquedos, sem determinarmos brinquedos consoante o seu sexo (como se verifica no panfleto apresentado à turma) os pais e as mães tratariam o(a)s filho(a)s em igualdade.

O técnico explicou que se a mãe trabalhou também todo o dia, se for só ela a fazer a tarefa ficará mais cansada. Se houver partilha (explorou o conceito) o trabalho torna-se mais fácil. Por isso, como referiu, se mudarmos os nossos comportamentos e aprendermos a fazer um pouco de tudo alcançaremos a igualdade, exposição aceite pelo(a)s aluno(a)s.

No que concerne à terceira questão - “Quem é que pode levar o carro à oficina?” - a maioria do(a)s aluno(a)s levantou o documento relativo ao pai. Apenas o(a)s aluno(a)s 2, 3, 4, e 7 levantaram o documento relativo a ambos. A aluna 12 referiu ser “necessário um esforço físico e ter força nos pés para por o pé no travão”. O técnico questionou: “O que se precisa saber para tirar carta de condução?” A aluna 3 referiu “aprender”.

O técnico explicou que ambos (mulher e homem) podem aprender a conduzir e tirar a licença de condução a partir dos 18 anos. Depois, em conversa, todo(a)s chegaram à conclusão que tanto o pai como a mãe poderiam fazer esta tarefa. Também esclareceu que a maioria dos rapazes responderam “pai”, porque desde pequenos aos meninos são dados carros e às meninas bonecas, e que mais tarde as pessoas pensam que os meninos têm mais aptidão para conduzir.

Posteriormente, entregámos aos/às aluno(a)s outros dois documentos: a imagem da Rita (filha) de um lado do documento e a de Pedro (filho) do outro, e um outro documento com ambas as imagens (Pedro e Rita). O técnico colocou então a quarta questão - “Quem é que pode brincar com bonecas?” - à qual a maioria da turma levantou o documento referente a ambos (Pedro e Rita). Apenas o(a)s aluno(a)s 9 e 6 levantaram o documento referente à Rita.

O aluno 9 explicou ter respondido Rita “pois as meninas costumam brincar mais” com bonecas. O técnico colocou então à consideração da turma a questão “É justo que a menina, que é que brincou com bonecas, que quando crescer é que tenha de cuidar dos filhos?”. O aluno 4 disse que “quando estamos a brincar com bonecas estamos a aprender a cuidar dos nossos filhos” e a aluna 8 referiu que “são os dois, pois um ou outro pode brincar; tem a ver com o gostar”.

Então o técnico explicou que, mesmo antes de nascermos, os familiares já começam a comprar brinquedos e roupas diferentes consoante se seja menino ou menina, promovendo uma educação diferente, de acordo com o que é ser-se homem e ser-se mulher. Desta forma, explorou as diferenças entre sexo e género, mencionando que o sexo se refere às

características físicas e que o que achamos sobre como deve ser um homem ou mulher, é o género.

Em conversa, surgiu o termo ‘Maria rapaz’ dito pelo aluno 8, o qual explicou ser uma “rapariga que gosta de coisas de rapaz”. Então, o técnico perguntou: “Acham bem que uma menina que brinque com brinquedos que estão associados ao rapaz, pois não são de rapaz, visto que noutros lugares são de menina e de menino, seja chamada de ‘Maria rapaz?’” e “Como se vai sentir essa menina?”. O(a)s aluno(as) são, assim, encaminhado(a)s a reflectir. Após a reflexão o aluno 8 referiu ser um “nome mau” e a aluna 3 disse que a menina ia sentir-se “infeliz”.

Aproveitando as intervenções do(a)s aluno(a)s, o técnico explorou a mesma situação, mas sendo um menino a gostar de brincar com brinquedos associados às meninas. Alguns/algumas aluno(a)s disseram ser um “rapaz maria”, um “mario”, um “maricas”, termos que foram explorados.

O técnico esclareceu que um rapaz que brinque com brinquedos associados às meninas, futuramente, será um bom pai, pois já vai saber fazer muitas coisas. A aluna 3 disse que assim o pai saberia “fazer as coisas que as mulheres fazem e assim poderiam fazer as tarefas delas”. Portanto, o técnico explicou que as tarefas não deveriam ser ‘delas’ mas sim de todos; que cada pessoa deveria fazer o que gosta e não ser obrigada, desde criança, pelo facto de ser menino ou menina, a fazer coisas diferentes. Mencionou, ainda, que esta forma de encarar os papéis sociais sustenta desequilíbrios entre as pessoas conduzindo a que, mais tarde, se trate de forma diferente as mulheres e os homens.

Em seguimento da conversa, a aluna 3 referiu que “os homens são mais treinados e habituados a ser os maiores, os que brigam mais e os que mandam, os mais fortes” mostrando que compreendeu o que foi explorado.

Quanto à última questão colocada sobre a história - “Da família Gomes, quem é que pode ir jogar futebol para a rua”- a maioria do(a)s aluno(a) levantou a imagem com ambas as crianças. O aluno 11 levantou o documento com o pai e o Pedro. O(a)s aluno(a)s 6, 10, 14 e 19 levantaram o documento com a imagem do Pedro. Portanto, explorou-se a questão: “Como se iria sentir a Rita se gostasse de jogar futebol e não pudesse?”, à qual o(a)s aluno(a)s responderam “mal”. O aluno 15 também interveio, dizendo que “devem jogar as meninas e os meninos”.

Quanto ao textos escritos, alguns/algumas aluno(a)s apenas explicaram, no seu texto, como decorreu o jogo que fizeram com o técnico, relatando como procederam e mencionaram

ter adorado a visita e gostado de aprender mais. Referiram que o técnico da UMAR tinha explicado muitos conceitos e noções inerentes ao género que desconheciam mas, infelizmente, não especificaram o que aprenderam.

Tabela 4- O que aprendemos com a sessão realizada pelo técnico da UMAR?		
Conceitos	Família	Brincadeiras
<ul style="list-style-type: none"> - O género é diferente do sexo, pois, o sexo, é a parte física do nosso corpo. - O sexo feminino refere-se às meninas e o sexo masculino aos meninos. - O género diz respeito às diferentes qualidades de cada um dos sexos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Todos os membros da nossa família podem fazer as mesmas tarefas: cuidar dos filhos, fazer os trabalhos domésticos (passar a ferro, estender a roupa, por a mesa, fazer o jantar, levar o carro à oficina, etc.). - Os homens e as mulheres podem fazer as mesmas tarefas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Existe distinção entre brincadeiras de meninos e meninas pois foram habituados a fazer brincadeiras diferentes. - As brincadeiras que as crianças realizam no passado têm respostas no futuro. - Todos os meninos e as meninas podem fazer as mesmas brincadeiras: jogar futebol.

Reunimos na Tabela 4 as aprendizagens referidas pelo(a)s aluno(a)s com a visita do técnico da UMAR, respostas estas que agrupámos em três categorias: “conceitos”, “família” e “brincadeiras”. Analisando a tabela, verificamos que o(a)s aluno(a)s já interiorizaram que o sexo é diferente do género, sendo este do âmbito psico-social e social; que tanto os homens como as mulheres podem fazer as mesmas tarefas no seio da família e que tanto as meninas como os meninos podem realizar as mesmas brincadeiras.

