



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado em Ensino 1º e 2º CEB
- Português e História e Geografia de Portugal

A Igualdade de Género na promoção de um mundo mais justo: o
contributo da História e Geografia de Portugal na Cidadania
Global.

Jéssica Andreia Antunes Tavares

Escola Superior de Educação
2019



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Jéssica Andreia Antunes Tavares

**RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA
DE ENSINO SUPERVISIONADA**
Mestrado em Ensino 1º e 2º CEB
- Português e História e Geografia de Portugal

A Igualdade de Género na promoção de um mundo mais justo: o contributo
da História e Geografia de Portugal na Cidadania Global.

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Sónia Cruz

Fevereiro de 2019

“Onde quer que haja homens e mulheres,
há sempre o que fazer, há sempre o que
ensinar, há sempre o que aprender.”

Paulo Freire

Agradecimentos

Chegado este momento, apercebo-me que me deparo com o “fantasma da página em branco” pois, apesar de haver tanto para dizer, nenhum pensamento se está a organizar na minha mente. Relembro-me de todo o percurso realizado até então, tendo a real noção que se aproxima o fim e, por mais estranho que pareça, só ficam as boas memórias e são estas que me fazem sentir com convicção que valeu a pena! Por mais decisões erradas que possa ter tomado e que, agora com outra visão das circunstâncias, me apercebo que poderia ter feito diferente, ainda assim, me sinto feliz por ter chegado até aqui. Foi um caminho longo e árduo, porém quando se é acompanhado de perto tudo se torna mais fácil e foi essa transmissão de energia positiva constante que me fez acreditar que era possível. Assim, aos meus pais e à minha irmã agradeço por, simplesmente, serem a melhor família que me podiam ter destinado. Os beijinhos da minha mãe, aqueles que me aqueciam o coração, as palavras carregadas de encorajamento do meu pai, como quem acredita sempre que eu sou capaz, e o companheirismo da minha irmã, que há dezanove anos é a minha melhor amiga, foram os melhores combustíveis na condução desta aventura. A vocês, às três pessoas mais importantes da minha vida, desejo-vos toda a longevidade e que continuemos dia a dia de mãos dadas!

Tantas pessoas passaram por mim ao longo desta caminhada e algumas deixaram a sua marca como é o caso da Coordenadora do Mestrado, a Doutora Gabriela Barbosa. Um exemplo de profissional pois consegue ser professora, psicóloga e amiga nos tempos devidos, mostrando-se sempre disponível para nos ajudar a chegar mais longe, exigindo o melhor de nós. A si, dedico-lhe este agradecimento por todo o apoio e tempo que me dedicou, incentivando-me a alcançar as metas.

Como se costuma dizer “os primeiros são os últimos” e lembro-me perfeitamente da Doutora Sónia Cruz ser a última professora com quem me cruzei, contudo, foi quem me orientou desde o início desta fase e, como tal, um obrigado sincero por ter sido um modelo de professora e orientadora.

Para terminar, agradeço de coração a todas as pessoas que, de uma forma ou de outra, contribuíram para que este sonho esteja a um passo de ser tornado realidade.

Resumo

O presente relatório resume o percurso pedagógico desenvolvido durante a intervenção em contexto educativo, evidenciando as sequências didáticas nas distintas áreas curriculares, as estratégias utilizadas em sala de aula, os materiais pedagógicos produzidos e o nosso envolvimento na comunidade educativa.

Deste modo, é apresentado e explicado o enquadramento das duas intervenções concretizadas, sendo uma no 1º Ciclo do Ensino Básico e outra no 2º Ciclo do Ensino Básico explicitando também o estudo realizado no âmbito da disciplina de História e Geografia de Portugal estabelecendo a ponte com a Educação para o Desenvolvimento. Compreendendo que o papel do professor abarca a função, não só de lecionar conteúdos disciplinares, mas também de trabalhar a parte social, formando jovens mais críticos e sensíveis à questão dos Direitos Humanos, optamos por realizar um estudo no âmbito da Cidadania Global: a Igualdade de Género. Assim, partindo de um conteúdo da História e Geografia de Portugal do 6º ano de escolaridade, “Portugal no século XX” foi desenvolvido um estudo com o objetivo de compreender as ideias prévias dos alunos no que diz respeito à Igualdade de Género uma vez que a adesão de Portugal à União Europeia e a organizações internacionais como a ONU (Organização das Nações Unidas) exige a cada estado-membro a tomada de medidas concretas que visam promover o progresso dos seus cidadãos. Neste seguimento, o estudo contou com treze participantes e o método de investigação escolhido foi o estudo de caso. As técnicas de recolha de dados prenderam-se com a observação direta, tendo sido feitos registos das exposições de ideias por parte dos alunos, visto estas serem essenciais para a explicação de acontecimentos passados ao longo da implementação do estudo. Recorreu-se, também, ao inquérito por questionário e à análise documental, nomeadamente através dos desenhos produzidos pelos alunos. Os resultados alcançados comprovam que é possível integrar a Educação para o Desenvolvimento na disciplina de História e Geografia de Portugal, podendo assim aprender através da interligação destas duas áreas, ou seja, concretizou-se a articulação do êxito da temática da entrada de Portugal na União Europeia com o ensino dos Direitos Humanos, em particular as questões da Igualdade de Género. Desta forma, ao longo do estudo, foi mantido o foco no (re)conhecimento da importância da Igualdade de Género para a promoção de um

mundo mais justo por parte dos alunos. Este relatório conclui-se com a reflexão do trilho percorrido até então.

Palavras-chave: Educação para o Desenvolvimento; Direitos Humanos; Igualdade de Género; História e Geografia de Portugal.

Abstract

This abstract the pedagogical course developed during the intervention in educational context, evidencing the elaboration of didactic sequences in the different curricular areas, the strategies used in the classroom, the pedagogical materials produced and our involvement in the educational community.

In this way, it is presented and explained the framework of the two interventions concretized, being one in the 1st Cycle of Basic Education and another in the 2nd Cycle of Basic Education, also explaining the study carried out within the scope of the discipline of History and Geography of Portugal, making a bridge with the Education for Development. Understanding that the role of the teacher encompasses the mission, not only of teaching disciplinary contents, but also of working the social part, forming young people who are more critical and sensitive to the issue of Human Rights, we have chosen to carry out a study in the field of Global Citizenship: the Gender Equality. Therefore, through a content of History and Geography of Portugal of the 6th year of education, "Portugal in the XX century" a study was developed to understand students' conceptions of Gender Equality, since Portugal's accession to the European Union and to international organizations such as the United Nations require each Member State to take measures. to promote the progress of its citizens. In the follow-up, the research covered thirteen participants and the research method chosen was the case study. Data collection techniques were initially focused on direct observation, and student exposures of ideas were recorded as these were essential for explaining past events throughout the implementation of the study. We also used the questionnaire survey and the documentary analysis, namely through the drawings produced by the students. The results achieved show that it is possible to integrate Education for Development into the discipline of History and Geography of Portugal, so that it can learn through the interconnection of these two areas, that is, the articulation of the success of the theme of Portugal's entry into the European Union with the teaching of Gender Equality. That being so, throughout the study, the focus was on (re) knowing the importance of Gender Equality for the promotion of a fairer world for the students. This report concludes with the detailed reflection of the track traveled up to that time.

Keywords: Education for Development; Human rights; Gender equality; History and Geography of Portugal.

| | |
|---|------|
| Índice de Tabelas..... | XI |
| Índice de Gráficos..... | XII |
| Índice de Figuras | XIII |
| Lista das siglas e acrónimos | XIV |
| Introdução | 1 |
| Parte I – Enquadramento da Prática de Ensino Supervisionada..... | 4 |
| Capítulo I – Intervenção em contexto educativo: O 1º Ciclo do Ensino Básico..... | 5 |
| 1.1. Caraterização do contexto | 5 |
| 1.1.1. O Meio Local | 5 |
| 1.1.2. O Agrupamento..... | 6 |
| 1.1.3. A Escola | 8 |
| 1.1.4. A turma..... | 10 |
| 1.2. Percurso da Intervenção Educativa: o 1º ano de escolaridade | 11 |
| 1.2.1. Português | 12 |
| 1.2.2. Matemática | 13 |
| 1.2.3. Estudo do Meio | 15 |
| 1.2.4. Expressão e Educação: Físico-Motora e Plástica | 16 |
| 1.2.5. Envolvimento na Comunidade Educativa | 17 |
| 1.2.6. Em síntese..... | 21 |
| Capítulo II – Intervenção em contexto educativo: O 2º Ciclo do Ensino Básico..... | 23 |
| 2.1. Caraterização do contexto | 23 |
| 2.1.1. O Meio local..... | 23 |
| 2.1.2. O Agrupamento..... | 24 |

| | |
|---|----|
| 2.1.3. A Escola | 26 |
| 2.1.4. A Turma | 27 |
| 2.2. Percurso da Intervenção Educativa: o 6º ano de escolaridade | 28 |
| 2.2.1. Português | 30 |
| 2.2.2. História e Geografia de Portugal | 32 |
| 2.2.3. Envolvimento na Comunidade Educativa | 34 |
| 2.2.4. Em síntese..... | 36 |
| Parte II – Trabalho de investigação | 37 |
| Capítulo I – Introdução..... | 38 |
| 1.1. Caracterização do estudo | 38 |
| 1.1.1. Identificação da pertinência do problema | 40 |
| 1.1.2. Questão de Investigação..... | 43 |
| 1.1.3. Objetivos da Investigação..... | 44 |
| 1.2. Motivação..... | 44 |
| Capítulo II – o papel da História e Geografia de Portugal como promotor da Educação para o Desenvolvimento e para a Cidadania Global | 46 |
| 2.1. A função social da História e Geografia de Portugal | 46 |
| 2.2. Educar para a Cidadania Global | 52 |
| 2.3. (Re)conhecimento do papel da mulher numa linha temporal | 55 |
| 2.4. A Igualdade de Género na matriz curricular de HGP | 62 |
| Capítulo III – Metodologia de investigação | 67 |
| 3.1. Opções metodológicas..... | 67 |
| 3.2. Descrição do estudo | 70 |
| 3.3. Caracterização dos participantes | 77 |
| 3.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados | 78 |
| 3.4.1. Procedimentos de análise de dados | 79 |

| | |
|---|-----|
| 3.5. Em síntese..... | 80 |
| Capítulo IV - Apresentação e discussão dos resultados | 81 |
| 4.1. Análise do Questionário inicial | 81 |
| 4.2. Análise da Tarefa 1 | 89 |
| 4.3. Análise da tarefa 2..... | 90 |
| 4.4. Análise da tarefa 3..... | 96 |
| 4.5. Análise da Tarefa 4 | 100 |
| 4.6. Análise da Atividade final | 103 |
| 4.7. Análise do Questionário final..... | 105 |
| Capítulo V – Conclusões | 116 |
| 5.1. Conclusões do estudo..... | 116 |
| 5.2. Limitações do estudo..... | 120 |
| 5.3. Considerações finais | 121 |
| 5.4. Sugestões de investigação futura | 122 |
| Parte III – Reflexão Global | 124 |
| Reflexão global | 125 |
| Referências bibliográficas | 132 |
| Apêndices | 140 |

Índice de Tabelas

| | |
|--|-----|
| Tabela 1: Sexo dos participantes (alunos do 6º ano) | 77 |
| Tabela 2: Idades dos participantes (alunos do 6º ano) | 78 |
| Tabela 3: Respostas dos participantes sobre as cores de roupa de bebé..... | 88 |
| Tabela 4: "Caras" que os participantes atribuíram às personagens | 90 |
| Tabela 5: Troca de ideias sobre a imagem a preto e branco de dois bebés | 91 |
| Tabela 6: Troca de ideias sobre a imagem com cor de dois bebés..... | 92 |
| Tabela 7: Afirmações alusivas ao "Sexo" e "Género" | 94 |
| Tabela 8: Afirmações dos meninos quanto à catalogação dos brinquedos..... | 97 |
| Tabela 9: Afirmações das meninas quanto à catalogação dos brinquedos | 98 |
| Tabela 10: Respostas dos participantes quanto às cores de roupa para bebé..... | 105 |
| Tabela 11: Possíveis afirmações para definir "Sexo" e "Género" | 107 |
| Tabela 12: Confrontação das respostas obtidas em ambos os questionários..... | 115 |

Índice de Gráficos

| | |
|---|-----|
| Gráfico 1: Idades dos alunos da turma do 1º ano (f) | 10 |
| Gráfico 2: Respostas dos participantes quanto às tarefas domésticas (f) | 82 |
| Gráfico 3: Respostas dos participantes quanto ao conceito de "género" (f)..... | 83 |
| Gráfico 4: Respostas dos participantes quanto à igualdade de direitos (f) | 83 |
| Gráfico 5: Respostas dos participantes sobre a diferença salarial (f) | 84 |
| Gráfico 6: Respostas quanto à atribuição de trabalhos aos sexos (f) | 84 |
| Gráfico 7: Respostas dadas quanto à atribuição de profissões aos sexos (f)..... | 87 |
| Gráfico 8: Respostas acerca das “lutas” pelos direitos feministas (f) | 89 |
| Gráfico 9: Afirmações que podem ser ou não definições de "sexo" / "género" (f) | 96 |
| Gráfico 10: Definição de "Sexo" e "Género" (f)..... | 106 |
| Gráfico 11: Definição de "Sexo" e “Género” (f)..... | 107 |
| Gráfico 12: Respostas dos participantes sobre quem pode usar certo brinquedo (f) . | 108 |
| Gráfico 13: Respostadas dos participantes sobre trabalhos de homem/mulher (f).... | 109 |
| Gráfico 14: Respostas dos participantes sobre a diferença salarial entre sexos (f)..... | 109 |
| Gráfico 15: Resposta dos participantes quanto à igualdade de direitos (f) | 110 |
| Gráfico 16: Respostas dos participantes quanto às “lutas” feministas (f) | 110 |

Índice de Figuras

| | |
|---|-----|
| Figura 1: Biscoito; “miminho” oferecido às crianças..... | 18 |
| Figura 2: Magusto realizado na escola após peça de Teatro | 18 |
| Figura 3: Artefacto criado para enquadrar o calendário do advento | 19 |
| Figura 4: Ensaios para a Festa de Natal..... | 20 |
| Figura 5: Cartazes alusivos ao 25 de Abril de 1974 | 35 |
| Figura 6: Participação num projeto do Banco Alimentar | 36 |
| Figura 8: Alunos a desenhar (exemplo 2)..... | 71 |
| Figura 7: Alunos a desenhar (exemplo 1)..... | 71 |
| Figura 9: Imagem dos bebés a preto e branco..... | 72 |
| Figura 10: Imagem dos bebés a cores | 72 |
| Figura 11: Brinquedos utilizados | 72 |
| Figura 12: O jogo do "Pé coxinho" (exemplo 1) | 73 |
| Figura 13: O jogo do "Pé coxinho" (exemplo 2) | 73 |
| Figura 14: Encenação da peça (Família) | 75 |
| Figura 15: Encenação da peça (Profissional)..... | 75 |
| Figura 16: Encenação da peça (Educação) | 75 |
| Figura 17: Encenação da peça (Violência)..... | 75 |
| Figura 18: Slide do PowerPoint (exemplo 1) | 76 |
| Figura 19: Slide do PowerPoint (exemplo 2) | 76 |
| Figura 20: "Brinquedos de menino e de menina" | 99 |
| Figura 21: “Brinquedos de menina” | 99 |
| Figura 22: Prémios do jogo do “pé coxinho” | 101 |

Lista de siglas e acrónimos

CEB: Ciclo do Ensino Básico;

CEE: Comunidade Económica Europeia;

ECG: Educação para a Cidadania Global;

ED: Educação para o Desenvolvimento;

HGP: História e Geografia de Portugal;

ICE: Intervenção em Contexto Educativo;

ONGD: Organizações Não Governamentais para o Desenvolvimento;

ONU: Organização das Nações Unidas;

PES: Prática de Ensino Supervisionada;

TIC: Tecnologia de Informação e Comunicação;

UE: União Europeia;

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura;

UNICEF: United Nations Children's Fund (em português “Fundo das Nações Unidas para a Infância”).

O presente relatório foi elaborado para a obtenção do grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo e Português e História e Geografia de Portugal do 2º Ciclo do Ensino Básico. Foi realizado no âmbito da unidade curricular da Prática do Ensino Supervisionado no 2º ano do Mestrado anteriormente referido.

Cada vez mais a escola tem um papel fundamental na vida dos seus alunos, isto é, devem ser fornecidas as ferramentas essenciais para a formação de cidadãos, tendo por base a formação não só intelectual, como também moral e cívica. Neste seguimento, é fulcral o papel do professor uma vez que são fontes diretas de transmissão de informação, normas e valores, sendo estes aspetos essenciais para o desenvolvimento individual e coletivo. Apesar de a escola já não ser a única fonte de saber, é fundamental que esta responda de forma ativa às necessidades dos alunos nos dias de hoje e procure prepará-los para os dias futuros.