Apresentam, portanto, um discurso onde sobressai a igualdade de género e de oportunidades entre ambos os sexos, o que é, sem dúvida, um grande progresso. Resta-nos agora verificar se esta posição se manterá nos próximos discursos e nas acções praticadas pelo(a)s aluno(a)s.

Actividade 8- Escrita de textos, sobre as visitas, para colocar no blogue da turma “A turminha da Inês”.

Alguns/algumas aluno(a)s escreveram como tinham sido as visitas recebidas à sala, sobre o que tinham falado e o que a turma tinha realizado e percebido.

Sobre a visita da avó do aluno 13, os alunos realçaram que antigamente os homens e as mulheres não tinham os mesmos direitos mas que, felizmente, hoje em dia, essa divisão já não é tão acentuada. Quanto à visita do técnico da UMAR, as alunas salientaram não haver

brincadeiras específicas de meninos e de meninas, que as tarefas de casa devem ser partilhadas pelos progenitores e que o(a)s filho(a)s também devem ajudar.

Na nossa opinião, a mensagem foi transmitida aos/às aluno(a)s e, a partir a partilha no blogue da turma, à restante comunidade escolar, os visitantes regulares do blogue. Portanto, os objectivos desta actividade foram, plenamente, alcançados.

Actividade 9- Construção do cartaz “O que aprendemos sobre o género?”.

Foram 7 o(a)s aluno(a)s que escreveram uma frase no cartaz, “O que aprendemos sobre o género?”, sendo as mesmas:

- “O sexo são as diferenças físicas” (aluno 4).
- “O sexo é a diferença física e o género é a diferença social” (aluno 15).
- “O género é as diferenças sociais” (aluna 8).
- “O género é diferente do sexo porque o sexo é a parte física do nosso corpo. O género é a parte social do nosso corpo” (aluna 12).
- “O género é o que uma menina ou um menino gostam de fazer” (aluna 10).
- “As raparigas também podem jogar futebol” (aluna 16).
- “Se uma raparigas gostar de coisas de rapaz, devemos deixá-la brincar com elas” (aluna 3).

Os objectivos da actividade foram alcançados, os quais não eram restritivos por ser esta uma actividade praticamente livre. O(a)s aluno(a)s demonstraram distinguir os conceitos de sexo e género, e aceitar que tanto meninos como meninas, realizem as mesmas brincadeiras e jogos. Contudo, as brincadeiras continuam conectadas ao feminino e ao masculino e não a ambos os sexos como seria desejável (continuam a ser de meninas ou de meninas, mas podem ser realizadas por ambos).

Esta é uma aquisição lenta, pois as brincadeiras, tal como outras actividades, ainda se encontram estereotipadas. Por isso, é impossível ambicionarmos alcançar esse patamar em tão pouco tempo.

Actividade 10- Visualização de um pequeno filme sobre a sessão realizada pelo técnico da UMAR: revisão do que foi abordado.

O(a)s aluno(a)s demonstraram agrado ao visualizarem esse pequeno filme, em especial, ao verem-se e ouvirem-se. Depois da visualização, fizemos em conjunto e oralmente, um pequeno resumo do que foi aprendido, durante o qual a turma demonstrou um discurso de partilha, compreensão e concordância pelo que foi transmitido pelo técnico.

A turma concordou que os homens e mulheres têm os mesmos direitos e, como tal, podem realizar as mesmas tarefas e ter desempenhar as mesmas profissões; que os meninos e meninas têm os mesmos direitos e, como tal, podem fazer todas as tarefas, brincar com os mesmos brinquedos e participar nas brincadeiras de que gostarem. O(a)s aluno(a)s manifestaram um discurso onde se evidencia a igualdade de género e de oportunidades, por isso, confiamos que o mesmo se reflectirá nas seus comportamentos e atitudes.

Actividade 11- Construção de cartazes e panfletos sobre o tema em exploração.

O grupo encarregue da elaboração dos cartazes construiu dois: um com uma perspectiva inicial onde se verifica a separação de brinquedos para meninos e meninas, e outro onde demonstram que todas as crianças podem brincar com quaisquer brinquedos. O grupo encarregue pela elaboração do panfleto construiu um, onde apresentam os conceitos estudados, bem como, o que apreenderam sobre a problemática.

Os cartazes foram afixados na sala de aula e o panfleto foi organizado no programa de computador “Microsoft Publisher”, de forma a adquirir qualidade em caso de impressão/cópia e para que ficasse mais perceptível. Portanto, os objectivos delineados foram alcançados.

Actividade 12 e 13- Ensaio e apresentação da peça de teatro “Faca sem ponta galinha sem pé”

Os objectivos foram cumpridos e ficámos muito satisfeitas com o trabalho desenvolvido pelo(a)s aluno(a)s, porque se empenharam ao máximo nesta dramatização, a qual, para nosso agrado, será novamente apresentada no final do ano lectivo, a pedido do conselho executivo da EBS Tomás de Borba.

Actividade 14- Apresentação das aprendizagens e actividades realizadas, sobre o género, à turma do 3º ano F.

Pelo facto de ser o último dia de aulas, o(a)s aluno(a)s estavam um pouco desconcentrados e eufóricos. Contudo, consideramos que os objectivos delineados foram atingidos, pois o(a)s aluno(a)s conseguiram obter a atenção da docente e do(a)s aluno(a)s da turma do 3º ano F; conseguiram explicar-se e esclarecer a turma do 3º ano F sobre as questões inerentes ao “género”; suscitaram interesse no(a)s aluno(a)s da turma F sobre a problemática e sentiram-se orgulhoso(a)s por mostrar o conhecimento que adquiriram com a exploração das questões de género.

Actividade 15- Exploração dos ficheiros de “Formação Cívica”.

Semanalmente, recolhemos dados sobre o trabalho realizado pelo(a)s aluno(a)s com a exploração dos ficheiros de Formação Cívica, os quais apresentamos, de seguida, de forma compilada.

Ficheiro 1- Objectivo específico:

- Reflectir sobre a atribuição dos papéis sociais em função do sexo: actividades lúdicas.

A partir da visualização de uma imagem onde se via uma menina com uma bola de futebol nos pés, a ser empurrada por um menino, o(a)s aluno(a)s responderam às questões apresentadas na Tabela 5. Ao analisar a mesma, mais especificamente, as respostas à questão 1, podemos verificar que todo(a)s o(a)s aluno(a)s consideram que o futebol é uma actividade que pode ser realizada tanto por meninos como por meninas, demonstrando já alguma mudança de concepção, em comparação com as primeiras actividades realizadas sobre brincadeiras, pois a maioria dos ficheiros foram explorados depois da dinamização de algumas actividades.

Quanto à questão 2, está claramente explícito que todo(a)s aluno(a)s consideram que para ganhar, é necessário trabalhar em equipa, ou seja, cooperar com o(a)s colegas.

Tabela 5- Ficheiro de Formação Cívica nº 1		
Respostas	1. Quem pode jogar futebol? Porquê?	2. Só ganha o jogo quem der pontapés e empurrões, ou para ganhar é preciso trabalhar em equipa?
A5	Quem pode jogar futebol é toda a gente, porque acho que todos têm o direito.	Para ganhar é preciso trabalhar em equipa.
A3	Todos podem jogar futebol porque é uma brincadeira normal.	Para ganhar é óbvio que se tem de trabalhar em equipa.
A7	Os dois, porque se as raparigas gostarem podem jogar.	É preciso trabalhar em equipa.
A9	Os dois. Porque tanto o rapaz como a rapariga podem jogar futebol.	Só ganha quem trabalhar em equipa.
A2	Os dois, porque não há nenhuma regra para o futebol ser só para os rapazes.	Para ganhar é preciso trabalhar em equipa.
A15	Podem jogar futebol os rapazes e as raparigas. Há equipas de rapazes e de raparigas.	Para ganhar é preciso trabalhar em equipa.

Ficheiro 2- Objectivo específico:

- Reflectir sobre a atribuição dos papéis sociais em função do sexo: tarefas.

A partir da visualização de uma imagem, onde se apresentava um menino a fazer a sua cama, o(a)s aluno(a)s responderam às questões presentes na Tabela 6.

Tabela 6- Ficheiro de Formação Cívica nº 2		
Respostas	1. Quem deve fazer a cama do Ian? Porquê?	2. O que pensas sobre a acção praticada pelo rapaz da imagem que se encontra acima.
A20	Quem deve fazer a cama é o Ian porque ele deve arrumar o seu quarto.	A acção é boa porque o rapaz está a arrumar o quarto.
A3	Quem deve fazer a cama do Ian é o próprio Ian, porque se a cama é dele, então a responsabilidade de a ter feita, também é dele.	Acho que é correcto fazermos a nossa cama.
A 14	Quem deve fazer a cama do Ian é ele.	Porque ele é que é o dono da sua cama.
A15	O Ian, porque a cama é do Ian.	Acho que ele faz bem em fazer a cama porque a cama deve ser dele.
A10	A cama é feita pelo Ian porque a cama é dele. Mas, também, podia ser a mãe, porque ela é que faz os trabalhos domésticos.	Eu acho que não é tolice um rapaz fazer a sua cama.

Em ambas as questões, todo(a)s o(a)s aluno(a)s demonstraram considerar que o mais correcto seria o menino fazer a sua cama, por ser dele e, portanto, a acção praticada pelo menino ser considerada correcta.

Apenas a aluna 10 referiu para além desta, outra possibilidade: ser a mãe a fazer a cama pois, segundo a aluna, é a mãe quem faz os trabalhos domésticos. Evidencia, desta forma, um discurso tradicionalista, marcado pela divisão das tarefas em função do sexo.

Ficheiro 3- Objectivo específico:

- Adquirir flexibilidade na atribuição dos papéis sexuais: actividades lúdicas.

Quanto à questão apresentada no ficheiro 3, as respostas dadas pelo(a)s aluno(a)s são muito variadas (consultar a Tabela 7).

A maioria do(a)s aluno(a)s (mais de 4 aluno(a)s) consideraram que:

- As bonecas e os trens de cozinha pertencem à “Leonor”, ou seja, são mais adequados a meninas.
- Os carros e os jogos electrónicos pertencem ao “Vasco”, ou seja, são mais adequados a meninos.
- Os jogos e brinquedos adequados a ambos são as bolas, as cordas, as bicicletas, os legos, os computadores e os puzzles.

Metade do(a)s aluno(a)s (4 aluno(a)s) consideraram que:

- As casinhas são mais adequadas a meninas.
- Os berlindes e as fisgas são mais adequados a meninos.
- Os jogos e brinquedos adequados a ambos são os arcos, os berlindes e as casinhas.

Verificamos que a opinião do(a)s aluno(a)s é ainda muito influenciada pelo que socialmente é veiculado como feminino e masculino, manifestando preconceitos e, portanto, concepções estereotipadas, no que concerne à eleição dos brinquedos. Contudo, alguns/algumas aluno(a)s já apresentam mais flexibilidade na atribuição dos jogos e brinquedos, nomeadamente, o aluno 9 e as alunas 10 e 3, que respondem, maioritariamente, que os jogos e brinquedos podem pertencer à “Leonor” ou ao “Vasco”, ou seja, a meninas ou a meninos.

Apenas o aluno 2 apresenta uma opinião que se destaca, pois que considera que todos os jogos e brinquedos apresentados podem pertencer a crianças de um ou de outro sexo.

Tabela 7- Ficheiro de Formação Cívica nº 3																
Questão 1	O Vasco e a Leonor são gémeos e têm 9 anos. Em casa deles, existem diversos brinquedos. Imagina se pertencem ao Vasco, à Leonor ou a ambos.															
Respostas	A9		A18		A3		A15		A2		A12		A10		A19	
Jogos e brinquedos	Vasco	Leonor	Vasco	Leonor	Vasco	Leonor	Vasco	Leonor	Vasco	Leonor	Vasco	Leonor	Vasco	Leonor	Vasco	Leonor
1. Bolas	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X		X	X	X	
2. Carros	X		X		X		X		X	X	X		X	X	X	
3. Bonecas		X		X		X		X	X	X		X		X		X
4. Cordas	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X		
5. Bicicletas	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
6. Legos	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X		X	X	X
7. Trens de cozinha		X	X			X		X	X	X		X		X		X
8. Arcos	X	X	X		X	X		X	X	X		X	X	X		X
9. Computadores	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
10. Berlindes	X		X		X		X		X	X	X	X	X	X	X	X
11. Casinhas	X	X	X	X	X	X		X	X	X		X		X		X
12. Fisgas	X	X	X		X	X	X		X	X	X		X			
13. Jogos electrónicos	X		X		X	X	X		X	X	X		X			
14. Puzzles		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	

Ficheiro 4- Objectivos específicos:

- Adquirir flexibilidade na atribuição dos papéis sexuais: actividades lúdicas.

No que concerne às respostas da questão 1, a opinião do(a)s aluno(a)s é muito diversificada. Contudo, aprofundando a análise das respostas, verificamos que os jogos enumerados na Tabela 8 podem ser realizados, maioritariamente, por ambos (por meninas e meninos). Apenas o futebol é referido como, predominantemente, praticado por meninos.

Quanto à questão 2, a preferência pelos jogos incide, em especial, sobre o futebol (actividade que continua a ser encarada como masculina), o que se pode dever ao facto de serem, maioritariamente, os alunos a responderem a este ficheiro. Contudo, os alunos também demonstram que realizam muitos dos jogos com as alunas.

Tabela 8- Ficheiro de Formação Cívica nº 4								
Questão 1	O Vasco e a Leonor têm um quintal grande e convidam às vezes os amigos e as amigas para irem para o quintal brincar com eles. Imagina quem entra nos jogos: o Vasco, a Leonor ou ambos.							
Respostas	A4		A9		A6		A13	
Jogos	Vasco	Leonor	Vasco	Leonor	Vasco	Leonor	Vasco	Leonor
Apanhada	X	X	X	X	X	X	X	X
Futebol	X	X			X		X	
Macaca	X	X	X	X		X	X	X
Corridas	X	X	X		X	X	X	X
Mata	X	X	X		X	X	X	X
Estátuas	X	X			X	X	X	X
Escondidas		X			X	X	X	X
Mamã dá licença	X	X		X			X	X
Macaquinho chinês	X	X	X	X			X	X
Cabra cega	X	X	X	X			X	X
Questão 2	Quais são os teus jogos favoritos?							
A4	Não respondeu.							
A9	Futebol, corridas e apanhada.							
A6	O meu jogo favorito é a apanhada.							
A13	Os jogos que mais gosto são: futebol, andebol, basquetebol, mamã dá licença, etc.							