Durante muito tempo, o professor era visto como sendo apenas um transmissor de informação e as aulas eram meramente expositivas. Era ele o centro de toda a atenção. Com o passar dos anos já são notórias as diferenças neste sentido, existindo a preocupação de promover um ambiente educacional favorável e uma aprendizagem colaborativa, onde professores e alunos constroem as suas aprendizagens em conjunto. Deste modo, e com o objetivo de o tornar possível, é imprescindível que o docente tenha em atenção as dimensões: do currículo, da planificação e da avaliação. O docente tem de conhecer os conteúdos da sua disciplina, promovendo uma aprendizagem segundo os objetivos gerais e específicos e, como tal, deve saber planificar muito bem a sua aula. Isto é, através do conhecimento do currículo e da compreensão dos objetivos a atingir, todas as aulas devem ser criteriosamente planificadas para que esses mesmos critérios sejam atingidos, e, ao mesmo tempo, promover aulas dinâmicas que levem os alunos a envolverem-se e se sintam motivados a aprender. Isto é, o professor e as suas aulas devem acompanhar a evolução, o abandono da mera exposição dos conteúdos e criar momentos de aprendizagem lúdicos. Para que o professor constate a assimilação das aprendizagens por parte dos alunos, a planificação também é essencial, visto que também deve ser pensado, *à priori*, o que se pretende avaliar e de que forma se vai fazê-

lo. Isto é, a avaliação pode ser sumativa ou formativa e, neste caso, cabe ao professor decidir qual será a mais adequada a aplicar naquela situação em concreto.

Deste modo, e tendo em conta todos estes parâmetros enunciados anteriormente, sendo que nos foram ensinados ao longo destes dois anos de Mestrado, realizamos a nossa prática pedagógica. Desta forma, este relatório abrange a descrição e reflexão dessa prática no 1º Ciclo e no 2º Ciclo do Ensino Básico. Neste último ciclo desenvolvemos um estudo de investigação uma vez que o professor deve ser também um professor investigador.

A organização do presente relatório divide-se em três partes: na primeira parte encontra-se o enquadramento da PES, onde, no capítulo I, podemos encontrar a caracterização da intervenção no contexto educativo relativo ao 1º CEB e no capítulo II descrevemos a intervenção no 2º CEB. Ambas englobam uma descrição do contexto em questão além de uma exposição do percurso de intervenção no mesmo. A segunda parte divide-se em cinco capítulos: a introdução, onde é feita a contextualização do estudo e onde se abarca a identificação da pertinência do problema, da questão de investigação e dos objetivos. Ainda neste ponto apresentamos a motivação que desencadeou a realização desta investigação. O capítulo II inclui uma breve fundamentação teórica que interliga o estudo e a importância da História e Geografia de Portugal com a promoção da Educação para a Cidadania Global, realçando a função social da História e Geografia de Portugal, a importância de Educar para a Cidadania Global, o (re)conhecimento do papel da mulher numa linha temporal e a Igualdade de Género na matriz curricular de HGP, mostrando a relação direta entre as temáticas explicitadas. O capítulo III versa sobre a metodologia de investigação utilizada ao longo do trabalho dividindo em subcapítulos: a descrição das opções metodológicas, a descrição do estudo, a caracterização dos participantes, a definição dos instrumentos de recolha de dados e os procedimentos de análise. De seguida, no capítulo IV, explanamos e refletimos sobre os dados obtidos através do questionário inicial, da sequência de tarefas implementadas junto dos participantes e do questionário final e, por último, são discutidos os resultados. Por fim, no capítulo V apresentamos as conclusões do estudo, nomeadamente, a síntese dos resultados obtidos e, através destes, é dada a resposta à questão de investigação, analisando-se os objetivos definidos inicialmente.

Para terminar, a terceira e última parte deste relatório corresponde a uma reflexão acerca da Prática de Ensino Supervisionada realizada nos dois semestres, indicando as competências adquiridas, assim como as fragilidades sentidas, bem como as perspectivas futuras em relação à prática docente. Posto isto, surgem as referências bibliográficas que serviram de apoio para a realização deste relatório e os respetivos apêndices.

Parte I – Enquadramento da Prática de Ensino Supervisionada

Dedicamos este primeiro capítulo à intervenção no contexto educativo do 1º Ciclo do Ensino Básico e, como tal, será feita a caracterização do contexto onde se realizou a primeira parte da Intervenção em Contexto Educativo (ICE). Deste modo, serão feitas referências às características do meio local, nomeadamente geográficas, sociais, económicas e culturais, às características do Agrupamento em que a escola se insere, às características específicas da escola e, para terminar, às características da turma. No capítulo II é apresentada, em exposição idêntica, a intervenção no contexto educativo do 2º Ciclo do Ensino Básico, relativamente à segunda parte da Intervenção em Contexto Educativo.

Capítulo I – Intervenção em contexto educativo: O 1º Ciclo do Ensino Básico

Ao longo deste capítulo é referenciado o enquadramento da Prática de Ensino Supervisionada no contexto educativo do 1º Ciclo do Ensino Básico, explicitando o percurso aí realizado.

1.1. Caracterização do contexto

1.1.1. O Meio Local

A escola onde realizamos a ICE 1 situa-se numa freguesia do concelho de Viana do Castelo e podemos considerar o meio envolvente semiurbano devido ao número de habitantes e pelo facto da mesma se encontrar próxima da cidade.

A mesma se alonga por cerca de 130 hectares, numa faixa comprida pelo interior da metade setentrional do concelho de Viana do Castelo (encontra-se a 5 km da cidade).

Esta freguesia situa-se na margem direita do rio Lima e no centro sua da área existe um suave relevo que acentua a forma de vale em seu redor e que são as terras baixas e férteis das encostas das serras desta localidade. Muitos destes cumes foram habitados por povos castrejos e de certa forma isso transpõe um plausível índice de povoamento demográfico.

A comemoração da festividade em honra do padroeiro desta freguesia realiza-se no final do mês de julho. No entanto, também se realizam outras, sendo elas: S. José, Nossa Senhora das Dores e Senhor do Passos (15 dias antes da Páscoa).

Os valores patrimoniais desta freguesia são incalculáveis, assim como dos vários aspetos turísticos, tais como: a Igreja Paroquial, as diferentes Capelas, as Escolas Primárias, os moinhos e Castros.

É de evidenciar que os habitantes desta freguesia são fortemente ligados às tradições e, como tal, neste seguimento, um aspeto que se torna importantíssimo referir é o facto de os pratos típicos desta freguesia serem receitas passadas de geração em geração, tornando esta gastronomia fantástica e fazendo perdurar o património da localidade. Desta forma são elaborados pratos como os rojões, cozido à portuguesa, sarrabulho, diversos enchidos e o arroz doce.

Esta freguesia está inserida num contexto rural e é de salientar o artesanato, a tecelagem em linho, os bordados e os artigos em ferro. Também é de ressaltar o imprescindível significado na história do traje à lavradeira, pois inúmeros fatos eram tecidos e confeccionados pelas moças desta localidade. Como esta freguesia possui um Museu, nomeadamente no Salão Paroquial, muitos destes artigos podem ser observados neste local.

No que diz respeito à economia atual, esta freguesia contém uma abastada atividade agropecuária que é fulcral para a subsistência de várias famílias. Contudo, também existe um desenvolvimento do setor industrial que é representado em pequenas, mas numerosas unidades, dos mais diversos setores de produção. Todavia, muitas famílias vivem da agricultura e cerca de 30% dos residentes ainda trabalham na terra.

Relativamente à empregabilidade, esta freguesia ultrapassa alguns problemas pois a população é numerosa e somente nos últimos anos têm sido feitos investimentos ao nível das indústrias. Desta forma, os jovens são os principais afetados, visto não conseguirem arranjar emprego à saída da formação escolar.

Quanto às acessibilidades, a freguesia é servida pelas E.N.302 e 302.1, havendo a circulação regular e diária de transportes públicos e como esta freguesia se encontra próxima do concelho faz com que as deslocações para a utilização dos mais diversos serviços públicos sejam acessíveis.

1.1.2. O Agrupamento

O Centro Escolar onde realizei a ICE insere-se no Agrupamento de Escolas Pintor José de Brito e este último, existente desde 2002 e situado no distrito de Viana do Castelo, é constituído por oito estabelecimentos de ensino onde se incluem seis escolas do 1º Ciclo e cinco destas agregam Jardim de Infância; um Jardim-de-infância e uma escola com 2º e 3º Ciclos e Ensino Secundário. Na totalidade, existem 1070 alunos distribuídos por 52 turmas. A localização deste agrupamento é privilegiada pois tem fácil acesso ao centro da cidade e esse é um aspeto fundamental tanto para os estudantes como para os professores. Outro ponto importante a apontar é a parceria que a Câmara Municipal tem com intermediários e estas parcerias oferecem aos alunos o contacto

com diferentes áreas de formação. No entanto, ao serviço das escolas deste agrupamento, existem ainda vários parceiros e serviços, nomeadamente, serviço de Psicologia e Orientação Escolar; Biblioteca Escolar (promoção de vários projetos ligados ao desenvolvimento da leitura e escrita); Educação Especial; Programa Regional de Educação Sexual em Meio Escolar; Segurança e Higiene no trabalho; GIA (Gabinete de Informação e Apoio); Associação de Pais e Associação de Estudantes.

Este Agrupamento preocupa-se com o planeamento e organização das distintas atividades, anualmente apresentados no “Plano Anual de Atividades”. Dessas atividades, algumas são partilhadas por todo o Agrupamento. Contudo, não existe apenas essa reunião inicial, pois realizam-se outras reuniões ao longo do ano com o objetivo de gerir essas atividades e promover a partilha, que se denota na união evidente entre as escolas.

Quanto ao Projeto Educativo, este Agrupamento visa a participação dos alunos em iniciativas e projetos, existindo a preocupação de envolver todas as escolas, com o objetivo de transmitir e trabalhar os valores da cidadania, alargando os valores morais e cívicos. Para além disto, é atribuído real destaque a projetos ligados à Educação Alimentar e para a Saúde, Educação Ambiental, Higiene e Segurança, Educação para a Solidariedade e Voluntariado. Durante o período de estágio, relativamente a estes projetos, foi-nos permitido acompanhar os alunos nos projetos PASSE (Programa de Alimentação Saudável em Saúde Escolar) e PRESSE (Programa Regional de Educação Sexual em Saúde Escolar), implementando tarefas sugeridas neste mesmo programa.

No que diz respeito ao trabalho colaborativo, este Agrupamento não só se preocupa com a união das seis escolas integrantes como também realça a interação com toda a comunidade. Assim, as famílias aderem a iniciativas levadas avante por este Agrupamento e tal facto confirma-se através da cooperação ativa das mesmas na elaboração de documentos estruturantes, indicando propostas de melhoria; colaboração nos Conselhos de Turma e prontidão no que refere ao contacto com os educadores, professores titulares, diretores de turma e direção do Agrupamento em questão.

No que confere às opções educativas podemos evidenciar a articulação curricular, diversas estratégias de ensino e aprendizagem, assim como dos contextos em que estas são promovidas. Neste seguimento, são desenvolvidos distintos projetos, mais

especificamente no âmbito do desporto escolar, da interação do meio local, da prática da cidadania, da educação para a saúde, ambiental e ecológica.

1.1.3. A Escola

O contexto educativo aqui referido está edificado relativamente no centro da freguesia e perto da escola Sede (mais concretamente, a 2 km encontra-se a Sede do Agrupamento).

O Centro Escolar de é uma Instituição Educativa de carácter Público e depende diretamente do Ministério da Educação, da Equipa de Coordenação e Apoio às Escolas de Viana do Castelo e do Agrupamento de Escolas Pintor José de Brito nos níveis Administrativo e Pedagógico.

Este Centro Escolar está dividido em dois pisos, ambos com acesso ao exterior. Na parte superior podemos encontrar a sala de professores, casa de banho dos professores, casa de banho dos meninos e das meninas, existindo uma outra adaptada a crianças portadores de deficiências, biblioteca, uma sala de primeiros socorros, três salas de aula, a sala de atendimento aos encarregados de educação e um alargado espaço reservado para a cantina e refeitório. No piso inferior, existem quatro salas, sendo uma delas reservada à área de Expressões e outra destinada à área de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Tal como no piso superior, este também possui casa de banho para os professores, para meninos e meninas e uma outra adaptada, uma sala de arrumos e um ginásio.

Nestes espaços estão sempre presentes duas auxiliares, que não só tomam conta das crianças fora do horário de aulas, como também são responsáveis pelo acesso a uma diversidade de materiais de apoio às atividades letivas. É de realçar que esta escola tem em seu poder diversos materiais imprescindíveis para a aprendizagem das áreas: da Matemática, Educação Física, Ciências e Expressão Musical.

Relativamente à parte exterior, esta é utilizada como recreio onde as crianças podem brincar nos horários destinados a esse fim. Este espaço, para além de amplo é organizado pois está estruturado com zonas próprias destinadas a diferentes brincadeiras e jogos. Também é importante apontar que a escola detém alguns materiais que são fornecidos às crianças para se divertirem, tais como: cordas, arcos,

andas, entre outros. Neste espaço, existem zonas cimentadas, outras em terra e vegetação, também se pode observar uma horta na qual são cultivados diversos produtos hortícolas e, por fim, junto aos edifícios existe um espaço coberto.

Quanto ao corpo docente, este é formado por quatro professoras titulares de turma e ainda conta com professores de Ensino Especial, Expressões e Apoio Educativo, Expressão Musical e Atletismo.

No que diz respeito às auxiliares, esta escola conta com cinco sendo que duas funcionárias têm à sua responsabilidade a manutenção de ambos os pisos e do espaço de recreio. Existe uma cozinheira e duas funcionárias que auxiliam no espaço do refeitório.

Este Centro Escolar preocupa-se com a formação pessoal e social da criança, promovendo experiências relacionais e uma Educação assente na cidadania e no respeito individual como se constata através dos projetos no âmbito da Educação para os Valores. Ainda neste sentido, a escola atende às características individuais das crianças, respeitando-as e desenvolvendo atividades pedagógicas alicerçadas em experiências diferenciadas e interações sociais mais vastas como se pode comprovar pelas atividades desenvolvidas, a título de exemplo: em épocas festivas, estando os alunos sujeitos a desempenhar distintas funções consoante a disposição e interesse. Esta escola promove a união entre toda a comunidade educativa, envolvendo assim todos os intervenientes nas mais diversas atividades escolares. Acreditamos que o envolvimento da família auxilia na promoção das aprendizagens pelo que os pais e a Associação de Pais levam a cabo diversas iniciativas que promovem a participação dos diversos elementos da comunidade educativa.

“É indiscutível que a família deva assumir um papel primordial na educação. (...) pode ser vista como o primeiro e mais importante agente educativo, pois podemos encará-la como o núcleo central do desenvolvimento global da criança, (...) no domínio afetivo, social, cognitivo e motor” (Reis, 2012, p. 5).

1.1.4. A turma

A turma onde efetuamos a Intervenção em contexto consiste numa turma do 1º ano de escolaridade e era composta por 24 alunos, 10 do sexo masculino e 14 do sexo feminino. A maioria destes alunos frequentou o Jardim-de-infância da localidade.

Como estamos perante uma turma do 1º ano, esta ainda não tinha referenciado alunos com necessidades educativas especiais, no entanto, dois meninos estavam a ser avaliados, com o objetivo de serem apoiados desde cedo.

Quanto ao nível do comportamento e do cumprimento de regras, inicialmente, as crianças tinham dificuldade de concentração, em permanecerem sentadas e participarem ordeiramente. Contudo, ao fim destes meses, tal era cada vez menos evidente apesar de ao nível da concentração continuarem visíveis as dificuldades dificultando as aprendizagens.

Trata-se de um grupo heterogéneo, tanto ao nível do ritmo de trabalho, desempenho e responsabilidade, como ao nível do comportamento e interesse demonstrado. Todavia, exceto os dois casos apontados anteriormente, a maioria dos alunos da turma está preparada para trabalhar os conteúdos correspondentes a este nível de ensino.

Relativamente às disciplinas onde os alunos revelaram mais dificuldades foram as disciplinas de Português e Matemática e, de modo a contrariar esse obstáculo, a docente titular investia bastante nessas áreas.

Quanto aos pais dos alunos, sempre se demonstraram interessados e participativos na formação educativa dos seus filhos uma vez que era evidente a disponibilização e prontidão quanto à participação e colaboração nos projetos desenvolvidos na escola.

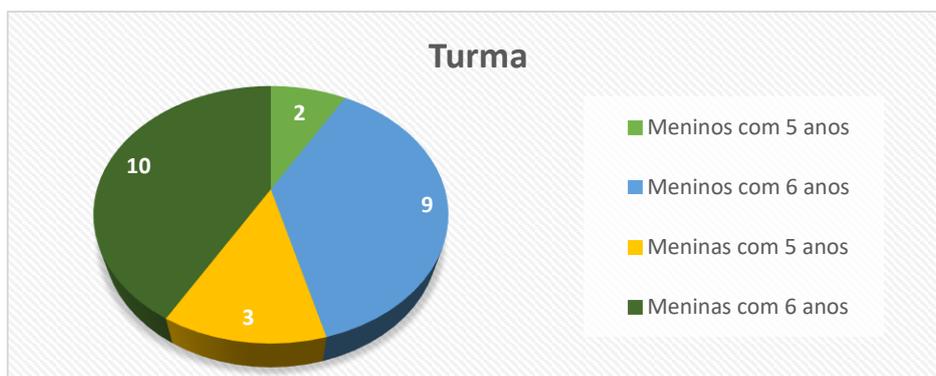


Gráfico 1: Idades dos alunos da turma do 1º ano (f)

1.2. Percurso da Intervenção Educativa: o 1º ano de escolaridade

Neste contexto educativo estagiamos durante aproximadamente três meses, todavia, as primeiras três semanas foram de observação. Na nossa opinião, o tempo que nos é destinado para observar as aulas lecionadas pela docente titular da turma é fundamental pois permite-nos analisar a dinâmica da turma, as atitudes, os comportamentos, as dificuldades existentes e o modo como a docente organiza as suas aulas, estrutura os conteúdos e que dinâmicas desenvolve.

Relativamente às implementações, estas realizaram-se ao longo de dez semanas, no entanto, apenas lecionei aulas em cinco dessas semanas.

O estágio consistia em passar três dias, por semana, no local, contudo, cada par pedagógico teve de lecionar as aulas integrantes de uma semana, que se denominou “semana intensiva”. Outro aspeto importante de referir é o facto de na semana de um estagiário lecionar as aulas, o outro tinha de estar sempre presente para apoiar em tudo que fosse necessário, como por exemplo: corrigir trabalhos de casa, auxiliar no apoio individual às crianças, ajudar na distribuição dos materiais, entre outros.

No que diz respeito ao planeamento, inicialmente, a docente titular da turma indicava quais os conteúdos que pretendia serem trabalhados e eram elaboradas as planificações segundo o que nos era solicitado. Posteriormente, estas eram entregues aos professores orientadores que nos auxiliavam na melhoria das mesmas, dando sugestões de tarefas ou utilização de materiais mais adequados. Para terminar, a docente responsável da turma analisava as planificações e dava o seu aval indicando alterações, se necessário.

As planificações naturalmente obedeciam ao Programa Curricular do 1º Ciclo do Ensino Básico a fim de todos os objetivos gerais e específicos de cada unidade curricular fossem alcançados. Deste modo, também deviam privilegiar a interdisciplinaridade o que nem sempre foi fácil de conseguir. Marques (2012), defende que a interdisciplinaridade é a abordagem dos conteúdos curriculares segundo uma visão genérica das distintas áreas, sendo o objetivo unificá-las.

“Esta abordagem mostra a importância de se conseguirem encontrar métodos pedagógicos comuns entre as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, de forma a construir-se uma ponte de ligação entre as

mesmas. A leção ideal passa, assim, a ser aquela que consegue realizar essas ligações de forma a esbater as barreiras existentes entre os conteúdos” (Marques, 2012, p. 23).

Foi realizado um esforço constante na elaboração das planificações, para que fossem criativas, lúdicas e enriquecedoras com o objetivo de cativar a turma e para que a mesma tivesse vontade de se envolver nas tarefas.

O percurso da intervenção educativa foi distinto nas diferentes áreas, sendo estas apresentadas de seguida.

1.2.1. Português

Na área do Português é fulcral indicar que nos preocupamos bastante com o desenvolvimento da consciência fonológica pois cremos que esta é o pilar para o sucesso das restantes aprendizagens. Deste modo, foi bastante trabalhada a leitura e a escrita, sendo que as crianças que tinham mais dificuldades a este nível era devido à falta de consciência fonológica, ou seja, não serem capazes de distinguir os diferentes sons da fala. Para Paulino (2009), o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita por parte das crianças está diretamente ligado ao desenvolvimento da consciência fonológica.

“Ao longo das últimas décadas, as dificuldades apresentadas pelas crianças na aprendizagem da leitura e da escrita têm merecido a atenção de diferentes profissionais. As investigações mais recentes nesta área realçam o papel determinante das habilidades do processamento fonológico, especialmente a consciência fonológica” (Paulino, 2009, p. 11).

Os conteúdos trabalhados na área do Português foram a Oralidade, Iniciação à Educação Literária e Leitura e Escrita. Na Oralidade, tivemos a preocupação de promover discursos coesos e coerentes, de forma audível. Logo, foi importante trabalhar com as crianças a organização de ideias e explicar que só assim é possível produzir um discurso perceptível e com fio condutor. Este trabalho foi desenvolvido ao longo das aulas e era pedido aos alunos que justificassem as suas opiniões através de argumentos válidos e tendo como objetivo a transmissão de ideias aos colegas. A

restante turma podia intervir, de forma adequada, gerando assim, muitas vezes, uma partilha de apreciações. Nestas situações eram criadas oportunidades para a atribuição de feedback quanto à Oralidade, quais os aspetos a melhorar e como.

Quanto à Iniciação à Educação Literária, foram trabalhados vários livros, no entanto, houve também a preocupação de abordar diferentes tipos de texto, tais como: narrativos, lengalengas, trava/destrava-línguas e lendas. Deste modo, foi desenvolvida a concentração com o objetivo de as crianças conseguirem identificar o essencial de um texto, assim como foi introduzido o conceito de “personagem”, promovendo a identificação das mesmas e explorando quais as principais e as secundárias. Assim foram implementadas atividades onde o objetivo consistia em atribuir um título ao texto ou tentar descobrir qual a capa do livro.

No conteúdo da Leitura e Escrita, como já indicamos anteriormente, foi muito trabalhada a consciência fonológica. Deste modo, foram trabalhados os ditongos e, posteriormente, as consoantes (P, T, L, D, M e V) e quais as palavras que iniciam pelo mesmo fonema. De seguida, foi explicada a diferença das letras maiúsculas/ minúsculas, letra manuscrita ou de imprensa, quando se deve utilizar uma ou outra, quais as letras que são consoantes e as que são vogais e como se escreve o quadro silábico.

Foi ensinado o conceito de “sílabas” e como se procede à contagem das mesmas, assim como foram trabalhadas as rimas. Desta forma, trabalhamos a criação de palavras através de sílabas e, posteriormente, inventamos frases que englobassem essas palavras ou com um número específico de palavras. Desta forma, tanto na leitura como na escrita, nomeadamente de palavras e frases, o grau de complexidade foi sempre aumentando. Houve a preocupação constante de treinar o grafismo das letras com as crianças para que este fosse correto e legível.

1.2.2. Matemática

Na área da Matemática, tivemos em atenção o desenvolvimento do raciocínio das crianças promovendo diferentes tarefas com distintos graus de dificuldade pois é crucial que aprendam a criar estratégias diferenciadas para a resolução das mesmas. Para Silva (2013), o ensino da matemática não se baseia na memorização de um conjunto de regras, mas sim no desenvolvimento do raciocínio crítico do sujeito. O

objetivo é que este se torne capaz de pensar livremente em diversas estratégias que lhe façam sentido e que o levem à resolução de diversas situações.

“(…) compreender matemática é conseguir explicar aos outros o seu raciocínio, as suas estratégias e defender as suas ideias, bem como exigir dos outros as explicações necessárias para entender os seus raciocínios e estratégias de resolução” (Silva, 2013, pp. 4 e 5).

Os conteúdos abordados nesta área foram: Números e Operações (Números naturais, adição, resolver problemas e subtração), Organização e Tratamento de dados (Representação de conjuntos - Diagrama de *Venn*) e Geometria e Medida (Figuras geométricas). Apesar de terem sido trabalhados estes três conteúdos, o mais trabalhado foi o referente aos Números e Operações.

Deste modo, ao longo das semanas de implementações, no que toca ao conteúdo Números e Operações foram trabalhados os algarismos a partir do cinco até ao dez e, mais tarde, foi abordado o zero. Desta forma, foram trabalhadas as contagens crescentes e decrescentes, números por extenso, os sinais maior, menor e igual, resolução correta de expressões numéricas (tanto ao nível da adição, como da subtração), decomposição do número, identificação de um conjunto com determinado número de elementos e resolução de problemas (recorrendo à reta numérica e ao fio de contas).

Foram vários os materiais utilizados nas aulas com o objetivo de promover aprendizagens significativas, tais como: Ábaco, reta numérica, fio de contas, dado, moldura do 10, material *cuisenaire* e blocos lógicos, para além de outros jogos que foram criados por nós, tal como o jogo de tabuleiro, comboio da subtração e a roleta.

Relativamente à Organização e Tratamento de dados, foi abordado o Diagrama de *Venn*, ou seja, como se forma um conjunto e quais as características que este tem de possuir, assim como foi ensinado que para se formar conjuntos diferentes se pode utilizar o Diagrama de *Venn* e, para terminar, qual o significado de “conjuntos disjuntos”.

Quanto à Geometria e Medida, o conteúdo abordado foram as figuras geométricas, nomeadamente a diferença entre figuras geométricas e sólidos geométricos e destes últimos quais os que rolam, deslizam, rolam e deslizam. No

entanto, apesar de no 1º ano não se introduzir o termo “vértice”, este foi falado de forma leve e as crianças compreenderam o seu significado.

1.2.3. Estudo do Meio

Na área do Estudo do Meio, englobando a parte física e social, acreditamos que é de extrema importância a sua lecionação para o desenvolvimento da criança, tanto a nível pessoal, como ao nível da compreensão do mundo.

“Por se tratar de uma área interdisciplinar e intradisciplinar, o seu carácter globalizador não pode dispensar os contributos específicos das várias ciências que a integram (História, Geografia, e Ciências Físicas e Naturais, entre outras) (...). O Estudo do Meio é uma área que, pela sua especificidade, é entendida como um conjunto de elementos, fenómenos e acontecimentos que ocorrem no meio envolvente e no qual adquirem significado a vida e acção das pessoas” (Faria, 2007, p. 16).

No que diz respeito ao estudo do meio físico, no “Bloco 5 — À Descoberta dos materiais e objetos (À descoberta de novas cores através da mistura de outras e as propriedades físicas da água)” foram implementados protocolos. Desta forma, no primeiro protocolo foram abordadas as cores e quais as misturas possíveis para se obterem outras diferentes. O segundo protocolo consistiu em descobrir “qual das garrafas tem só água?” e o objetivo era trabalhar as propriedades físicas da água, ou seja, introduzir os termos “incolor”, “inodora” e “insípida”. Para terminar, no “Bloco 4 – A saúde do seu corpo (Alimentação)” foi abordada a alimentação saudável, recorrendo à roda dos alimentos e, por fim, à confeção de uma receita saudável, nomeadamente uma salada de frutas.

Quanto ao estudo do meio social, relativamente ao “Bloco 2 — À Descoberta dos outros e das Instituições (A sua escola, outras pessoas com quem mantém relações próximas e os membros da tua família)”, referente à parte “A sua Escola” foram trabalhados quais os comportamentos corretos que devemos ter nesse local e os incorretos, ou seja, os que não devemos ter. Também foram trabalhados os diferentes espaços existentes numa escola, quais as suas funções e os diferentes comportamentos que temos em cada um desses locais, consoante se é espaço de “lazer”, “divertimento”

ou de “estudo”. Foram abordados quais os materiais presentes no espaço escolar e a importância da preservação dos mesmos.

Na parte referente às “Outras pessoas com quem mantém relações próximas”, foram trabalhados os conceitos de “vizinho” e “amigo”, assim como foi criado um debate de ideias acerca das pessoas com quem convivem no dia-a-dia e se tratam todas da mesma forma e porquê.

No que diz respeito ao tema “Os membros da tua família”, foram abordados diferentes tipos de família, quais os membros da família de cada criança, os graus de parentesco e, para concluir, os alunos criaram as suas árvores genealógicas.

No “Bloco 4 — À Descoberta das Inter-relações entre espaços (A casa)”, foram trabalhados os diferentes espaços da casa, nomeadamente conhecer a função de cada divisão e reconhecer os diferentes objetos existentes em cada uma, assim como a função correspondente de cada um deles. Também foi introduzido o conceito “divisão” (enquanto espaço).

1.2.4. Expressão e Educação: Físico-Motora e Plástica

Neste âmbito, foram desenvolvidas tarefas relativamente à Educação Física e à Expressão Plástica. A Educação Física é fundamental para o desenvolvimento da criança e, embora nem sempre seja valorizada, esta área auxilia no desenvolvimento, por exemplo, da motricidade e na capacidade da criança se manter concentrada. Para Redivo (2010), o primeiro objetivo da promoção da educação física na escola vai ao encontro da obtenção de habilidades com grau de dificuldade mais elevado, tendo em vista a evolução motora das crianças de uma forma mais adequada.

“(…) a importância da educação física no desenvolvimento motor da criança, principalmente nos dias de hoje, em que a criança já não dispõe de tantos espaços livres para brincar e se desenvolver (...) recorre à escola como sendo um dos únicos lugares que disponibiliza esse espaço e tempo para aprimorar o desempenho motor das crianças” (idem, p. 20).

Nesta área, optamos por investir no “Bloco 4 – Jogos”, pois pensamos ser importante desenvolver o cumprimento de regras, respeito pelos colegas e pelo material, pois acreditamos que as crianças tinham algumas dificuldades nestes pontos.

Deste modo, implementamos jogos lúdicos tentando envolver outras áreas, como por exemplo a matemática na formação de grupos e nas contagens dos elementos. Assim sendo, os jogos eram sempre diversificados e motivadores, com o objetivo de promover a corrida, fintas, mudanças de direção, estratégias de fuga, mas também que envolvesse o desenvolvimento motor, como a coordenação e o facto de terem de apanhar a bola com as duas mãos.

Relativamente à Expressão Plástica, esta promove, tal como a Educação Físico-Motora, o desenvolvimento da criança, trabalhando a motricidade fina através do manuseamento de materiais e promovendo a criatividade.

“Expressão Plástica é (...) uma atitude pedagógica centrada na criança, no desenvolvimento e satisfação das suas capacidades e necessidades, uma via de comunicação e expressão das emoções e sentimentos através da criação com materiais plásticos” (Silva, 2012, p. 11).

Deste modo, foi trabalhado o “Bloco 1 — Descoberta e organização progressiva de volumes (Construções)” e as crianças criaram uma árvore de Natal com palhinhas de plástico, um cartucho para as castanhas utilizado no dia do magusto realizado na escola, foram elaborados desenhos segundo o livro “A galinha medrosa” de António Mota e foi construída uma tulipa em papel crepe.

1.2.5. Envolvimento na Comunidade Educativa

A escola é uma instituição que abrange diferentes membros, tais como: professores, alunos, auxiliares, pais, encarregados de educação, etc. A união de todos eles remete-nos para o êxito da formação académica e desenvolvimento social das crianças.

✓ Dia da Alimentação

O dia da alimentação comemora-se no dia 16 de outubro, contudo, neste Centro Escolar comemorou-se no dia 20 do mesmo mês, sexta-feira. Deste modo, e aproveitando a apresentação do Plano Anual de Atividades (reunião geral com os pais) realizou-se um jantar de convívio. Este ano, a ementa consistiu numa feijoada de marisco para toda a comunidade educativa estreitando-se os laços entre pais, alunos, auxiliares e professores.



Figura 1: Biscoito; “miminho” oferecido às crianças

Enquanto estagiária, consideramos por bem dar o nosso contributo. Após uma troca de ideias entre todos os pares de estágio da escola, optamos por entregar um saquinho com um biscoito e um poema do livro “Poemas da Verdade e da Mentira” de Luísa Ducla Soares.

✓ Magusto

O Magusto realizou-se num sábado e teve a participação de toda a comunidade educativa. De maneira a iniciar a tarde, o grupo de Teatro Infantil / Escolar “AtrapalhArte” apresentou uma peça intitulada “Três abóboras e quatrocentos camelos”.

Para terminar, houve o momento do lanche e, de seguida, foi feita a fogueira e as castanhas foram



Figura 2: Magusto realizado na escola após peça de Teatro

distribuídas após estarem assadas. As crianças das quatro turmas tinham um cartucho para guardar as castanhas com o mesmo formato, mas colorido a seu gosto e este foi realizado sob a orientação dos estagiários numa aula de Expressões.