Ficheiro 5- Objectivos específicos:

- Reflectir sobre as estruturas familiares e a divisão das tarefas.
- Reconhecer as tarefas domésticas como actividades colectivas.

Como podemos observar mediante a análise da Tabela 9, este ficheiro apenas foi respondido por uma aluna e um aluno, e encontra-se, muito incompleto. Apesar disso, é interessante verificar que, na opinião do aluno, a maioria das tarefas podem ser realizadas tanto por meninos como por meninas. No entanto, continuam a ser destacadas algumas tarefas como predominantemente femininas (lavar a louça e a roupa) e masculinas (despejar o lixo e fazer reparações).

Tabela 9- Ficheiro de Formação Cívica nº 5					
Questão 1				Questão 2	
O João e a Inês ajudam os pais em casa e têm a seu cargo várias tarefas. Imagina quem faz as seguintes tarefas: o João, a Inês ou ambos.				E tu? Que tarefas fazes em casa?	
Respostas	A8		A13		A8
Tarefas	João	Inês	João	Inês	Aspiro, faço a cama, ponho a mesa e faço reparações.
Pôr a mesa	X	X	X	X	
Lavar a louça				X	
Fazer a comida			X	X	
Fazer a cama	X	X	X	X	
Passar a ferro					
Despejar o lixo			X		A13
Lavar a roupa				X	Faço as tarefas que os meus pais me mandam fazer.
Lavar o carro			X	X	
Aspirar			X	X	
Limpar o pó		X	X	X	
Fazer as compras			X	X	
Fazer reparações			X		

Ficheiro 6- Objectivos específicos:

- Reflectir sobre as estruturas familiares.
- Reconhecer as tarefas domésticas como actividades colectivas.

Este ficheiro foi realizado apenas por 1 aluno e por 3 alunas, tal como podemos verificar na Tabela 10. Pelas repostas do(a)s aluno(a)s, verificamos que as tarefas domésticas, tradicionalmente associadas ao feminino são, maioritariamente, realizadas pela “mãe”: “lavar a louça”, “lavar a roupa”, “aspirar”, “limpar o pó” e “fazer as compras”. As tarefas tradicionalmente associadas ao masculino são, maioritariamente, realizadas pelo “pai”: “lavar o carro” e “fazer reparações”.

As tarefas em que se apresenta maior partilha são: “fazer a comida” e “fazer a cama” (maioritariamente realizadas por ambos), “passar a ferro” (realizada por ambos ou pela mãe) e “despejar o lixo” (realizada por ambos ou pelo pai).

Apesar das respostas do(a)s aluno(a)s evidenciarem uma divisão das tarefas em função do sexo, começamos a verificar alguma mudança positiva, pois algumas das tarefas já são realizadas em partilha entre o homem e mulher (“cozinhar” e “fazer a cama”). Contudo, este progresso é, na nossa opinião, limitado e pouco significativo.

Tabela 10- Ficheiro de Formação Cívica nº 6								
Questão 1	Os pais da Madalena trabalham fora de casa. Quando chegam a casa, têm tarefas a fazer. Imagina quem faz as seguintes tarefas: o pai da Madalena, a mãe da Madalena ou ambos.							
Respostas	A4		A3		A14		A10	
Tarefas	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe
Pôr a mesa	X	X	X			X		X
Lavar a louça	X	X		X		X		X
Fazer a comida	X	X	X	X	X	X		X
Fazer a cama			X	X	X	X		X
Passar a ferro	X	X	X	X		X		X
Despejar o lixo	X	X	X	X	X		X	
Lavar a roupa				X	X	X		X
Lavar o carro	X		X		X		X	
Aspirar	X	X		X		X		X
Limpar o pó	X	X		X		X		X
Fazer as compras				X	X	X		X
Fazer reparações	X	X	X		X		X	

Ficheiro 7- Objectivo específico:

- Adquirir flexibilidade na atribuição dos papéis sexuais: actividades lúdicas.

Este ficheiro apresenta uma série de imagens de objectos e brinquedos, os quais o(a)s aluno(a)s tinham de assinalar como sendo adequados para as meninas, para os meninos ou para ambos, brincarem.

Tal como podemos verificar na Tabela 11, a maioria dos objectos é, na opinião do(a)s aluno(a)s, adequado a ambos (“legos”, “corda”, “lápiz de cor”, jogo das “Damas” e “pião”). Contudo, verifica-se persistir uma separação sobre os objectos e brinquedos, tradicionalmente mais associados ao feminino, “peluches”, as “barbies”, bem como ao masculino, a “bola” e os “carrinhos”.

Tabela 11- Ficheiro de Formação Cívica nº 7														
Questão 1 e 2	Enumera os brinquedos com os quais as meninas e os meninos podem brincar													
	Enumera os brinquedos com que ambos podem brincar.													
Respostas	A11		A18		A4		A8		A20		A13		A19	
Brinquedos	Menino	Menina	Menino	Menina	Menino	Menina	Menino	Menina	Menino	Menina	Menino	Menina	Menino	Menina
Peluche		X		X	X	X	X	X		X		X	X	X
Bola	X		X		X	X	X		X		X		X	
Carrinhos	X		X		X	X	X		X		X		X	X
Legos	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X		X	X
Corda		X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X
Lápis de cor	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Barbie		X		X	X	X		X		X		X	X	X
Damas		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Pião	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X

Ficheiro 8- Objectivos específicos:

- Adquirir flexibilidade na atribuição dos papéis sexuais: tarefas domésticas.
- Compreender que as tarefas domésticas são da responsabilidade de todo(a)s.

Este ficheiro apresenta imagens de uma série de objectos, os quais o(a)s aluno(a)s tinham de ligar à imagem da “mãe”, do “pai” ou a “ambos”. Mediante as respostas do(a)s aluno(a)s apresentadas na Tabela 12, apenas três objectos foram ligados, maioritariamente, a ambos (“panela”, “chave do carro” e “biberão”). O “aspirador”, a “vassoura” e o “ferro” foram ligados, tanto a “ambos” como à “mãe”. O objecto “esfregona” foi ligado apenas à “mãe” indicando-nos que é quem mais cuida da questão da limpeza da casa e, os objectos “martelo” e “chave de parafusos”, exclusivamente ao “pai”, demonstrando que são os homens quem mais cuidam das reparações, em casa.

Tabela 12- Ficheiro de Formação Cívica nº 8												
Questão 1	1. Liga os objectos à mãe, ao pai ou a ambos.											
Respostas	A5		A4		A12		A1		A 8		A6	
Objectos	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe
Martelo	X	X	X	X	X		X		X		X	
Esfregona	X	X	X	X		X		X		X		
Panela	X	X	X	X		X		X	X	X	X	X
Chave de parafusos	X	X	X	X	X		X		X		X	
Ferro	X	X	X	X		X		X	X	X		X
Chave do carro	X	X	X	X	X	X	X				X	X
Biberão	X	X	X	X	X	X		X	X	X		
Aspirador	X	X	X	X		X		X	X	X		X
Vassoura	X	X	X	X		X						X

Ficheiro 9- Objectivo específico:

- Adquirir flexibilidade na associação entre objectos utilizados e papéis sexuais.