✓ Calendário do Advento

Neste projeto, tivemos de criar um artefacto alusivo ao Natal e, posteriormente, realizar tarefas com as crianças que englobassem as cinco áreas curriculares do 1.º CEB, sendo estas: Português, Matemática, Estudo do Meio Físico, Estudo do Meio Social e Expressões. Assim, foi construída uma aldeia enfeitada com adereços natalícios, sendo esses produzidos com materiais reciclados. Para criar um efeito surpresa nos alunos e com o intuito de os cativar para a realização posterior das atividades foi utilizado um drone como trenó do Pai Natal, sendo este o modo de entrega das tarefas na sala de aula. Os alunos tiveram de realizar vinte e cinco atividades pois é este o número de dias do calendário do advento, por exemplo: Elaboração de um desenho referente ao Natal, recorrendo às figuras geométricas já estudadas; Audição de uma música sobre as renas do Pai Natal e criação de uma coreografia; Confeção de um prato natalício seguindo uma receita, com a ajuda dos pais; Leitura de um conto Natalício e criação de uma breve encenação mediante as ações passadas na história e respetivas personagens integrantes; etc.



Figura 3: Artefacto criado para enquadrar o calendário do advento

✓ Projeto da Rádio

Este projeto consistiu na elaboração de um texto coletivo onde participaram todos os alunos. Após os estagiários terem escrito o texto, utilizando algumas ideias sugeridas pelos pais das crianças e com a aprovação de todas as docentes foi gravado para ser transmitido na Rádio Alto Minho na “Semana da Leitura”. Foram selecionados alunos dos diferentes anos de escolaridade para efetuar a leitura.

A inspiração para a criação deste texto, prendeu-se com o tema da escola “Uma Escola com valores”. Ou seja, esse tema foi desenvolvido na escola e teve como objetivo envolver os alunos num projeto que realçasse a importância dos valores para que a escola fosse uma instituição para todos. Como tal, foi construído e posteriormente afixado um painel que destacava vinte e três valores onde cada um iniciava por uma letra diferente do alfabeto português. Foi graças ao impacto positivo que este tema causou na comunidade educativa que surgiu a ideia de o mesmo servir como base para a criação do texto a ser lido na rádio (Apêndice 1).

✓ Festa de Natal

Para encerrar o 1º período, foi realizada uma Festa de Natal e os estagiários estiveram encarregues de ensaiar com as quatro turmas a música e a coreografia da mesma para a festa.

Os estagiários, foram todos convidados a participar no almoço de Natal que se realizou na última sexta-feira de aulas. A ementa foi tipicamente natalícia, sendo que o primeiro prato foi batatas com bacalhau e o segundo foi peru. Para terminar, havia uma mesa recheada com deliciosas sobremesas.



Figura 4: Ensaios para a Festa de Natal

✓ **Corta Mato**

Esta atividade é realizada todos os anos na Sede do Agrupamento, intitulada EB 2,3/S Pintor José de Brito, e todas as escolas integrantes do mesmo são reunidas com o intuito de concretizar o Corta Mato. Neste ano letivo este foi organizado na manhã do dia 10 de janeiro, quinta-feira, onde as crianças correram segundo o escalão a que pertenciam (Benjamins – Masculino/Feminino). Neste dia, acompanhamos os alunos desde o Centro Escolar até à Escola Sede e supervisionamo-los ao longo da atividade, auxiliando em qualquer função que nos fosse destinada pelos professores titulares das turmas.

1.2.6. Em síntese

Consideramos que as aprendizagens dos alunos foram, ao longo destas semanas, estimuladas através de diferentes recursos utilizados em todas as aulas e em qualquer área educativa. Tivemos em atenção, na elaboração das planificações, a criação de jogos educativos e de tarefas lúdicas que motivassem as crianças a querer aprender, pois quando estas se envolvem nas tarefas os resultados atingidos são mais favoráveis. Desta forma, também tivemos sempre em consideração o máximo de rigor científico na elaboração das mesmas para que os alunos alcançassem os objetivos pretendidos, pois estes estão a iniciar as suas primeiras aprendizagens relativamente a muitos dos conteúdos que lecionamos.

Foi uma mais-valia a implementação destas tarefas e foi notório o contributo positivo referente à formação académica uma vez que permanecer num contexto durante dez semanas mostra todo o trabalho que um docente exerce. Poder estar à frente de uma turma e assumir as responsabilidades da prévia planificação das aulas, a implementação e avaliação dos resultados transporta-nos para o dia-a-dia de um docente constatando as exigências a que estão sujeitos, assim como as alegrias que vivem mediante o sucesso académico e pessoal das crianças. Este último é um ponto fulcral, pois é imprescindível refletir acerca dos resultados e constatar se estes foram os pretendidos ou não e, caso não tenham sido, o que falhou e porquê. É através desta análise que somos capazes de promover um maior sucesso das aprendizagens,

percebendo quais os pontos que devemos ter mais em atenção e quais as propostas de melhoria.

Foi fantástico ver a evolução das crianças pois, inicialmente, ainda não escreviam nem liam praticamente nada e, no final da intervenção, já liam e escreviam textos, assim como já eram capazes de formular um discurso com lógica e transmitir as ideias à turma.

É fundamental indicar que foi muito prazeroso o envolvimento nas atividades extracurriculares, assim como na comunidade educativa, pois são estes momentos que comprovam que a escola é um todo que dá corpo a um modelo de educação para o desenvolvimento integral, e que a união de diferentes esforços promove um trabalho de grande sucesso.

Capítulo II – Intervenção em contexto educativo: O 2º Ciclo do Ensino Básico

Neste Capítulo é apresentada a intervenção educativa realizada no contexto do 2º Ciclo do Ensino Básico e, como tal, caracterizamos seguidamente o contexto onde realizamos a Prática de Ensino Supervisionada. Deste modo, serão feitas alusões às características do meio local, particularmente geográficas, sociais, económicas e culturais, às características do Agrupamento em que a escola se insere, às características da escola em questão, às características da turma e, para concluir, será descrita a intervenção enquanto professora estagiária.

2.1. Caracterização do contexto

Descrevemos de seguida o contexto educativo onde se desenvolveu a intervenção em contexto no 2º Ciclo do Ensino Básico no que respeita ao meio envolvente.

2.1.1. O Meio local

A escola onde realizamos a ICE2 situa-se numa freguesia a cerca de 12 km da Cidade de Viana do Castelo e tem uma área de, aproximadamente, 764 hectares.

A parceria entre o rio e o mar são uma mais-valia no que diz respeito à vida da população. Isto é, não é só positivo a nível turístico, mas também para a classe piscatória que é muito presente e contribui para a economia local desta região. No que diz respeito às atividades económicas, esta freguesia vive da agricultura e pesca, sendo estas atividades mais de subsistência, todavia, tem havido uma preocupação na aposta do desenvolvimento das áreas da construção civil, carpintarias/oficinas, comércio/indústria, hotelaria e restauração, não só devido ao turismo, mas também para a existência de uma maior empregabilidade.

A gastronomia típica deste local é marcada por estas águas, existindo assim vários Restaurantes onde se podem provar maravilhosas iguarias como o caso do marisco e diversos peixes. Neste seguimento, a praia, estando esta situada num ambiente rural, e a gastronomia são duas grandes potencialidades que despoletam a afluência de turistas a procurar esta localidade, nomeadamente para aproveitarem as suas férias de Verão. No entanto, esta freguesia também oferece um Património

edificado, como a Igreja Paroquial e várias Capelas que podem também ser uma atração para os turistas. Posto isto, também se podem encontrar várias coletividades e algumas destas trabalham em prol da atratividade oferecida por esta freguesia, tal como a realização de Romarias comemoradas em agosto.

Turisticamente, a freguesia tem também apostado no desenvolvimento do Caminho de Santiago pela Costa.

2.1.2. O Agrupamento

O contexto educativo onde foi realizada a ICE no 2º Ciclo do Ensino Básico está integrada no Agrupamento de Escolas de Monte da Ola. Este Agrupamento foi formado no ano de 2013 através da agregação de três Agrupamentos. Trata-se de um Agrupamento TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) e, segundo Christovão e Branco (2014), o projeto educativo TEIP é elaborado consoante as necessidades do território onde estão edificados os contextos com o objetivo de potencializar um articulado de escolas.

“De acordo com o despacho normativo n.º 55/2008 que regulamenta a constituição dos TEIP, os agrupamentos assim considerados foram (...) orientados para a qualidade do percurso e dos resultados escolares dos alunos; a redução do abandono e insucesso escolar; a transição da escola para a vida activa e intervenção da escola como agente educativo e cultural central na vida das comunidades em que se insere” (Soares, 2010, p. 4).

Assim, as escolas pertencentes ao Agrupamento TEIP devem unir as potencialidades dos diferentes locais, combatendo as lacunas existentes para que se promova uma educação com qualidade e para todos (Christovão & Branco, 2014, p. 219).

O Agrupamento de Escolas do Monte da Ola situa-se no concelho de Viana do Castelo, na margem sul do rio Lima e abarca uma área de influência de cerca de 72 quilómetros quadrados.

A sua composição abrange dezasseis unidades com diferentes fins, isto é, inclui estabelecimentos com apenas um nível de ensino, até estabelecimentos que incluem

três níveis. Deste modo, dez possuem educação pré-escolar, catorze têm 1º Ciclo, três têm 2º e 3º Ciclo, sendo que a Sede, tendo um maior número de alunos e estando situada na Escola Básica e Secundária do Monte da Ola, tal como o nome indica, tem 2º/3º Ciclos e Secundário. Estes estabelecimentos de ensino estão difusos por sete freguesias do Concelho de Viana do Castelo, num raio de nove quilómetros da sede. Desta forma, são albergados cerca 2298 discentes e 262 docentes, duas técnicas ligadas à Psicologia e Mediação e professores de AEC.

Este Agrupamento contém duas Unidades de Atendimento Especializado/Multideficiência presentes na Escola Básica do Cabedelo e na Escola Básica Carteadado Mena. Estas estão designadas a alunos com défices de natureza motora, cognitiva, sensorial e de comunicação. Abrange também duas unidades de ensino estruturado ligadas ao Autismo, localizadas na Escola Básica da Senhora da Oliveira e na Escola Básica Carteadado Mena.

O Agrupamento de Escolas do Monte da Ola aponta no documento referente ao seu projeto educativo como pontos fortes os seus docentes, pois, para além de competentes, também têm vontade de solucionar problemas; diversificar a oferta educativa; acompanhar os alunos e suas famílias; promover atividades de desenvolvimento; atingir bons resultados escolares nas provas de avaliação externa; etc. Todavia, indicam que persistem algumas fraquezas, como o caso do insucesso escolar; circunstâncias de indisciplina; desvalorização da educação, tanto por parte dos alunos como das suas famílias; fraco envolvimento nas atividades promovidas pelas escolas, mais concretamente de pais de alunos do 2º Ciclo; situações de abandono escolar ou baixa assiduidade; fuga dos alunos do Ensino Básico e Secundário para escolas localizadas na Cidade; etc. No entanto, este agrupamento preocupa-se não só com a constatação de problemas, mas também com a resolução dos mesmos. Deste modo, são elaborados planos de melhoria incluindo diversas estratégias que serão implementadas com o objetivo de colmatar estes contratempos visando o sucesso escolar e social dos seus alunos. Apesar das fraquezas indicadas não se sucederem em todas as escolas, persiste o combate de problemas, unindo os esforços de todas as unidades orgânicas envolventes.

2.1.3. A Escola

A escola onde foi realizada esta intervenção em contexto educativo recebe 405 discentes. Destes, 85 fazem parte do 1º Ciclo, 116 do 2º Ciclo, 180 do 3º Ciclo e 24 frequentam um curso vocacional.

Esta instituição está dividida em três espaços, sendo eles um andar rés do chão, um primeiro andar e um espaço exterior. No andar rés do chão está o PBX e, neste mesmo local, contém ainda a sala de prolongamento do Pré-escolar, a ala do 1ºCEB, casas de banho, cinco salas de aula e uma sala destinada ao Jardim de Infância. Localiza-se também a sala dos professores, a sala de atendimento dos diretores de turma, os gabinetes da direção, secretaria, a sala de apoio aos exames, a reprografia, a cozinha, a cantina, o bar dos alunos e uma sala reservada aos mesmos. Existem dois acessos para se subir ao primeiro andar e neste podemos encontrar dezanove salas de aula, das quais duas são salas de Educação Visual e Tecnológica, uma é sala de Música, uma é um laboratório de Ciências, uma é um laboratório atribuído a aulas de Física e Química e duas são salas de apoio. Contudo, também podemos encontrar a biblioteca e a sala de informática. No espaço exterior está presente um anfiteatro, um campo de jogos, um parque infantil, um pavilhão de educação física e uma estufa.

A Escola Básica em questão procura desenvolver inúmeras atividades para que os alunos coloquem em prática os seus saberes ou aptidões e tal afirmação pode ser comprovada através da análise do Plano Anual de Atividades. Este Plano engloba atividades de caráter humanístico, científico e didático-pedagógico e, como tal, no presente ano letivo, foram desenvolvidas atividades práticas/experimentais em contexto de sala de aula, visitas de estudo e aulas de campo. No entanto, é também de realçar o empenho que esta escola demonstra na criação de relações entre os alunos e a biblioteca/livros. Isto é, são implementadas diferentes atividades que promovam a leitura, incluindo a leitura livre em sala de aula, podendo os alunos escolher um livro das suas preferências presente na biblioteca e é-lhes destinado um tempo específico das aulas de Português para essa leitura e retrato da mesma. Neste seguimento, é de referir que os discentes participaram no Concurso Nacional de Leitura e um deles venceu a primeira fase do concurso, ficando assim apurado para a segunda.

Esta escola também inclui outras atividades no seu Plano Anual de Atividades, tais como: torneio intra e entre escolas nas modalidades de futebol e ténis de mesa;

competição de dança; Comemoração de dias importantes no nosso país, como o 25 de Abril, o 1º de Dezembro e o Dia Mundial do Origami; dinamização da rádio escolar; sessões de orientação vocacional dirigidas aos alunos do 9º ano; entre outras atividades, tanto a nível de escola, como através de parcerias.

2.1.4. A Turma

No contexto B, a turma onde efetuamos a implementação da PES, consiste numa turma do 6º ano de escolaridade, composta por treze alunos, três do sexo feminino e dez do sexo masculino, com idades compreendidas entre os onze e doze anos. Grande parte destes alunos são residentes da freguesia onde realizei a ICE2, mais concretamente dez, sendo que os outros três residem na freguesia vizinha.

Relativamente às habilitações literárias dos pais dos alunos, três são licenciados, três têm o nono ano e seis têm o sexto ano de escolaridade. No que diz respeito às mães, uma é licenciada, duas têm o décimo segundo ano, quatro têm o nono ano e cinco têm o sexto ano de escolaridade. Na grande maioria, são as mães as encarregadas de educação, sendo que apenas dois pais assumem essa tarefa.

Esta turma foi formada por alunos que frequentaram diferentes turmas do quinto ano, contudo, nenhum deles foi retido até então.

As disciplinas apontadas como preferidas foram Educação Física, Ciências Naturais, Inglês e História, sendo que a mais escolhida foi Educação Física. No caso das disciplinas indicadas como as que geram mais dificuldades foram Educação Tecnológica, Português, Inglês, Ciências Naturais, Matemática e Educação Física, sendo que os alunos assinalaram a Matemática como a disciplina que gera mais dificuldades, seguida do Português.

Em geral, a turma era bastante satisfatória pois realizava com empenho as tarefas propostas. Todavia, foi necessário ajustar e reajustar constantemente o tempo atribuído a cada tarefa pois, genericamente, a turma demorava bastante tempo na execução das mesmas. Deste modo, inicialmente, optamos por atribuir um tempo mais alargado, sendo que este foi diminuindo ao longo das aulas, pois o objetivo consistia em que as crianças se tornassem mais autónomas e capazes na concretização das tarefas de forma mais rápida.

No que toca à atenção prestada ao longo da aula, a turma dispersava um pouco, tendo sido implementadas estratégias para contornar esse obstáculo. Desta forma, foi importante colocar questões direcionadas a alunos específicos, envolver toda a turma em constantes trocas de ideias sobre os conteúdos em questão e motivá-los através de tarefas dinâmicas e criativas. Assim sendo, com o passar do tempo, a falta de atenção por parte dos alunos foi sendo controlada podendo assim dizer que a turma evoluiu positivamente no envolvimento nas tarefas. Deste modo, quanto à participação, na sua maioria, eram alunos participativos e com intervenções ajustadas.

Relativamente aos trabalhos pedidos e fichas de avaliação realizadas, os alunos preocupavam-se com a obtenção de bons resultados, isto é, entregavam os trabalhos nas datas previstas. Os resultados provenientes dos testes de avaliação eram satisfatórios, existindo também alguns alunos com excelentes resultados.

Esta turma detinha dois alunos com necessidades educativas especiais, uma vez que revelaram dificuldades ao nível da concentração e na própria aprendizagem de conteúdos, pois eram notórias as dificuldades no que toca à leitura e escrita. Eram necessárias adaptações de tarefas/testes de avaliação, sendo que estas tinham de ser lidas e explicadas pelo professor. No decorrer das aulas, estes alunos tinham de ser acompanhados de perto uma vez que dispersavam com muita facilidade, acabando por não concretizar qualquer tarefa. Esta situação foi facilmente controlada, a partir do momento que na implementação das sessões, dentro da sala de aula, constavam a professora titular da turma e duas professoras estagiárias.

De um modo global, esta turma colaborava e empenhava-se na realização das tarefas e demonstrando prontidão no envolvimento das atividades.

2.2. Percurso da Intervenção Educativa: o 6º ano de escolaridade

O estágio neste contexto educativo teve a duração de aproximadamente doze semanas. Neste caso, era obrigatória a comparência em todas as aulas de Português e de História e Geografia de Portugal, ao longo de todas as semanas, na turma que nos foi atribuída. Também este estágio foi realizado a pares e, por isso, todos o pares tiveram de realizar quatro semanas de observação, observando todas as aulas das áreas acima mencionadas. Posteriormente seguiram-se as quatro semanas de implementação na

área de Português e, para terminar, quatro semanas de implementação na área de História e Geografia de Portugal. É importante indicar que, na fase de regência, foram observadas duas aulas de Português e duas aulas de História e Geografia de Portugal, pelas professoras supervisoras.

A estrutura desta intervenção educativa foi distinta da realizada no 1º Ciclo do Ensino Básico uma vez que todas as planificações tiveram de ser elaboradas antes do nosso momento de regência em determinada área.

Em primeiro lugar, deslocamo-nos ao contexto para conhecer as professoras cooperantes de ambas as áreas e também para conversarmos sobre os conteúdos que teríamos de lecionar. Em concordância, optamos por iniciar, desde logo, a fase de observação, isto é, ao longo de quatro semanas consecutivas tivemos o privilégio de observar as aulas dadas pelas professoras cooperantes. A fase de observação exige muita atenção e concentração, não só para percebermos quais os métodos utilizados em sala de aula, mas também para constatarmos quais os comportamentos da turma e estratégias que possam ser implementadas no sentido de contornar quaisquer contratempos que possam eventualmente surgir. Esta oportunidade deveria ser bem aproveitada e refletida nas planificações, pois, após termos observado várias aulas, teríamos a capacidade de analisar qual a postura que deveríamos adotar e quais os métodos de trabalho mais eficazes para que a turma assimilasse as aprendizagens esperadas.

Todo este tempo que nos foi atribuído para observar foi, sem qualquer dúvida, fulcral na hora da elaboração das planificações. Após a atribuição dos conteúdos que teríamos de lecionar, sendo estes indicados pela professora cooperante, passamos à fase de reflexão e execução das planificações, assim como os materiais a ser utilizados em sala de aula ao mesmo tempo que se procedia à observação das aulas. Isto é, ao longo destas semanas, tivemos de observar as aulas e elaborar as planificações pois estávamos em contacto com a turma e, como tal, era mais acessível o estudo pormenorizado de toda a realidade envolvente.

A fase que se sucedeu foi a correção das planificações, nomeadamente da área de Português, sendo que, inicialmente, foi a professora cooperante que as analisou, apontando alterações e sugestões de melhoria. De seguida, estas foram observadas pela professora supervisora da disciplina que também sugeriu, sempre que necessário,

modificações com o objetivo de tornar as aulas mais dinâmicas e para que as aprendizagens surgissem numa vertente de construção de conhecimentos por parte dos alunos. Após todas as alterações terem sido efetuadas iniciou-se a fase de regência.

2.2.1. Português

As planificações foram elaboradas de acordo com o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, mais concretamente do 6º ano de escolaridade, abarcando os diferentes domínios: Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática.

Relativamente à oralidade, esta foi desenvolvida em todas as aulas, pois é muito importante que os alunos saibam organizar as suas ideias e expô-las de forma correta, com um discurso coeso e coerente. Desta forma, existiu a preocupação de a promover através de, por exemplo: sintetizar enunciados ouvidos; visionamento de *trailer's* de filmes, onde se pretendia que os alunos explicassem o que viram; leitura de um texto e posterior resumo oral das ideias principais do mesmo; indicar as diferenças e semelhanças entre o trailer e o texto lido; fazer inferências através de uma ideia inicial ou de uma parte de um texto; sempre que era colocada uma pergunta a determinado aluno, todos os outros eram questionados sobre o facto de concordarem ou não, tendo de explicar o seu ponto de vista, através de argumentos válidos; justificação de afirmações verdadeiras ou falsas; quando algum colega não compreendia um novo domínio ensinado, era pedido a um aluno que explicasse esse conteúdo por palavras suas. De um modo geral, ao longo de todas as aulas, era promovida a oralidade, pois também é fundamental que os alunos se sintam envolvidos na aula e com vontade de participar, pois a partilha de ideias é fundamental para uma aprendizagem colaborativa.

No que diz respeito à Leitura e Escrita, foram trabalhados diferentes textos narrativos, sendo promovida a leitura silenciosa e em voz alta; compreensão do texto lido através da identificação de informação relevante; realização de inferências, antecipando o assunto ou através da relação de duas ideias, inferir uma terceira; relacionar o conteúdo do texto com o título do mesmo; organizar informação contida num texto; realizar apreciações críticas sobre um texto; planificar textos; redigir corretamente, respeitando as regras de ortografia, acentuação, pontuação e sinais

auxiliares de escrita; utilização de vocabulário específico do assunto em questão, recorrendo também a unidades linguísticas com diferentes funções na cadeia discursiva; escrita de textos narrativos, integrando os seus elementos numa sequência lógica; rever textos escritos, verificando se o tema em questão é respeitado, se inclui as partes necessárias e se estas estão devidamente organizadas, tendo em conta a correção linguística e proceder às devidas alterações, caso necessário.

Quanto à Educação Literária foram lidos textos de literatura para crianças e jovens, da tradição popular com adaptações clássicas; realização de inferências; comparação entre versões de textos, indicando as diferenças; reconhecimento de recursos expressivos utilizados na construção dos textos e devida justificação da sua utilização.

Por último, a Gramática foi trabalhada num sentido linear, ou seja, introduzindo novos conteúdos e relembrando, sempre que possível, os anteriormente ensinados. Deste modo, foram trabalhadas as classes de palavras, subclasses do verbo, frase ativa e frase passiva, complemento agente da passiva, verbos auxiliares (dos tempos compostos e da passiva) e as frases simples e frases complexas.

No que toca às tarefas implementadas, estas foram pensadas no sentido de promover a aprendizagem por parte dos alunos de forma dinâmica e estimulante, isto é, com que estes se sentissem motivados a aprender. Deste modo, foram desenvolvidos jogos, como: “o enforcado”, onde se pretendia que a turma descobrisse o tema da aula; “toca a ganhar”, uma variante do jogo “quem quer ser milionário” (o objetivo consistia que os vários grupos de três elementos respondessem à vez, com o intuito de obterem o melhor resultado); jogo online de identificação de frases simples e frases complexas, sendo que, em grande grupo, a turma elegia um aluno para responder e, no final do jogo, era dado o feedback, indicando a cotação conquistada pela turma. Também foram propostas atividades de escrita criativa, por exemplo: apresentação de três saquinhos, nomeadamente o das “personagens”, “tempo” e “espaço” e os alunos, após retirarem um papel de cada saco, tinham de produzir um texto narrativo; colagem de diferentes imagens no quadro e, através delas, os alunos tinham de escrever uma descrição de um salão indicado anteriormente num texto trabalhado em sala de aula. Foram sugeridas outras atividades de produção textual, como a elaboração de uma planificação de um

texto narrativo, planificação de um debate e elaboração de um resumo de um texto previamente trabalhado.

Outras tarefas implementadas em sala de aula, foram as seguintes: visionamento de *trailer's* e confronto de ideias sobre o vídeo e o texto posteriormente lido; entrega de um envelope com um texto dividido em partes, onde se pretendia que cada par, através de inferências, concluísse a estrutura do mesmo; projeção de pequenos acontecimentos desordenados, tendo os alunos de inferir a ordem correta dos mesmos, sendo que, posteriormente, o texto era lido e pretendia-se que comparassem as ideias iniciais com a verdadeira estrutura do texto; visionamento de vídeos para introdução de temas; entrega de uma folha para preenchimento de espaços, sendo que, após a audição do texto, os alunos deveriam escrever as localizações indicadas na introdução, ações passadas no desenvolvimento e o desfecho na conclusão; construção de conhecimentos através de uma frase do texto, sendo que os alunos teriam de pensar numa forma diferente de a dizer, transformando assim uma frase ativa numa frase passiva; concretização de exercícios apresentados no PowerPoint, sendo estes realizados em grande grupo, para a promoção de uma aprendizagem colaborativa; realização de um debate, tendo um grupo de apresentar argumentos que defendesse a prática do canibalismo e outro grupo teria de apontar argumentos que refutasse essa prática (foram realizadas pesquisas orientadas através do uso de *tablet's*); leitura de textos narrativos, sendo um aluno o narrador e outros diferentes personagens; ler um texto produzido por si à restante turma.

De uma forma global, prevaleceu a preocupação de implementar aulas onde os alunos se sentissem com vontade de aprender e de partilhar as suas ideias ou pontos de vista. Assim sendo, foi promovido não só o trabalho individual, como o trabalho em grupo ou a pares, sendo que estes grupos se alteravam com o passar das aulas pois é essencial que as crianças aprendam a trabalhar com todos os colegas.

2.2.2. História e Geografia de Portugal

Numa fase posterior, foram implementadas as planificações de História e Geografia de Portugal, tendo estas seguido as Metas Curriculares do 2º Ciclo de História e Geografia de Portugal, nomeadamente do 6º ano de escolaridade.

Os domínios trabalhados foram: O 25 de Abril de 1974 e o regime democrático: Analisar algumas conquistas, dificuldades e desafios que Portugal enfrenta no nosso tempo; Espaços em que Portugal se integra: Conhecer a União Europeia (EU) como uma das organizações internacionais em que Portugal se integra; Conhecer outras organizações internacionais em que Portugal se integra; A população portuguesa: Compreender a importância dos recenseamentos na recolha de informação sobre a população; Conhecer a evolução da população em Portugal e compreender a sua relação com o crescimento natural; Compreender o contributo do saldo migratório na evolução da população em Portugal; Compreender a distribuição da população em Portugal; Conhecer a evolução da população portuguesa por grupos etários; Conhecer e compreender as consequências do duplo envelhecimento da população em Portugal; Os lugares onde vivemos: Compreender as características da população rural e urbana e os seus modos de vida; Compreender a desigual dinâmica populacional das áreas rurais e das áreas urbanas; Compreender a atratividade exercida pelas áreas urbanas. Neste seguimento, todos os descritores de desempenho dos conteúdos acima mencionados, foram diretamente trabalhados em sala de aula.

As planificações desta área foram pensadas no sentido de promover cidadãos críticos e conscientes, pois a História preocupa-se com o desenvolvimento humano e social. Deste modo, existiu a preocupação de planificar aulas dinâmicas e promotoras de construção de conhecimentos, pois é essencial que os alunos adquiram os conteúdos programáticos, assim como desenvolvam as suas capacidades intelectuais, ao nível da interação com a turma e através da exposição e argumentação das suas ideias.

Relativamente às atividades implementadas em sala de aula, estas foram diversificadas, pois o objetivo prendia-se à adesão positiva por parte dos alunos, fazendo com que estes se sentissem envolvidos na atividade. Desta forma, as atividades executadas foram, por exemplo: exploração de diferentes vídeos e PowerPoint's, tendo os alunos de comentar o que viram e quais as aprendizagens retidas; caixa com perguntas, onde os alunos tinham de retirar uma questão e, de seguida, responder à mesma, recorrendo a argumentos válidos e demonstrando os seus conhecimentos; Análise de fontes, nomeadamente entrevistas e notícias, onde se desejava que refletissem sobre a informação presente nas mesmas, indicando os diferentes pontos de vista e justificando devidamente; Exploração de gráficos; Campanha publicitária,

onde a turma foi dividida em dois grupos e ambos tinham de realizar um cartaz, no entanto, um deles tinha de produzir um discurso para convencer os cidadãos a seguir o modo de vida rural e o outro grupo tinha de defender o modo de vida urbano. Para esta atividade, os alunos puderam utilizar diferentes materiais provenientes de pesquisas (orientadas previamente), jornais e revistas; Ficha interativa, sendo que esta tinha um código QR que, após os alunos instalarem um leitor nos seus dispositivos móveis, puderam ouvir um texto com os seus *phones* e pretendia-se que respondessem corretamente às questões presentes na mesma; Realização de um jogo no *Plickers*, sendo que cada aluno tinha um cartão que o identificava e nele constava as diferentes opções de resposta. Deste modo, as perguntas eram projetadas e os alunos tinham de virar o cartão consoante a resposta que pensavam ser a correta e a professora, através de uma aplicação instalada para o seu telemóvel, lia as respostas dadas, surgindo, de seguida, os resultados obtidos.

2.2.3. Envolvimento na Comunidade Educativa

Deve existir um canal de comunicação entre a escola e o exterior com o intuito de integrar as comunidades locais e, para tal, é imprescindível garantir a todos os agentes interessados os direitos de participação no processo educativo e aceitação da colaboração de todos. A eficácia dessa comunicação cria interações e laços de confiança entre os diferentes elementos da Comunidade Educativa, sendo estes uma mais-valia para o progresso da criança.

✓ Exposição de cartazes alusivos ao 25 de Abril de 1974

Para comemorar o 25 de Abril de 1974, os alunos tiveram de elaborar um cartaz tendo-lhes sido fornecidas algumas orientações.

Os temas propostos prenderam-se ao “antes e depois” de Abril de 1974, por exemplo: moda, cinema, escola, liberdade, família, o papel da mulher e música. Assim como se sugeriu abordar as personalidades do MFA (António de Spínola; Melo Antunes; Otelo Saraiva de Carvalho; Capitão Salgueiro Maia), a Constituição (de 1933 e 1976), o Direito ao voto (o papel da primeira mulher na vida política nacional), quem foi Celeste Caeiro e, por fim, os Retornados.



Figura 5: Cartazes alusivos ao 25 de Abril de 1974

Todas as turmas do 6º ano foram divididas em grupos de quatro elementos e a cada grupo foi atribuído um destes temas.

✓ Participação num projeto desenvolvido pelo Banco Alimentar

Duas voluntárias do Banco Alimentar leram à turma o livro “Todos temos asas, mas apenas os voluntários sabem voar” onde o Júnior (criança) aprende com o Cândido (coelhinho dos óculos mágicos) coisas fantásticas sobre ser voluntário. Segundo a mensagem implícita no livro foram realizados jogos e atividades, sendo elas: confronto amigável entre três grupos, com o objetivo de obter a melhor pontuação, evidenciando que compreenderam a história lida; apresentação de imagens aos restantes colegas, sendo o objetivo explicar o conteúdo das mesmas segundo as suas ideias; sopa de letras com palavras associadas ao voluntariado. Este projeto visou o despertar para a relevância da Cidadania pois todos podemos tornar a vida de alguém mais digna com apenas uma pequena ajuda, não tendo esta de ser necessariamente monetária.



Figura 6: Participação num projeto do Banco Alimentar

2.2.4. Em síntese

Genericamente, as aulas correram de forma positiva, pois, tanto na área do Português como na área de História e Geografia de Portugal, os feedbacks que obtivemos, tanto por parte dos alunos, como da professora cooperante, foi bastante satisfatório. Quanto às aprendizagens, pensamos que estas foram assimiladas pelos alunos, visto que, de um modo geral, todos alcançaram bons resultados nas provas de avaliação.

Este percurso educativo foi bastante enriquecedor pois é importante aprendermos a trabalhar com diferentes dinâmicas e, neste caso, como todas as planificações foram realizadas previamente, em simultâneo com a observação de aulas, tal exigiu da nossa parte um grande empenho. Com isto pretendemos dizer que cada aula era diferente, tal como todas são, no entanto, como as planificações foram elaboradas antes da fase de regência, só na própria altura é que conseguíamos compreender se os métodos eram os mais adequados. Contudo, tínhamos a liberdade de, em qualquer momento, abandonar uma estratégia para implementar uma diferente que possibilitasse aos alunos atingir os objetivos esperados. Esta ICE tornou-nos profissionais mais competentes pois o dia-a-dia de um professor é mesmo assim, ou seja, este tem de lecionar, adequar as estratégias ao longo da mesma, abandonando um método de trabalho sempre que este não funcione e, posteriormente, refletir sobre a aula dada e pensar em constantes estratégias de melhoria.