Neste ficheiro solicitamos que o(a)s aluno(a)s enumerem ou desenhem objectos utilizados pela “mãe”, pelo “pai” ou por “ambos”.

Como podemos verificar através das respostas apresentadas na Tabela 13, a maioria do(a)s aluno(a)s optou por desenhar os objectos, dificultando desta forma a nossa percepção sobre os mesmos. Contudo, pelo que conseguimos visualizar, a maioria dos objectos desenhados como utilizados apenas pela “mãe”, ou seja, pelas mulheres, restringem-se a objectos da lide doméstica, a acessórios de beleza e ao computador.

Quanto aos objectos utilizados apenas pelos homens (“pais”), o(a)s aluno(a)s desenharam objectos relacionados com reparações (chave de parafusos, chave de fendas e serrote) e com o carro. Entre os objectos desenhados como sendo utilizados por ambos, destaca-se o berço, demonstrando-nos que ambos os progenitores têm um papel importante ao nível do cuidado do(a)s filho(a)s.

Tabela 13- Ficheiro de Formação Cívica nº 9	
Questão 1	1. Desenha ou enumera objectos que só a tua mãe utiliza.
A10	Ela escorre a roupa, trata de passar a roupa, faz comida, põe a mesa, etc.
A11 (desenho)	Tábua de passar a ferro, fogão e livro.
A5 (desenho)	Tábua de passar a ferro e máquina de lavar a loiça.
A14 (desenho)	Mala, carteira, tábua de passar a ferro e livro.
A20 (desenho)	Mala, livro e computador portátil.
Questão 2	2. Desenha ou enumera objectos que só o teu pai utiliza.
A10	O meu pai trabalha, arranja as coisas, leva o carro para ir arranjar, etc.
A11	Carro, navalha, corda e serrote.
A5	Martelo e espingarda.
A14	Martelo, corda, carro e serrote.
A20	Martelo, serrote, serra eléctrica e mangueira.
Questão 3	3. Desenha ou enumera objectos que ambos utilizem.
A10	Os dois vão às compras, ajudam-me a fazer os trabalhos de casa, vem-me buscar a escola, etc.
A11	Berço com bebé, televisão e carrinha.
A5	Cozinhar e levar o carro à oficina.
A14	Berço com bebé.
A20	Berço, livro e computador portátil.

Ficheiro 11- Objectivo específico:

- Fazer uma leitura crítica do que lêem, vêem e ouvem.

Tanto o ficheiro 10 como o ficheiro 11 apresentam um texto, sobre o qual despontam algumas questões. Como o ficheiro 10 não foi realizado por nenhum/nenhuma aluno(a) até ao final da nossa intervenção prática, passamos a analisar as respostas inerentes ao ficheiro 11, presentes na Tabela 14.

Relativamente à questão 1, todo(a)s o(a)s aluno(a)s consideraram como mais importante, o gosto e a vontade em realizar determinada tarefa, demonstrando abertura na atribuição dos papéis sociais em função do sexo. São, portanto, da opinião que cada indivíduo, independentemente do seu sexo, deve poder fazer as actividades que anseia.

Quanto à questão 2, todo(a)s o(a)s aluno(a)s já praticaram alguma das actividades mencionadas no texto as quais, quanto aos/às aluno(a)s, não são restritivas em função do sexo.

Tabela 14- Ficheiro de Formação Cívica nº 11	
Questão 1	1. O que achas sobre o texto?
A3	Eu acho que não está correcto pois, se uma rapariga gostar de coisas de rapaz, deve fazê-las e vice-versa.
A2	Eu acho que o texto está errado porque há homens que dançam e costumam e há mulheres que jogam futebol.
A15	Acho que o texto está errado porque cada um faz as brincadeiras que quiser.
Questão 2	2. Já fizeste algumas das tarefas que refere no texto não ser adequado fazeres? Quais?
A3	Sim, já joguei futebol várias vezes e adorei.
A2	Sim, já fiz a cama, já dancei, etc.
A15	Sim: brincar aos modelos e brincar às barbies.

2. Impacto da Intervenção

De forma a avaliarmos o impacto que as actividades realizadas tiveram no(a)s aluno(a)s, propusemos a realização de uma ficha de avaliação, no âmbito da área curricular não-disciplinar de Cidadania, no dia 07 de Janeiro de 2011 (consultar o anexo 30). Utilizámos as mesmas questões da entrevista semi-estruturada, realizada antes da exploração das actividades pedagógicas, de forma a comparar as respostas dadas pelo(a)s aluno(a)s e verificar se decorreram alterações no discurso e concepções do(a)s mesmo(a)s.

Todo(a)s o(a)s aluno(a)s, excepto a aluna 8, por ter sido transferida de escola após a época natalícia, responderam à ficha de avaliação, individualmente, durante o tempo que necessitaram (decidimos não estabelecer um tempo limite pois, o(a)s aluno(a)s, têm ritmos de trabalho diferentes e porque interessava-nos que respondessem a todas as questões). Ao terminar a resolução da ficha de avaliação, o(a)s aluno(a)s foram encaminhados para a realização de outras tarefas (trabalho de estudo autónomo), enquanto o restante grupo concluía a actividade.

De forma a analisarmos os resultados obtidos, optámos por construir tabelas comparativas (Tabelas 15, 16 e 17), nas quais apresentamos as respostas do(a)s aluno(a)s (consultar também o anexo 31), aquando da realização da entrevista semi-estruturada e, posteriormente, da ficha de trabalho (excepto da aluna 8, pois não realizou esta avaliação). Nas tabelas só apresentamos as respostas às questões que considerámos mais pertinentes, nas quais podemos validar as concepções do(a)s aluno(a)s sobre a problemática em estudo.

Como podemos verificar através da análise da Tabela 15, a maioria do(a)s aluno(a)s que apresentaram desde o início desta pesquisa, uma concepção positiva sobre as brincadeiras, considerando-as como normais e, logo, adequadas a ser exploradas por crianças de qualquer sexo, não mudaram a suas concepções positivas. Apenas o(a)s aluno(a)s 15 e 16 não mantiveram a sua concepção inicial, a qual era muito positiva.

O aluno 15 mudou o seu discurso sobre a brincadeira “menina a brincar futebol”, aceitando-a mas referindo-se à mesma como pouco habitual. Sobre as brincadeiras “menino a brincar com boneca” e “menina a brincar com carros” o aluno manteve a sua opinião de aceitação com algumas reticências, por não ser habitual. A aluna 16 mudou, radicalmente de opinião sobre a adequabilidade de todas as brincadeiras apresentadas, deixando de considerá-las adequadas, e passando a considerá-las desadequadas ao sexo atribuído, nas imagens.