Parte II – Trabalho de investigação

A segunda parte do vigente relatório e que se prende com o trabalho de investigação desenvolvido está repartida em cinco capítulos: no capítulo I surge a introdução, onde é contextualizado o estudo e a motivação implícita para a realização do mesmo. No capítulo II está patenteada uma reflexão sobre a função social da História e Geografia de Portugal, a importância da Educação para o Desenvolvimento e para Cidadania Global, o (re)conhecimento do papel da mulher numa linha temporal e a Igualdade de Género na matriz curricular de HGP. No capítulo IV está patenteada a Metodologia adotada e, por fim, a apresentação e discussão dos resultados. Terminamos o presente relatório explanando as respetivas conclusões no capítulo V bem como apresentamos as limitações deste estudo e indicamos sugestões de investigações futuras.

Capítulo I – Introdução

No atual capítulo procederemos à contextualização do estudo de investigação elaborado. Segue-se a pertinência do problema, a apresentação da questão de investigação e os objetivos da mesma. Por último, será explanada a motivação que nos levou à realização deste trabalho.

1.1. Caracterização do estudo

No âmbito da disciplina de Intervenção em Contexto Educativo, mais concretamente no domínio do estágio curricular, foi-nos proposta a realização de um estudo de investigação numa turma do 2º CEB, mais concretamente no 6º ano de escolaridade. Deste modo, este foi enquadrado na área de História, logo, foi implementado nas aulas de História e Geografia de Portugal. Consequentemente, tornou-se fulcral pensar num tema, sendo que este devia contribuir para o desenvolvimento intelectual e social das crianças, objetivando o alargamento e fortalecimento do pensamento crítico. Assim sendo, optamos por abordar uma temática integrada na Educação para o Desenvolvimento: a Igualdade de Género. Nesta altura, torna-se fulcral realizar um parêntesis para se proceder à explicação do conceito de “Educação para o Desenvolvimento” (ED), sendo que este engloba a “Educação Global” (EG) e a “Educação para a Cidadania” (EC):

“(...) educação global é uma educação holística capaz de abrir os olhos e as mentes das pessoas para as realidades do mundo, despertando-as para contribuírem para um mundo com mais justiça, equidade e direitos humanos para todos. Entende-se ainda que (...) abrange a Educação para o Desenvolvimento, a Educação para os Direitos Humanos, a Educação para a Sustentabilidade, a Educação para a Paz e Prevenção de Conflitos e a Educação Intercultural, dimensões globais da Educação para a Cidadania” (Silva, 2010, p. 6).

Através das pesquisas realizadas, pudemos constatar que a Educação para a Cidadania e a Educação para o Desenvolvimento são conceitos que andam de mãos dadas, trabalhando em prol do mesmo objetivo. Foi através do “novo enquadramento

da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básicos e secundários”, em 2012, que a Cidadania “viu reforçado o seu caráter transversal”, identificado pelo Ministério de Educação e Ciência, “as suas diversas dimensões da Educação para a Cidadania, entre as quais, a Educação para o Desenvolvimento” (Esteves et al., 2018, p. 12). Assim sendo, em que consiste a Educação para o Desenvolvimento? Segundo a Plataforma Portuguesa das Organizações Não Governamentais para o Desenvolvimento (ONGD) (2012), a Educação para o Desenvolvimento, criada em 2002, consiste num “processo dinâmico e interativo” que não deve ser confundido com “campanhas de angariação de fundos”, visto que o objetivo não consiste em “visibilidade ou marketing”. Assim, esta preocupa-se com a formação completa dos indivíduos, compreendendo o desencadeamento dos problemas das desigualdades locais e globais num contexto de interdependência. No entanto, toda a formação respeitará e preservará qualquer diferença cultural, existindo o compromisso de que toda a ação transformadora será baseada na justiça, solidariedade e equidade. Neste sentido, serão resguardados os direitos de todas as pessoas, não esquecendo de promover também os seus deveres e, como tal, qualquer sujeito ou povo será convidado a participar no seu meio envolvente.

Existem outros autores que apoiam esta definição, por exemplo, para Estela (2011), a Educação para o Desenvolvimento deve ter em conta a sociedade atual “definindo sus contenidos, de forma que permitan la comprensión crítica del fenómeno de la globalización, y reafirmando el vínculo entre desarrollo, justicia e equidad” (pp. 16 e 17). Já o autor Celorio (2005) parte do princípio que a Educação para o Desenvolvimento é uma educação ativa que promove a cooperação solidária, estando qualquer pessoa responsável pela “defensa de los derechos humanos, de la paz, de la dignidad de las personas y de los pueblos, oponiéndose a cualquier tipo de marginación por credo, sexo, clase o etnia” (p. 15). Contudo, apesar das distintas definições, todas se relacionam, pois envolvem várias dimensões como a sensibilização, consciencialização e influência das políticas públicas. Mais concretamente, apontam a importância do desenvolvimento humano e igualdade de direitos numa dimensão social; um processo de aprendizagem numa dimensão pedagógica; uma ação de solidariedade, justiça, equidade e inclusão numa dimensão ética e, para terminar, uma transformação social e apoio ao nível da interculturalidade numa dimensão política.

Apesar de todas as temáticas abrangidas pela ED serem de extrema importância, optamos por trabalhar a Igualdade de Género dada a sua exploração nos meios de comunicação que, em muitas situações, é explanada de forma indevida, não sendo respeitada a máxima urgência no que toca ao combate da desigualdade entre sexos. Assim, inicialmente, torna-se imprescindível compreender este conceito para, posteriormente, sermos capazes de analisar criteriosamente todos os acontecimentos passados desde as Comunidades Recoletoras até à Contemporaneidade. Só assim estaremos prontos para refletir sobre o papel da mulher na sociedade e como é inadiável a promoção da Igualdade de Género. Como tal, optamos por desenvolver este tema para alertar e consciencializar os alunos para a sua relevância, incitando-os a construir os seus próprios conhecimentos a fim de se tornarem cidadãos mais reflexivos e justos.

1.1.1. Identificação da pertinência do problema

Para uma melhor compreensão da pertinência deste tema devemos refletir sobre a resenha literária do papel da mulher nas diferentes épocas históricas. Inicialmente, no período Pré-histórico e das primeiras comunidades humanas, verificamos que os papéis sociais de homem e mulher são muito diferentes. A forma como são olhados pelos seus pares estão relacionados com a força física (no caso dos homens) e com tarefas mais sensíveis e de cariz doméstico e familiar (no caso das mulheres). Se olharmos também para o período das primeiras civilizações, em que a economia se tornou agrícola e comercial e, por isso mesmo, levou a uma redefinição de papéis de género, vamos compreender que há uma tendência para a sociedade europeia e ocidental se tornar patriarcal. Ou seja, a olhar a figura masculina como potencialmente liderante e, no caso da sociedade romana, que mais diretamente nos influenciou, encontramos referências legais e organizacionais ao “*pater familias*” (pai da família) e a um funcionamento da sociedade que, na sua generalidade, vai continuar na época medieval, acabando por perspetivar o homem como um ser externo, que procura subsistência da família no exterior, enquanto a mulher o deverá fazer no interior de casa junto da família, sendo desta forma um instrumento privilegiado da chamada economia doméstica (Segalen, 1999, p. 102).

Na altura das primeiras comunidades existia a diferenciação, por exemplo, das tarefas a desempenhar, visto ser o homem quem caçava e a mulher quem cuidava dos filhos. Estas práticas mantiveram-se ao longo do tempo pois nas Comunidades Agropastoris continuavam a ser os homens que desempenhavam as tarefas que exigiam mais força física e eram as mulheres que realizavam as atividades minuciosas. Nas Civilizações Clássicas, as mulheres continuavam afastadas da vida política, educacional, religiosa e de lazer, impedindo-as de ser reconhecidas como cidadãs. Prevalecendo a desigualdade, na Idade Moderna o papel da mulher continuou a ser considerado inferior uma vez que eram submissas à figura masculina, sendo que desde o nascimento tinham de obedecer ao seu pai e, mais tarde, ao marido. Apesar de nesta altura as mulheres já contrariarem estas tendências formando-se como professoras, médicas ou enfermeiras, não podemos esquecer a ausência de liberdade (Duby, 1995).

As lutas levadas a cabo pelas mulheres no alvorecer do século XX foram cruciais no combate da desigualdade de género. Todavia, na Idade Contemporânea, ainda que a mulher tenha atingido a maior consolidação do seu papel como membro ativo numa sociedade, só a partir da Revolução Francesa (século XVIII), sendo este um acontecimento absolutamente fundamental, se sucedeu uma viragem mental e cultural relativamente à sociedade de Antigo Regime, sendo esta baseada no absolutismo monárquico numa visão centralista e funcional do papel dos indivíduos na sociedade e que, com a execução pública da família real francesa, em 1791, se altera profundamente e caminhará para uma visão tendencialmente mais liberal.

Relativamente ao século XIX, verificamos que a crescente industrialização vai transformar de uma forma decisiva as dinâmicas familiares: homens e mulheres vão trabalhar lado a lado nas fábricas, o que vai necessariamente alterar os equilíbrios internos da vida doméstica que até aí se desenvolviam. Agora, as mulheres já não estão exclusivamente em casa com o papel da orientação das crianças, o que obriga a que outros elementos da família e a própria sociedade, através da instituição escolar, tenham também a seu cargo esta função tradicionalmente feminina. As primeiras revoluções trabalhistas em torno dos direitos laborais vão também levar a um debate cada vez mais acérrimo em torno do papel da mulher na sociedade.

Chegados ao século XX, a mulher reivindica para si um novo papel: o de participação ativa na sociedade. É por isso que, na década de 1930, vai surgir com grande

força, nos Estados Unidos da América, o movimento das sufragistas que reivindica para as mulheres o direito de voto (Duby & Perrot, 1994). Recordemos que, no caso português, este direito só foi plenamente alcançado depois do 25 de Abril de 1974 e graças à Constituição da República de 1976 que, com algumas revisões constitucionais, ainda hoje vigora, proporcionou para a mulher portuguesa conquistas notáveis e nunca antes almejadas.

Deste modo, tendo em conta que a desigualdade entre géneros está implícita em vários aspetos do nosso dia a dia desde o surgimento das primeiras comunidades, será que estamos realmente conscientes dessa situação? Na atualidade, temos acesso rápido às informações lançadas pelos média, por exemplo através da comunicação social ou redes sociais, no entanto, muitos conteúdos são explanados tendo como objetivo primordial fazer marketing. Nestas circunstâncias são formadas mentalidades contra os valores, a partir do momento que somos influenciados por notícias destinadas à promoção de polémica e conflito. Logo, não nos podemos deixar corromper por qualquer informação pois é essencial aprofundarmos o conteúdo das notícias e percebermos se a mesma é fidedigna. Neste sentido, a ausência de conhecimento e a apropriação de opiniões infundadas faz com que a questão da Igualdade de Género, embora sendo um tema mais abordado atualmente, ainda não tenha alcançado a ênfase necessária. Este foi o principal motivo que desencadeou esta investigação pois acreditamos que o desconhecimento de causa seja a base de grande parte da desvalorização deste tema. Assim, devemos questionar-nos: Será que, no mundo em que vivemos, existe igualdade entre sexos? Existirão argumentos lógicos e válidos que justifiquem a inferiorização de um género em relação ao outro? A expressão “Sexo forte” justifica-se? Porque terá uma mulher de ser prejudicada a nível profissional por estar grávida, quando esta é uma questão biológica? Porque um homem não pode, por exemplo, vestir roupa de cor rosa sem ser ridicularizado? Existirão as mesmas oportunidades para o sexo masculino e para o sexo feminino? Será importante continuarmos a investir no estudo da Igualdade de Género? Será necessário continuarem a existir lutas feministas? Seremos mesmo seres livres, independentemente do nosso sexo? Serão fundamentais as leis internacionais que defendem a igualdade de direitos? Para sermos capazes de responder a estas questões temos de refletir sobre elas primeiro, analisando criteriosamente os factos para que,

posteriormente, compreendamos a importância do tema, não esquecendo que, por algum motivo, a “Igualdade de Género é o terceiro Objetivo do Milénio da Organização das Nações Unidas - Igualdade entre sexos e valorização da mulher” (Machado, 2013, para. 4). Então, se o “estabelecimento de igualdade de direitos entre homens e mulheres está diretamente relacionado com o desenvolvimento das sociedades” (idem, para. 1), assim como um dos objetivos da União Europeia é combater a desigualdade, o que podemos fazer enquanto agentes educativos para o desenvolvimento da sociedade? É importante que os nossos alunos tomem consciência que a desigualdade é uma questão que se prolonga há gerações e que deve ser urgentemente combatida, pois impede o desenvolvimento mundial. Para tal, devem ser abandonados pensamentos de inferiorização e estereótipos que tornam o ser humano prisioneiro das representações sociais, pois cada indivíduo é único e tem direito às suas escolhas, gostos e preferências. Os estudantes devem compreender que, mais tarde, serão a geração adulta, logo, poderão ser eles a fazer a diferença desde cedo apoiando a Igualdade de Género como o caminho que os guiará a um mundo mais equitativo. A mudança depende de nós, pois cada um tem a sua importância e se desempenharmos o nosso papel contribuiremos, com certeza, para a transformação do mundo num lugar melhor. A disciplina onde foi implementada esta investigação aborda as temáticas ligadas aos Direitos Humanos, sendo que no programa do 2º Ciclo de História e Geografia de Portugal se podem ler duas finalidades, sendo que a primeira valida “promover o desenvolvimento da sensibilidade, do espírito crítico (...)” e a segunda apoia o contributo “para o desenvolvimento de atitudes e valores que conduzam a uma integração e intervenção democráticas na sociedade que o rodeia” (ME, 1991, p. 8). Deste modo, a disciplina de HGP privilegia a abordagem desta temática, incluindo a Educação para o Desenvolvimento no seu currículo, trabalhando as duas em sintonia no progresso de cidadãos mais justos, com as suas próprias ideias e dispostos a aceitar outras diferentes. Ambas apelam à tomada de consciência através do debate e discussão de ideias que se reflitam numa sociedade desenvolvida.

1.1.2. Questão de Investigação

A questão fundamental de investigação foi gerada segundo a reflexão do problema de investigação escolhido e da sua pertinência, resultando também da revisão

da literatura sobre a questão da Igualdade de Género. Assim, formulamos a seguinte questão de investigação:

“Que ideias prévias apresentam os alunos sobre as questões relacionadas com a Igualdade de Género?”

1.1.3. Objetivos da Investigação

Com o intuito de dar resposta à questão de investigação, assim como auxiliar no sucesso da implementação do estudo, foram formulados seis objetivos. Deste modo, esta investigação tem o propósito de averiguar quais as conceções dos alunos sobre esta temática e, para tal, o investigador deve:

- 1) Incitar à compreensão das diferenças entre sexo e género;
- 2) (Des)construir os pre(conceitos) e estereótipos acerca de papéis de género;
- 3) Promover a perceção da influência que os estereótipos de género têm nas suas relações sociais;
- 4) Sensibilizar para a luta contra a discriminação das mulheres e meninas, em toda parte;
- 5) Modificar conceções erradas dos alunos sobre género.

1.2. Motivação

A questão da Igualdade de Género para além de ser um tema de extrema relevância, no tempo corrente ainda não lhe é dado o devido destaque. Nesta circunstância, a motivação para o desenvolvimento deste estudo prendeu-se à urgente promoção do conhecimento desta questão, na linha da compreensão do papel da mulher e do papel do homem como tendo ambos a sua relevância para a sociedade. A mulher não pode ser vista como um ser inferior, afastado dos direitos sociais, educacionais, profissionais ou políticos, não havendo justificação plausível para essa prática em discordância com os Direitos Humanos.

Embora seja uma temática cada vez mais abordada nos diversos meios sociais, não pode cair na banalização, sendo que só se poderá deixar de falar da Igualdade de Género no momento em que esta for devidamente assimilada e efetivamente exercida.

Enquanto assim não for, todos os factos terão de ser realçados no sentido de chamarmos à atenção para a injustiça ligada a esta realidade, tendo de prevalecer o combate para a mudança! Só poderão ser mudadas mentalidades quando os indivíduos forem confrontados com acontecimentos verídicos que despertem a sensibilidade e empatia perante o outro. Assim, esta motivação intrínseca levou-nos a desenvolver este estudo que seguiu esta linha de pensamento, apresentando factos reais apoiados em atividades que colocavam os alunos no lugar do outro.

Capítulo II – o papel da História e Geografia de Portugal como promotor da Educação para o Desenvolvimento e para a Cidadania Global

No decorrer deste capítulo é patenteada a fundamentação teórica referente ao assunto que motivou o estudo. Logo, destacaremos a função social da História, explicitando a sua relevância para a Educação da Cidadania Global. De seguida será explanado o papel da mulher numa linha temporal desde o surgimento das primeiras comunidades até à Contemporaneidade. Por último, apresentaremos o tema da Igualdade de Género na matriz curricular de História e Geografia de Portugal.

2.1. A função social da História e Geografia de Portugal

Segundo Bittencourt (2018), a História é “um instrumento pedagógico significativo na constituição de uma «identidade nacional»” e aponta-o como sendo o objetivo que “sempre permeou o ensino da História” (p. 51). A identidade nacional vai sendo construída com o passar dos anos, pois, como afirma Mattoso (1998), esta, “tal como existe hoje, resulta de um processo histórico”, nomeadamente da construção de uma linha temporal até à atualidade (p. 3). A História deve ser encarada como uma ciência social que transmite inúmeras aprendizagens como a seleção, análise e reflexão da informação tornando assim o sujeito pronto “para o exercício consciente e crítico da informação, justificando, desta forma, a sua permanência no currículo escolar” (Moreira, 2004, p. 11). É através do estudo da História que o aluno adquire uma visão geral sobre a sociedade compreendendo que esta é sujeita a constantes mudanças. Deste modo, não podemos ter uma visão reduzida e olhar para esta disciplina numa lógica de “memorização de factos passados” já que a interpretação dos mesmos auxilia na compreensão do presente, tendo em vista uma decifração futura (Mattoso, 1999 citado por Martins, 2007, p. 3). Deste modo, é urgente transformar a conceção de que a História e Geografia de Portugal “é algo que já passou”, logo, não é relevante, bem como explicar aos discentes que a História não é “apenas uma disciplina como um produto acabado, na qual só é preciso adquirir conhecimentos” (Faria, 2016, p. 15). Neste processo é o professor quem desempenha o papel preponderante na demonstração da importância desta disciplina e para isso deve “usar acontecimentos

passados que possam ser adaptados à realidade do aluno” para que este empregue a “noção de tempo histórico, do passar do tempo, através de experiências reais” (idem, p. 15). Em algumas situações, a aprendizagem desta área disciplinar é desvalorizada, acabando por diminuí-la em relação a outras, por exemplo no que toca à carga horária e aos exames finais que disciplinas como a Matemática e o Português estão sujeitas. Posto isto, estas diferenças de logística entre áreas disciplinares podem ser consideradas como uma “desvalorização (...) em relação à disciplina de História” que acabam “por influenciar os/as alunos/as (e toda a comunidade educativa) na postura, empenho e gosto pela disciplina” (Cascão, 2017, p. 37). É sob este pensamento que temos de atuar, tendo em vista a desconstrução rápida deste parecer pois cada disciplina contribui com aprendizagens específicas e é essencial para que os alunos acedam aos mecanismos de pensamento de cada uma delas para se tornarem cidadãos integralmente formados.

Em que medida aprender História e Geografia de Portugal constitui uma mais-valia para qualquer indivíduo? Podemos começar por explicitar que esta área curricular contribui para a perceção do passado, de modo a compreender e construir o presente, logo, o estudo da mesma promove “a compreensão dos nossos padrões culturais e de vida”, consciencializando-nos da diversidade de perspetivas segundo uma “raiz temporal e espacial” (Gago, 2007, p. 134). Assim, baseando-nos no programa e respetivas metas curriculares do 6º ano de escolaridade, esta disciplina, através da perceção dessa linha temporal, incita o reconhecimento de acontecimentos passados numa perspetiva do desenvolvimento de capacidades como a interpretação de factos, possibilitando um alargamento do conhecimento do mundo. A área da História e Geografia de Portugal também auxilia na construção social, formando cidadãos mais reflexivos e críticos, tornando-os mais capazes de desenvolver a sensibilidade perante problemas alheios e fortalecer o conceito de entreajuda. Portanto, esta disciplina é imprescindível na formação da cidadania e a integração desta área no “currículo escolar (...) prepara um cidadão atuante e consciente de sua função social no mundo contemporâneo, percebendo-se como agente transformador e protagonista da sua história” (Kantovitz, 2012, pp. 105-106).

Segundo os princípios anteriormente apresentados, podemos constatar que esta área curricular não aposta apenas no conhecimento de conteúdos, mas também prepara os seus alunos para a vida em sociedade. Neste seguimento, podemos averiguar

que no documento alusivo ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória se destaca que “perante os outros e a diversidade do mundo, a mudança e a incerteza, importa criar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico” (Martins, Gomes, Brocardo, Pedroso, Carrillo, Silva, Encarnação, Horta, Calçada, Nery & Rodrigues, 2017, p. 15). Ainda segundo os mesmos autores (idem), o objetivo consiste na formação de “pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos” (p. 5) tornando-os competentes a “continuar a aprendizagem ao longo da vida, como fator decisivo do seu desenvolvimento pessoal e da sua intervenção social” (ibidem, p. 15).

Assim, a História parte de uma perspetiva crítica “que atende ao espaço, ao tempo e ao contexto, à intencionalidade, à inferência, à interpretação, à multicausalidade, etc, responde não apenas a Quem?, Quando?, O Quê?, mas também ao Como? E aos Porquês?” (Amaral, Alves, & Jesus, 2012, p. 7). É através do conhecimento do passado que somos capazes de dar sentido ao presente, visto que a forma como o mundo se apresenta hoje é o resultado dessas vivências passadas, nomeadamente através das marcas que os nossos antepassados nos deixaram. Mas quais as competências que devem ser desenvolvidas para que o passado seja interpretado de forma correta? É importante focarmo-nos na aprendizagem e desenvolvimento do tratamento de informação/ interpretação de fontes, compreensão histórica (temporalidade, espacialidade e contextualização) e comunicação em história sendo importante interligar as três vertentes. Assim, um indivíduo competente em História deve compreender estes conceitos e saber aplicá-los. Isto é, relativamente ao tratamento de informação/interpretação de fontes, torna-nos capazes de observar e descrever, formular hipóteses e interpretar determinada fonte com várias perspetivas (idem, pp. 6-7). Desta forma, é através da exploração de fontes que um sujeito se torna mais observador e crítico. Quanto à compreensão histórica, segundo os mesmos autores (ibidem), no que toca à temporalidade, esta promove a aprendizagem de, por exemplo, localizar no tempo, identificar períodos, estabelecer relações de presente e passado, sabendo explicar através do vocabulário próprio da disciplina (p. 10). Estes autores (ibidem) afirmam que a espacialidade desenvolve a aprendizagem da localização e organização de determinado espaço em diferentes períodos (p. 10). Já no caso da contextualização promove, a título de exemplo, a aprendizagem de características

concretas de sociedades que se constituíram num certo espaço em diferentes períodos, estabelecendo relações entre os seus diversos domínios (ME, s/d, p. 4). Desta forma, podemos constatar que a compreensão histórica estimula aptidões importantes que auxiliam a compreensão da realidade.

Após terem sido apresentadas razões para o estudo da História e Geografia de Portugal como forma de incitar nos jovens o pensamento crítico através da interpretação, seleção e organização de informação, como conseguiremos estimular a comunicação coesa e coerente? Hoje em dia, vivemos no mundo da comunicação, onde é crucial sermos capazes de nos expressar, pois só assim poderemos conviver numa sociedade e, neste sentido, também a comunicação é parte integrante da construção do conhecimento histórico. É essencial sabermos transmitir as nossas ideias/pensamentos de forma objetiva, e imparcial, logo, a comunicação em história leva a cabo o desenvolvimento do discurso progressivamente fundamentado e estruturado. Deste modo, outro objetivo patente no documento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória vai ao encontro da importância da comunicação, explicitando que o discente deve ser “capaz de pensar crítica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação” (Martins et al., 2017, p. 15). Serão essas mesmas competências que os levarão a respeitar as memórias, identidades e o património cultural, como sendo o legado deixado pelos nossos antepassados, permitindo-nos analisar a realidade passada e a presente.

Outro aspeto importante de referir é a relevância da estimulação da empatia, pois é imprescindível despertar a atenção dos alunos para a educação para os valores, alertando-os para as questões da desigualdade, sendo esta uma questão que gera sofrimento e propicia o conflito entre as diferentes gerações e géneros. Para Igreja (2004) é essencial partir “do princípio de que os valores são um constructo humano” que emergem da “reflexão do homem sobre o sentido da vida e da existência, espécie de guia para a acção humana consciente” (p. 223). De forma a realizar essa ponte, a História e Geografia de Portugal deve relacionar temáticas, ou seja, interligar os conteúdos disciplinares com exercício da Cidadania, alertando para a grave crise de valores, estando em causa os Direitos Humanos. Os alunos devem ser confrontados com essa realidade, pondo em evidência as suas ideias através da comunicação histórica. As abordagens destas temáticas também poderão ser vistas como um elemento motivador

nas aulas desta unidade disciplinar, a partir do momento que proporcionam situações de reflexão, partilha de ideias e pontos de vista, potencializando a participação de todos os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem. Quanto mais os alunos se envolverem nas aulas, mais recetivos estarão para aprender.

Uma estratégia que pode promover a motivação dos alunos consiste na aposta da diversificação das tarefas de sala de aula. Assim, será incitada uma educação histórica de qualidade, com o intuito de motivar os alunos para a criação de momentos de trabalho estimulantes. Deste modo, pode propor-se o uso de fontes em sala de aula, como “gravuras, pinturas, retratos, mapas...” (Silva, 2011, p. 198). Deve também existir a preocupação com o facto de monitorizar as aulas, ou seja, torná-las mais dinâmicas e estimulantes, incluindo momentos de participação dos alunos. Nesta sequência, penso ser importante que o docente realize modelos de aula-oficina. Este modelo consiste numa lógica construtivista da aprendizagem e combate a mera narração concetual dos conhecimentos por parte do professor. Numa aula-oficina, o professor “dá ao aluno o que eles precisam para construir a História”, logo, “envolve-se o aluno na aprendizagem contextualizada” (Amaral, Alves, & Jesus, 2012, p. 4).

Outro aspeto que o professor de HGP deve ter em conta é a criação de momentos reflexivos sobre a Humanidade, numa linha do tempo, e fazer com que os alunos se ponham no lugar do outro. Com isto, trabalha-se o conceito de empatia histórica, sendo um conceito de extrema relevância e que deve ser estimulado ao longo das aulas. Segundo os mesmos autores (idem), é crucial que estes percebam que a História educa para a cidadania, dando-nos a conhecer não só o Passado, como o Presente, pois “é necessário dar a conhecer aos alunos uma outra ideia, a da História como a ciência que explica, contextualiza e orienta” (p. 12).

Para se promover uma Educação Histórica de Qualidade é imprescindível que, em primeiro lugar, o docente procure saber as ideias prévias e tácitas dos alunos, no que diz respeito às diferentes temáticas. Sendo o objetivo comportar uma melhor orientação e exploração do tema, de forma a reformularem ou aprofundarem essas mesmas ideias. De seguida, o professor tem de trabalhar em função do crescimento dos alunos ao nível das ideias de segunda ordem (explicação, mudança, permanência, tempo, significância e empatia) pois são estas que compõem o pensamento histórico e desenvolvem competências. Deste modo, permitem o entendimento da lógica interna

da História e das noções substantivas da disciplina. Assim, é essencial que os alunos desenvolvam o seu pensamento histórico e que abarquem competências de orientação temporal e espacial, interpretação de fontes, compreensão contextualizada e comunicação em História. Outro aspeto significativo, consiste na colocação de questões que sejam desafiantes para os alunos, para que estes reflitam sobre as problemáticas da vida humana. Nesta continuação, é importante também que os professores confrontem os alunos com dados coincidentes, divergentes e até mesmo dados que se contestem. Com este confronto pretende-se fortalecer a construção de explicações históricas e capacitar os alunos nas considerações das melhores respostas históricas. Desta forma, é essencial apresentar aos alunos “múltiplas versões em História” com o intuito destes cruzarem a informação e lidarem com diferentes explicações, assim como analisarem qual a veracidade das mesmas.

Um último aspeto a considerar, que pensamos ser fundamental para impulsionar uma educação histórica de qualidade, é o uso das tecnologias em sala de aula. Estas não devem ser temidas, mas sim testadas, pois tornam a sala de aula num ambiente descontraído e, principalmente, tornam a aula diferente do habitual. As TIC são uma boa forma de “viajar sem sair do espaço de sala de aula” (Moreira, 2013, p. 27), pois, hoje em dia, conseguimos visitar museus, monumentos e igrejas online, assim como ver vídeos, fotografias ou apresentações. Assim, os recursos multimédia “têm o condão de unir som e imagem, conduzindo, cada vez mais, o aluno para um ambiente virtual”, transmitindo conhecimento histórico que “consinta novos formatos de apreensão ao aluno, motivando-os e procurando melhorar a sua aprendizagem” (idem, p. 27).

O professor de História e Geografia de Portugal deve suscitar a dúvida nos seus alunos, para que estes sintam curiosidade e queiram saber mais. Logo, é essencial “fazer viver a História tornando-a atrativa, chamando para si o papel de educador pedagogo”, para motivar e estimular “gerações de alunos da era digital” (Moreira, 2013, p. 26).

Por fim, devem ser promovidas autoaprendizagens, assim como o desejo pelo autoconhecimento. Uma Educação Histórica eficiente preocupa-se com a análise e compreensão dos dados e não com a simples exibição e transmissão de conceitos. Deste modo, pretende-se que “o aluno amplie a compreensão da realidade social em torno de si, do outro e do mundo” (Silva, 2011, p. 2010).

2.2. Educar para a Cidadania Global

Nos dias que correm, o desenvolvimento sustentável vê-se confrontado com inúmeras barreiras, como é o caso da pobreza, estando inúmeras pessoas a viver em condições precárias; a questão da desigualdade, estando ela ainda muito presente nos mais diversos países, impedindo a igualdade de oportunidades, riqueza e poder; graves desastres naturais; situações precárias no que toca à saúde; terrorismo e muitas outras circunstâncias que deixam comprometidos os Direitos Humanos. Neste seguimento, torna-se importante refletir sobre o progresso, constatando se este tem sido promovido efetivamente ou se estamos a caminhar para uma regressão. Após essa consciência dos factos e reflexão sobre os mesmos, ergue-se o conceito da Educação para o Desenvolvimento e para a Cidadania Global (EDCG). A sociedade tem de ser sensibilizada para estas questões, pois todos somos membros dela e temos o dever de reverter estas situações e, para isso, só será possível através do conhecimento da gravidade destes obstáculos.

“De facto, a ED procura direccionar-se, cada vez mais, à intervenção sobre os desafios globais e à discussão das suas causas estruturais, com vista à promoção de uma cidadania dita global assente em princípios como a justiça social, a solidariedade ou a equidade” (Coelho, Caramelo & Menezes, 2018, p. 98).

Assim, estamos perante a urgência de combater a pobreza e as desigualdades, num espaço geográfico alargado, ou seja, a nível mundial. Como já referido anteriormente, a ONGD leva a cabo um processo com inúmeros objetivos de tomada de consciência por parte de todos os indivíduos no que toca à desigualdade. Todos temos a responsabilidade de contornar estas barreiras, ultrapassando-as, visto que apenas “alguns indivíduos são parte do problema, mas qualquer pessoa pode ser parte da solução uma vez que pode fazer pressão para a mudança de determinadas estruturas” (Andreotti, 2014, p. 63). Este processo teve início na Europa, no entanto, alargou-se e fortificou-se por todo o contexto europeu.

Na origem desse processo, o conceito da Educação para o Desenvolvimento e o conceito da Educação para a Cidadania Global eram diferentes, sendo trabalhados e aplicados em contextos mais singulares. Todavia, nos tempos que correm, os dois se

voltam para a mesma situação, preocupando-se com as mesmas questões. Tal como já enunciado precedentemente, são complexas as definições de ED e ECG, contudo, segundo o Referencial de Educação para o Desenvolvimento, aprovado em 2016, podemos constatar que a Cidadania Global é um dos seis temas globais incluídos na ED. Logo, prevalece o enquadramento da intervenção pedagógica da Educação para o Desenvolvimento, com a dimensão da Educação para a Cidadania. Apesar das múltiplas definições, a ED e a ECG trabalham de mãos dadas, juntando esforços que atuem em concordância com os Direitos Humanos. Preocupam-se com a promoção da paz e com as questões da Igualdade de Género e da cidadania global, respeitando a interculturalidade uma vez que esta “é, potencialmente, uma riqueza para o conjunto da sociedade” (Ramos, 2011, p. 193). Informam e sensibilizam no sentido de influenciar as políticas, chamando a atenção tanto de pessoas, como de organizações, para que batalhem segundo uma união de energias e capacidades colaborativas. Se atuarmos cada um por si, não teremos, com certeza, o mesmo impacto e efeito se várias identidades cooperarem com vista no mesmo fim. Só assim poderemos almejar um mundo mais justo, em que todos os sujeitos tenham salvaguardados os seus direitos, através do mesmo acesso aos distintos recursos.