Quanto ao número de aluno(a)s que apresentavam uma concepção menos positiva ou negativa, ou seja, estereotipada, verifica-se uma redução significativa, pois todo(a)s passaram a considerar as brincadeiras apresentadas como adequadas a qualquer género

Tabela 15- Confrontação da entrevista versus ficha de avaliação: brincadeiras

Estereotípi	Adequabilidade das brincadeiras apresentadas ao género	Imagem	Categorias	Entrevista		Ficha de avaliação	
				Alunos	Alunas	Alunos	Alunas
Estereotípi	Adequabilidade das brincadeiras apresentadas ao género	Menina a jogar futebol	1- Adequada	8	6	9	8
			2- Não é habitual mas aceitam	1	2	1	
			3- Mais adequada para o sexo oposto	1	2		
			4- Não é adequada				1
		Menino a brincar com boneca	1- Adequada	6	6	9	9
			2- Não é habitual mas aceitam	3	2	1	
			4- Não é adequada	1	2		
		Menina a brincar com carros	1- Adequada	7	6	9	8
			2- Não é habitual mas aceitam	3	2	1	
			3- Mais adequada para o sexo oposto		2		
			4- Não é adequada				1

Na Tabela 16, verificamos que todo(a)s o(a)s aluno(a)s que apresentaram um discurso positivo no que respeita às tarefas de âmbito familiar, considerando-as como normais e,

portanto, adequadas a ser realizadas, tanto por indivíduos do sexo masculino como do feminino, mantiveram as suas concepções.

A maioria do(a)s aluno(a)s que demonstraram algumas reticências à adequação das tarefas a qualquer género e que demonstraram estereótipos, considerando que as tarefas apresentadas eram mais adequadas a indivíduos do sexo oposto ao apresentado nas imagens, e sobre a tarefa “mulher a fazer reparação” desadequada, adquiriram concepções mais positivas. Todo(a)s o(a)s aluno(a)s, à excepção das alunas 10 e 16, passaram a considerar todas as tarefas como adequadas a qualquer indivíduo, independentemente do seu género.

A aluna 10 e 16 nas tarefas “homem a passar a ferro” e “mulher a fazer reparações”, mantiveram as suas concepções, as quais manifestam estereótipos, pois consideram as actividades apresentadas adequadas ao sexo oposto. Quanto à tarefa “homem a cozinhar”, a aluna 16 é a única que detém um discurso mais estereotipado, mantendo a mesma opinião sobre as tarefas, anteriormente, referidas.

Tabela 16- Confrontação da entrevista versus ficha de avaliação: tarefas

Estereotipia em juízos de avaliação	Adequabilidade das tarefas apresentadas ao género	Imagem	Categorias	Entrevista		Ficha de avaliação	
				Alunos	Alunas	Alunos	Alunas
	Homem a passar a ferro	1- Adequada		8	4	10	7
			2- Não é habitual mas aceitam	2	1		
			3- Mais adequada para o sexo oposto		5		2
		Homem a cozinhar	1- Adequada	9	4	10	8
			2- Não é habitual mas aceitam	1	1		
			3- Mais adequada para o sexo oposto		5		1
		Mulher a fazer reparação	1- Adequada	7	4	10	7
			2- Não é habitual mas aceitam	2			
			3- Mais adequada para o sexo oposto	1	5		2
	4- Não é adequada			1			

Através da análise da Tabela 17, verificamos que todo(a)s o(a)s aluno(a)s que apresentaram um discurso positivo no que respeita às profissões apresentadas, considerando-as como normais e, portanto, adequadas a ser concretizadas tanto por indivíduos do sexo masculino como do feminino, mantiveram as suas concepções. Todo(a)s o(a)s aluno(a)s que

demonstraram algumas reticências ao desempenho das profissões por indivíduos de ambos os géneros, modificaram as suas concepções pela positiva, passando a considerar todas as profissões como adequadas a qualquer indivíduo, independentemente do seu sexo.

A aluna 16 foi a única que, praticamente, não mudou a sua opinião. Manteve a sua opinião relativamente às profissões “homem bailarino” e “homem cabeleireiro”, considerando estas como mais adequadas ao sexo oposto. Quanto à profissão “mulher militar” a aluna mudou um pouco o seu discurso, pois inicialmente encarava-a como desadequada a ser realizada por uma mulher, e passou a considerá-la como mais adequada ao sexo oposto.

Tabela 17- Confrontação da entrevista versus ficha de avaliação: profissões

Estereotipia em juízos de avaliação	Adequabilidade das tarefas apresentadas ao género	Imagem	Categorias	Entrevista		Ficha de avaliação	
				Alunos	Alunas	Alunos	Alunas
				Homem bailarino	1- Adequada	9	7
2- Não é habitual mas aceitam	1				2		
3- Mais adequada para o sexo oposto					1		1
Mulher militar	1- Adequada			10	8	10	8
	2- Não é habitual mas aceitam				1		
	3- Mais adequada para o sexo oposto						1
	4- Não é adequada				1		
Homem cabeleireiro	1- Adequada			8	8	10	8
	2- Não é habitual mas aceitam			2	1		
	3- Mais adequada para o sexo oposto		1		1		

No geral, o(a)s aluno(a)s que sempre apresentaram concepções positivas sobre a adequação a ambos os géneros, quer ao nível das brincadeiras, tarefas e profissões, continuaram a manifestar um discurso que traduz a igualdade de género, demonstrando que as actividades realizadas não influenciaram, pela negativa, as opiniões do(a)s aluno(a)s. O(a)s aluno(a)s que apresentavam concepções mais estereotipadas, no geral, passaram a ter uma concepção das brincadeiras, tarefas e profissões onde se vislumbra, também, a igualdade de género e de oportunidades, o que revela que as actividades realizadas tiveram um impacto indiscutível, influenciando o(a)s aluno(a)s, positivamente.

Apesar do(a)s aluno(a)s 10, 15, 16 e 18 demonstrarem estereotipia por determinadas actividades, o caso mais preocupante foi o da aluna 16 que, não só alterara o seu discurso pela

negativa, como mantinha uma posição de desigualdade no que concerne às tarefas e profissões, mas especialmente, ao nível das brincadeiras.

Esta aluna não foi sincera nas suas concepções na entrevista inicial, na qual apresentou um discurso muito direccionada à igualdade de género o qual verificou-se, ao longo do tempo de intervenção, muito estereotipado, tal como se comprova na avaliação final. A aluna apresenta convicções muito estigmatizadas e, presumivelmente, fortemente influenciadas pela família. Portanto, teria sido necessário realizar mais actividades promotoras da igualdade de género com esta aluna, com o intuito de desmistificar os estereótipos que transpõe no seu discurso, aspecto em que consideramos ter falhado.

Discussão dos Resultados e Considerações Finais

Tal como referem López & Fuertes (1999) certificámo-nos que o(a)s aluno(a)s do 3º ano E com o(a)s quais desenvolvemos a presente intervenção educativa, demonstram já uma maturação significativa no sentido de diferenciar a identidade sexual de identidade de género, bem como, a necessária competência intelectual para compreender os conceitos inerentes ao género. Portanto, algumas das actividades que realizámos encaminharam-se nesse sentido e, na nossa opinião, baseando-nos nos dados da pesquisa que levámos a cabo, com sucesso.

Inicialmente, verificámos que as concepções do(a)s aluno(a)s se pautavam, maioritariamente, pela divisão tradicionalista em função do sexo, o que pensamos estar conectado à inexistente reflexão sobre a atribuição de papéis e sobre as questões de género e, à replicação de comportamentos aprendidos na comunidade, em geral, e na família, em particular. Contudo, constatámos ao longo da exploração das actividades e dos ficheiros de Formação Cívica, as quais permitiram a reflexão sobre as questões inerentes ao género, uma mudança, muito positiva, nas respostas do(a)s aluno(a)s pois, cada vez mais se encaminhavam para a partilha ao nível das brincadeiras, tarefas e profissões, e portanto, para a igualdade de género.

O(a)s aluno(a)s passaram a ter uma noção sobre os conceitos inerentes ao género, tais como, “identidade de género”, “identidade sexual”, “papéis de género”, “estereótipos de género” e “igualdade de género”, os quais desconheciam completamente. Ficaram a conhecer um pouco da nossa história civilizacional e, a par de uma mudança de cariz positivo, que se tem verificado, na nossa sociedade, com o passar dos anos. Também, começaram a vislumbrar como objectivo social para o presente e futuro, alcançar a plena igualdade de género.

Confirmámos que, para consolidar a mudança, são fundamentais os agentes de socialização “família”, tal como se verificou no estudo de Lytton & Romney (1991, citado por Witt, 1997) e “escola”, tal como referem Tomé & Rambla (2001). Verificámos que é muito difícil a escola mudar as concepções, atitudes e comportamento do(a)s seus/suas aluno(a)s, se não explorar as questões de género aprofundadamente e se a família não apoiar esta mudança, o que julgamos ser a causa dos resultados menos positivos do(a)s aluno(a)s 10 e 15, e negativos da aluna 16, o caso mais preocupante da turma, por demonstrar estereótipos de género sobre todas as temáticas exploradas (brincadeiras, tarefas domésticas e profissões).

Apesar de termos explorado diversas actividades e de termos tentado realizar um bom trabalho, existem sempre falhas, as quais poderão ser em parte a causa do insucesso da intervenção junto de três aluno(a)s. Foi a primeira vez que a turma beneficiou de uma exploração sobre as questões inerentes ao género, pelo facto da docente não considerar a mesma necessária. Porém, consideramos que a turma necessitava que esta exploração tivesse incidido, de forma mais aprofundada sobre as várias temáticas, e tivesse sido alongada, permitindo a exploração de mais actividades com um maior grau de diferenciação, indo ao encontro do(a)s aluno(a)s com mais estereótipos. Apesar de não nos termos podido alongar por motivos de cumprimentos da calendarização do Plano Anual de Actividades, poderíamos ter dedicado mais tempo à exploração da problemática com este(a)s aluno(a)s, o que apenas se verificou no momento de Estudo Autónomo. Foi uma falha da nossa parte que se verifica pelos resultados insuficientes do(a)s aluno(a)s 10, 15 e 16.

Comparando as respostas dos encarregados de educação com as do(a)s aluno(a)s, concordamos com Witt (1997) quando refere que o(a)s pais/mães que optam por socializar e educar os seus filho(a)s sobre paradigmas fortemente estereotipados irão limitar as suas oportunidades e promover desigualdades e, com Lundy & Rosenberg & Shaw (1987 e 1983, citados por Witt, 1997), que referem que o(a)s pais/mães que optam por uma atitude mais igualitária, mais facilmente irão transmitir essa atitude aos seus/suas filho(a)s. Assim, acreditamos que a justificação para a predominância de alguns resultados negativos em três aluno(a)s se prendeu com o pouco tempo de exploração da problemática, com o pouco tempo dedicado, exclusivamente, aos/às aluno(a)s com mais estereótipos e, também, à influência dos familiares pois, ao contrário do que refere Husten (1983), Fernandes (1987) & Thorne (1993, citados por Neto *et al*, 1999), na sala de aula em que entrevistamos, verificámos a predominância de uma metodologia educativa que promove a igualdade de oportunidades entre o(a)s aluno(a)s. Tal como recomendam Neto *et al* (1999), a docente não faz distinção entre rapazes e raparigas e disponibiliza recursos e materiais, inclusivos, representativos,

integradores e atractivos tanto para as raparigas como para os rapazes, como sugere Bailey (1992, citado por Chapman, n.d.).

Quanto às preferências do(a)s aluno(a)s pelos jogos e pelas diversas actividades verificámos, inicialmente, um comportamento persistente que diz respeito à separação entre brincadeiras (brincadeiras adequadas a rapaz, brincadeiras adequadas a raparigas e brincadeiras adequadas a ambos), o que também se verificou na investigação de Sostisso (2009), e que estas são influenciadas pelos estereótipos de género, pois rapazes e raparigas apresentam preferências distintas, tal como aludiu Neto *et al* (1999).

Os alunos, tal como se verificou no estudo de Fernandes & Anastácio (2008), preferem jogar futebol, ou seja, explorar brincadeiras típicas de masculino e nunca, típicas de feminino. Como referiram Pitcher & Shultz, Turner, Gervai & Hinde, (1983 e 1993, citados por Neto *et al*, 1999), verificámos que são os rapazes, em comparação com as raparigas, que menos mudam as suas preferências, as quais continuam a revelar-se estereotipadas.

Quanto às alunas, também se verificou no estudo de Fernandes & Anastácio (2008), que estas preferem brincar com os pares, ou seja, realizar brincadeiras típicas de feminino. No entanto, conjuntamente utilizam brinquedos e exploram brincadeiras típicas de masculino e sem estar associadas a nenhum género. Confirmámos, desta forma que são as raparigas as que mais modificam os seus interesses pelos jogos e actividades, encaminhando-se para os papéis masculinos, tal como aludiu Enmerich & Shepard (1982, citados por Neto *et al*, 1999), o que pensamos estar conectado ao facto de ser permitida às raparigas uma maior oscilação nas suas escolhas, tal como defendem Langlois & Downs (1980, citados por Gleitman, 1997).

Tentámos minimizar e, mesmo, erradicar da turma esta perspectiva tradicionalista sobre os papéis de género, e se considerarmos os resultados da avaliação final, com sucesso sobre a maioria do(a)s aluno(a)s. Estes resultados indicam que a turma ficou desperta e consciencializada para a divisão e atribuição que é feita implícita e intencionalmente sobre as brincadeiras, jogos e actividades, mas também sobre o vestuário e as cores, em função do sexo.

Tentámos, igualmente, ir ao encontro do objectivo pedagógico contextualizado na coeducação, o qual se revela, segundo Filipe & Weiler (1970 e 1991, citados por Tomé & Rambla, 2001), na alfabetização de género, que pretende ensinar o(a)s aluno(a)s a serem conscientes e autónomos nas suas decisões.

Quanto às tarefas, ao contrário do que refere Bawsow, (1992, citado por Witt, 1997) verificámos que, tanto as alunas como os alunos realizam tarefas domésticas tipicamente

femininas, o que nos revela uma maior proximidade à plena igualdade de género, no que concerne às tarefas realizadas pelo(a)s aluno(a)s.

Quanto aos encarregados de educação, confirmámos que ainda se mantém, no seio das famílias, a visão tradicionalista do trabalho doméstico, sendo as tarefas tipicamente femininas realizadas, maioritariamente, pelas mulheres e as tarefas tipicamente masculinas realizadas, maioritariamente, pelos homens. Apesar de já se vislumbrar uma mudança nas concepções do homem e da mulher, por cada vez assumirem mais partilha, verificámos que ainda continuam a existir discrepâncias e que a divisão em função do sexo continua a ser prática comum na nossa sociedade, tal como referem Torres & Silva e Torres *et al*, (1998 e 2004, citados por Amâncio & Wall, 2004).

No que concerne às profissões, tal como se verificou no estudo de Fernandes & Anastácio (2008), continuam a existir alguns estereótipos de género ao nível das profissões. Contudo, comparando as profissões com as restantes temáticas exploradas (brincadeiras e tarefas), verificámos existirem menos estereótipos, pois muitas das profissões que estavam tradicionalmente associadas a um dos sexos, deixaram de estar, sendo na opinião da maioria do(a)s aluno(a)s e dos encarregados de educação adequadas a serem desempenhadas tanto por homens como por mulheres.

Em conclusão, acreditamos que uma intervenção incidindo na problemática “género” seria vantajosa pois, como pudemos averiguar, ainda persistem muitas concepções estereotipadas entre a comunidade escolar. Com esta nossa intervenção foram o(a)s aluno(a)s o(a)s maiores beneficiados, como se pretendia. Todavia, parece-nos importante sensibilizar, também, a comunidade docente e os familiares a reflectirem sobre os papéis de género na nossa sociedade que ainda continuam estereotipados.

De forma a dar continuidade e um sentido a este Relatório de Estágio desafiamos todo(a)s o(a)s docentes a explorar esta problemática com as suas turmas e a desenvolver um trabalho de parceira com as famílias do(a)s aluno(a)s pois, só assim, asseguraremos o predomínio da igualdade de género na nossa sociedade. É o que pretendemos fazer enquanto futura docente que tenciona privilegiar, não só as áreas curriculares disciplinares, mas também os princípios de cidadania imprescindíveis para alcançar uma plena sociedade democrática.

Bibliografia

Amâncio, L. & Wall, K. (2004). *Família e Papéis de Género: Alguns dados recentes do family and Gender Survey (ISSP)*. Retrieved 10 de Fevereiro 2011 from <http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/LigiaAmancio.pdf>

Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J. P., Maroy C. & Ruquoy, P. S. G. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Viseu: Gradiva.

Capelo, F. (n.d.). *A Educação em Portugal: Breve História*. Retrieved 02 de Dezembro 2010 from http://fapedangola.org/temas/educacao/edu_port.doc

Chapman, A. (n.d.). *Gender Bias in Education*. Retrieved 14 de Janeiro 2011 from <http://edchange.org/multicultural/papers/genderbias.html>

Departamento da Educação Básica. (n.d.). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Mem Martins: Ministério da Educação.

Departamento da Educação Básica. (2006). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1º Ciclo*. 5ª Edição. Mem Martins: Ministério da Educação.

Dewey, R. (n.d.). *Socialization and Sex Roles*. Retrieved 14 Janeiro 2011 from http://www.psywww.com/intropsych/ch10_development/socialization_and_sex_roles.html

Fernandes, G. & Anastácio, Z. (2009). *Educar para a Sexualidade no 1º CEB: Concepções de Corpo e de Identidade Sexual/Género*. Retrieved 14 de Janeiro 2011 from http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11214/1/3CNES_Fernandes_Anastacio.pdf

Ferreira, A. (2002). *Desigualdades de Género no Actual Sistema Educativo Português*. Coimbra: Quarteto Editora.

Ghiglione, R. & Matalon, B. (2001). *O Inquérito: Teoria e Prática*. 4ª Edição. Oeiras. Celta.

Gispert, C. (1999). *Enciclopédia da Psicologia*. Volume 2. Lisboa: Liarte.

Gleitman, H. (1997). *Psicologia*. 2ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo – Sentidos e formas de uso*. Parede: Príncipeia.

González, P. F. (2002). *O Movimento da Escola Moderna. Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora.

Hill, M. & Hill, A. (2005). *Investigação por Questionário*. 2ª Edição. Lisboa: Sílabo.

Infopédia. (2010). *Igualdade*. Retrieved 17 Agosto 2010 from <http://www.infopedia.pt/pesquisa-global/igualdade>.

Lima, J. (2002). *Pais e Professores um Desafio à Cooperação*. Porto: ASA.

López, F. & Fuertes, A. (1999). *Para Compreender a Sexualidade*. Sintra: Alfaprint.

Margarido, S. (2006). *O Discurso de Género nos Manuais Escolares do 1º Ciclo: dos estereótipos à desigualdade*. Ponta Delgada: Nova Gráfica.

Marques, A., Vilar, D. & Forreta, M. (2002). *Educação Sexual no 1º Ciclo – Um Guia para Professores e Educadores*. Lisboa: Texto Editora.

Marques, A., Vilar, D. & Forreta, M. (2002). *Os Afectos e a Sexualidade na Educação Pré-Escolar – Um Guia para Educadores e Formadores*. Lisboa: Texto Editora.

Martelo, M. (2004). *A Escola e a Construção de Identidade das Raparigas: O Exemplo dos Manuais Escolares*. 2ª Edição. Lisboa: TOPIMAGE.

Meksenas, P. (2007). Aspectos metodológicos da pesquisa empírica: a contribuição de Paulo Freire. *Revista Espaço Académico*. 78. Novembro 2007. São Paulo.

Miranda, P. (2008). *A construção social das identidades de género nas crianças: um estudo intensivo em Viseu*. Retrieved 14 Janeiro 2011 from <http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/136.pdf>

Neto, A., Cid, M., Pomar, C., Peças, A., Chaleta, E. & Folque, A. (1999). *Estereótipos de Género*. Lisboa: SIG.

Pereira, M. & Freitas, F. (2001). *Educação Sexual - Contextos de Sexualidade e Adolescência*. Porto: Edições ASA.

Pinto, A. I., Grande, C., Cavalheiro, C., Carmo, D., Pinto, I. M., Mendonça, M., Matias, M. & Leal, T. (2008). *Cantinho para a Igualdade. Notai – Notas para a Igualdade*. Iniciativa Comunitária EQUAL.

Silva, M. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Smith, P., Cowle, H. & Blades, M. (2001). *Compreender o Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Instituto Piaget.

Sostisso, D. F. (2009). *Interfaces entre Género, Infância e Escola: dialogando com crianças*. Retrieved 15 Dezembro 2010 from <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/22515/000738767.pdf?sequence=1>

Taylor, S. J. & Bogdan, R. (2002). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Tomé, A. & Rambla, X. (2001). *Contra el sexismo: Coeducación e democracia en la escuela*. Madrid: SÍNTESIS.

Vilela, A. (2010). *Referencial Área de Formação Pessoal e Social – Área Curricular não Disciplinar de Cidadania*. Direcção regional de Educação e Formação.

Witt, S. (1997). *Parental influence on children's socialization to gender roles*. *Health Publications*. Retrieved 02 de Fevereiro 2011 from

Wikipédia. (2011). *São Pedro*. Retrieved 10 Março 2011 from

Legislação

Diário da República. (1986). Decreto-lei nº 46/86 de 14 de Outubro – *Lei Bases do Sistema Educativo*. I Série A. Nº 237. Páginas 3067 a 3080.

Diário da República. (1997). Decreto-Lei nº 115/97 de 19 de Setembro. Alteração à Lei nº 46/86 de 14 de Outubro – *Lei Bases do Sistema Educativo*. I Série A. Nº 217. Páginas 5082 e 5083.

Diário da República. (2005). *Lei Constitucional* nº 1/2005 de 12 de Agosto. Sétima revisão constitucional. I Série A. Nº 155. Páginas 4642 a 4686.

Diário da República. (2005). Decreto-Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto. Segunda alteração à *Lei Bases do Sistema Educativo* e primeira alteração à *Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior*. I Série A. Nº 166. Páginas 5122 a 5138.