A Educação para o Desenvolvimento é um trilha importante a ser percorrido pela educação, para que, desde cedo, os jovens sejam conscientes das problemáticas espalhadas pelo mundo. Assim, novamente, existe a necessidade de aludir ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, a partir do momento que qualquer discente deve ser um cidadão “que valorize o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático”, tendo o dever de suprimir qualquer tipo de discriminação e de exclusão social (Martins, et al., 2017, p. 15). Deste modo, podemos atestar que a Escola tem um papel fundamental no processo educativo a nível social, visto que “la educación, decían varios maestros a lo largo de la historia, busca perfeccionar u optimizar lo que hay en la persona sacando de ella sus mejores potencialidades” (Estella, 2001, p. 16). Logo, é essencial que escola se preocupe com as situações mundiais, isto é, uma boa educação só pode ser “plantada” se esta for ao encontro da resolução dos problemas presentes no mundo. Mais especificamente:

“(…) difícilmente la educación puede plantearse al margen de un mundo lleno de desigualdades a todos los niveles, al margen de la existencia de diferentes culturas y tradiciones culturales no siempre en convivencia armónica, al margen de una feroz tiranía más o menos subliminal de una economía consumista omnipresente; o ignorando los roles sociales, sexuales y personales, o al margen de la conciencia creciente de un mundo que se plantea en términos globales (...)” (Estella, 2001, pp. 16 e 17).

A educação cívica poderá ter de ser trabalhada a qualquer momento, seja por motivos alicerçados a uma determinada área curricular ou devido a um comentário referido por um aluno e, portanto, prevalece a missão de educar para a paz. A “Educação para a Cidadania Global pretende ser transformativa” tendo em vista o envolvimento dos “alunos na construção de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores basilares para a promoção do respeito pelos direitos humanos, justiça social, paz, diversidade, Igualdade de Género e sustentabilidade ambiental” (Matias, Mendes, Carvalho & Branquinho, 2015, p. 7). Segundo a UNESCO (2015), a Educação para a Cidadania global visa estabelecer competências e valores que promovam nos alunos o respeito pelos direitos humanos e igualdade de oportunidade para todos. Assim, podemos comprovar esta afirmação segundo a Estratégia UNESCO para a Educação 2014-2021, onde é indicado que, a Educação para a Cidadania Global deve adotar uma abordagem abrangente, recorrendo a metodologias sobrepostas em outros âmbitos, nomeadamente a educação para os direitos humanos, a educação para a paz, a educação para o desenvolvimento sustentável e a educação para o entendimento internacional numa perspetiva de prevenção de conflitos. Neste sentido, pretende-se estimular nos alunos a capacidade de entendimento sobre o meio onde estão inseridos, constatando as injustiças praticadas e pensando em soluções que revertam essas práticas, não consentido nem apoiando de forma alguma qualquer ação pejorativa.

Ainda no mesmo documento da UNESCO (2015), podemos compreender que os vários objetivos considerados se prendem com a empatia pelo outro, reconhecendo e valorizando as diferenças culturais, linguísticas, religiosas, de género, assim como da própria humanidade comum. Como tal, são tidas em consideração novas habilidades,

valores e atitudes, capazes de viver num mundo cada vez mais diversificado. Nesta linha de pensamento, outros objetivos enunciados são o desenvolvimento de capacidades que promovam a literacia cívica, como por exemplo o pensamento e análise crítica, assim como a resolução de problemas; tomada de decisão; construção da paz e responsabilidade a nível social e mundial. Acrescenta ainda os valores de equidade e justiça social terão de ser valorizados, tendo o sujeito de possuir competências de análise crítica das desigualdades de género, cultura, religião e até mesmo da condição económica.

Toda esta explicitação nos leva a concluir que a ECG “deve ser considerada um elemento crucial para os sistemas educativos bem-sucedidos” (Matias, Mendes, Carvalho & Branquinho, 2015, p. 7), tendo a escola de trabalhar em função destes objetivos. De forma a tornar isto possível é essencial executar pedagogias centralizadas nos alunos, pois, para além do conhecimento sobre a cidadania ser um aspeto fundamental, também esta se insere em metodologias de ensino e aprendizagem. Apostando nesta ideia, as crianças irão receber de forma positiva “estas abordagens metodológicas quando perceberem que podem participar nestes diálogos e discussões ativamente”, sendo que é essencial neste contexto prevalecer uma “abordagem centrada nas crianças, e que leva a sério as suas opiniões” (Esteves et al., 2018, p. 11). Assim, as abordagens pedagógicas terão de ser inovadoras e eficientes, para que os alunos adquiram as competências necessárias de um cidadão global, entendendo que terão de:

“Respeitar-se a si mesmo e aos outros; saber agir eticamente, consciente da obrigação de responder pelas próprias ações; ponderar as ações próprias e alheias em função do bem comum. Demonstrar respeito pela diversidade humana e cultural e agir de acordo com os princípios dos direitos humanos; negociar a solução de conflitos em prol da solidariedade e da sustentabilidade ecológica; ser interventivo, tomando a iniciativa e sendo empreendedor” (Martins, et al., 2017, p. 17).

2.3. (Re)conhecimento do papel da mulher numa linha temporal

Desde o surgimento das primeiras comunidades que existe diferenciação social, logo, analisar o papel da mulher desde esta época até à Contemporaneidade precisa ser

feito. As Comunidades Recoletoras viviam do que a Natureza tinha para lhes oferecer e nesta altura já se dividiam as tarefas, sendo algumas atribuídas aos homens e outras atribuídas às mulheres. Os homens estavam responsáveis pela grande caça e pesca; fabricavam instrumentos, como o arpão em madeira e biface para defenderem a comunidade, enquanto as mulheres tinham a função de recolher frutos e cuidar dos filhos (Silva, 2008, p. 2). Deste modo, já é possível constatar que os homens realizavam as tarefas de maior exigência física e às mulheres eram destinadas as tarefas mais leves e minuciosas, sendo que estas atribuições estavam ligadas às questões biológicas. Mais tarde, as comunidades passam a ser sedentárias, surgindo as Comunidades Agropastoris e, neste caso, era o homem quem se dedicava à metalurgia e a mulher dedicava-se a tarefas meticulosas como a fiação e tecelagem, sendo que estas atividades exigiam mais perícia e motricidade fina. Na Antiguidade Clássica, a sociedade era muito machista pois a mulher não podia participar na vida política, nem nas decisões públicas, tornando assim mais complicado o seu reconhecimento social. Na Grécia antiga, as mulheres não eram reconhecidas como cidadãs pois só os homens poderiam participar nas questões políticas, educacionais, religiosas e de lazer, como o caso dos jogos olímpicos. A discriminação era acentuada entre géneros uma vez que o homem tinha acesso às questões anteriormente mencionadas, enquanto as mulheres tinham de se dedicar aos bordados e à tecelagem, estando-lhes confinada a tarefa de cuidar da casa e dos filhos, embora estas tarefas não possam ser vistas como menores. Neste seguimento, novamente é patenteada a sobrevalorização do sexo masculino e a prática da desigualdade. Na Idade Média mantêm-se os mesmos pensamentos, a partir do momento que as mulheres continuavam a ser vistas como propriedade dos seus maridos, tendo sempre de estar disponíveis para os servir. Apesar de, nesta época, as mulheres terem um papel social, podendo estas ser, por exemplo, professoras, médicas ou enfermeiras e podendo assumir postos na realeza, não era deixada de parte a conceção de que estas tinham de ser esposas, mães e donas de casa. No entanto, apesar do desempenho de qualquer papel social, as mulheres estavam sempre sujeitas a um representante masculino. Repetidamente é exaltada a discriminação e a desigualdade de oportunidades. Só na Idade Moderna, com a decadência do feudalismo é que a mulher começa a conquistar o seu lugar na sociedade, contudo, até chegarmos a este ponto foram necessárias várias lutas. Todavia, a discriminação prevaleceu pois as

mulheres continuaram a depender dos homens, continuando a ser os pais que arranjavam os maridos para as suas filhas; as mulheres pobres encarregavam-se dos trabalhos domésticos e agrícolas e, não conseguindo manter a própria casa, teriam de procurar um patrão que as acolhesse, passando este a ser seu responsável até esta mudar de emprego, casar ou voltar para a casa dos pais. Assim, conseguimos verificar que na Idade Moderna a mulher emancipou-se, contudo, ainda existia um longo caminho a percorrer.

“Emancipar é buscar a igualdade em direitos, políticos, jurídicos e económicos em relação ao homem. Libertar-se é ir além, realçar as condições de diversidade nas relações de género para que a mulher passe a ser vista como um indivíduo autónomo, um ser humano independente” (Rodrigues, 2015, p. 6).

Esse trilho continuou a ser explorado até chegarmos à Idade Contemporânea, onde a mulher atingiu a maior consolidação do seu papel como membro ativo numa sociedade. Só foi possível falar em reivindicação da mulher em pleno século XX, após a Revolução Francesa:

“(…) a luta pela igualdade existe há mais de 200 anos, sendo marcada na sua cronologia vários momentos e factos históricos marcantes. Um desses marcos foi a luta feminista organizada na altura por mulheres com o intuito de adquirir igualdade de direitos e deveres durante a Revolução Francesa” (Soares, 2016, p. 6)

Assim, foi por volta desta altura que se lançam as primeiras obras de caráter feminista, apelando à Igualdade de oportunidades na educação, na política e no setor profissional.

Mais tarde, com a Revolução Industrial, aumentou o número de mulheres empregadas e, como tal, consolidam-se as ideias socialistas, tendo sido fortificado o feminismo tornando-se um aliado do movimento operário. Foi neste contexto que, em Nova York, no ano de 1848, se realizou a primeira convenção dos direitos da mulher e, anos mais tarde, mais propriamente em 1857 se procedeu ao primeiro movimento grevista feminino. Não tendo este sido aceite, chegando até a ser reprimido pela polícia,

resultou num incêndio de uma fábrica que matou 129 operárias. Foi desde então que ficou marcado o dia 8 de março, conhecido como o Dia Internacional da mulher.

O acesso à vida política, nomeadamente ao direito de voto por parte das mulheres, foi uma luta insana. Em Portugal, em 1911, Carolina Beatriz Ângelo, médica e feminista portuguesa, conseguiu votar, sendo a primeira mulher a fazê-lo em Portugal. Só foi possível este feito através da sua inteligência que a levou a contornar a lei em vigor, pois apresentou-se como sendo viúva e, como tal, era ela quem sustentava a sua filha. Isto permitiu-lhe invocar o direito de ser considerada “chefe de família”, tendo assim acesso ao voto nas eleições constituintes a 28 de maio do mesmo ano. No entanto, não sendo esta a vontade dos representantes do país, rapidamente se apressaram a mudar a lei, de forma a evitar que o mesmo exemplo se repetisse. Assim, no seguinte, a lei foi alterada com a pormenorização de que apenas chefes de família do sexo masculino poderiam votar. Situações como esta foram sempre prevalecendo, impedindo o voto universal, só tendo este surgido após o 25 de Abril de 1974. Não só esta mulher alcançou um grande feito no século XX pois também podemos referir a Carolina Michaelis de Vasconcelos como sendo a primeira mulher a lecionar na Universidade; Adelaide Cabete foi pioneira na reivindicação dos direitos das mulheres e durante mais de vinte anos, dirigiu o Conselho Nacional das Mulheres Portuguesas onde lutava pelo direito a um mês de descanso antes do parto e o direito de voto feminino; Ana de Castro Osório foi uma escritora e ativista republicana portuguesa que evidenciava nas suas obras a importância do direito de voto, do acesso à educação e ao trabalho e à independência económica por parte das mulheres, assim como durante a primeira República colaborou com o Ministro da justiça, Afonso Costa, na elaboração da lei do divórcio (Meireles, 2010, para. 15-24).

“Apenas a partir do 25 de Abril de 1974 começa a desenvolver-se algum trabalho, embora de forma lenta. Os anos 70 e 80 são vistos como os anos da mais significativa mudança social em Portugal, período marcado também por uma maior e mais evidente evolução feminina (...)” (Prates, 2014, p. 18).

Através da explicitação acima enunciada podemos constatar que a origem do problema da desigualdade entre sexos é muito remota e desde então se tem mobilizado

várias lutas, sendo elas primeiramente “de iniciativas de enquadramento jurídico da igualdade”, como é o caso do direito de voto, e passando, mais tarde, para “um processo mais profundo de reformismo social” (Oliveira & Vilas-Boas, 2012, p. 120). Meditando sobre estas ocorrências, transportando-as para a atualidade, será importante dar continuidade às lutas que objetivam a Igualdade de Género? Segundo Silva (2008) as mudanças a nível social e económico têm sido efetivas, “embora mais lentas, ao nível das mentalidades”, sendo operacionalizadas na sociedade, pois acrescenta que as mulheres já alcançaram o “reconhecimento de Igualdade de Género em termos legais” e já são um grande número nos “diversos mercados de trabalho extradoméstico” (p. 12). Com todas estas mudanças fará sentido questionar-nos sobre a continuação dos movimentos feministas nos dias de hoje, uma vez que, em Portugal, a Igualdade de Género está assegurada na Lei? Para conseguirmos dar resposta a estas questões devemos refletir sobre o facto de Portugal ser “considerado como uma das sociedades mais progressistas em termos de produção legislativa em matéria de igualdade entre os sexos” (Oliveira & Vilas-Boas, 2012, p. 120) e, como tal, perspetivada à luz da criação de “condições ideais para o desenvolvimento de uma sociedade igualitária”, no entanto, é possível entender que a “sociedade portuguesa não tem sido capaz de gerar comportamentos efetivos de uma maior igualdade entre os sexos” (idem, p. 120). Ou seja, apesar de estar decretada a promoção da igualdade entre homens e mulheres na Constituição da República Portuguesa (Artigo 9º - Tarefas fundamentais do Estado) as desigualdades prevalecem, apesar de termos assistido a um progresso muito significativo neste sentido, pois “tal como outras sociedades democráticas, Portugal conheceu uma redução das desigualdades de género” (Silva, 2012, p. 1). Para que a Igualdade de Género fosse “promovida no plano legislativo, quer em Portugal, quer na comunidade internacional”, nas últimas décadas, foi necessária a “pressão de movimentos feministas e de grupos ligados a diferentes identidades de género” que levaram a cabo as suas lutas pela igualdade entre sexos (Pinto, Costa, Coelho, Maciel, Reigadinho & Theodoro, 2018, p. 10). Assim, segundo Rocha e Keske (2018), a efetivação dos mesmos direitos entre homens e mulheres só foram legislados através da “permanente luta dos movimentos sociais reivindicatórios”, tendo as mulheres desempenhado um papel preponderante “através de um ativismo próprio” (p. 81). Contudo, estamos perante um longo caminho a percorrer até alcançarmos efetivamente

a igualdade entre sexos uma vez que as mulheres ainda são sujeitas a essa desigualdade no que toca aos contextos laborais, de interações quotidianas, questões de valores e enquadramentos institucionais. As mulheres ainda ganham menos que os homens na realização do mesmo trabalho e tal se pode constatar pela diferença salarial. Os dados mais recentes apresentados pelo CITE (Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego) revelam que essa diferença ronda os “58 dias de trabalho pago (...) como se, a partir de 4 de Novembro, as mulheres deixassem de ser remuneradas pelo seu trabalho, enquanto os homens continuavam a receber o seu salário até ao final do ano” (Friaças, 2019, para. 9). Apesar da melhoria efetivada em relação a esta questão uma vez que o “indicador de disparidade salarial de género ao longo dos últimos anos (...) sugere uma melhoria relativa das condições de equidade salarial”, Portugal ainda continua a apresentar níveis comparativamente elevados quanto a esta questão em contexto europeu, existindo também o acréscimo da dificuldade em ascender a lugares de topo através da progressão de carreira (Costa, 2019, para. 4). Não é só em ambiente laboral que estas diferenças acontecem pois, durante largos anos, coube à mulher o papel confinado ao lar, embora tenha existido uma transformação a nível familiar “com o ingresso das mulheres no mercado de trabalho” (Oliveira & Santana, 2012, p. 1). No entanto, a resistência masculina e a aceitação feminina perante “atividades no âmbito doméstico” estão diretamente ligadas às “relações de poder assimétricas estabelecidas entre homens e mulheres e a existência de uma hierarquização entre atividades masculinas e femininas” (Martins, Luz & Carvalho, 2010, p. 3). Assim, segundo Moreira (2018), tanto a nível nacional como europeu, as mulheres continuam a desempenhar mais tarefas domésticas do que os homens, incluindo a tarefa de cuidar dos filhos, sendo “a confirmação feita por um estudo do Eurostat - O Gabinete de Estatísticas da União Europeia” (para. 1). Estas representações sociais mantêm-se presentes com o processo de mudança de mentalidades a ser desenvolvido de forma lenta, pois o medo e a rejeição à mudança acabam por ser um obstáculo e esse sentimento é demonstrado, a título de exemplo, por Almeida (2018) que afirma sentir “um enorme desconforto com tentativas de corrigir em décadas uma injustiça que cresceu durante séculos”, julgando o seu apoio como sendo “inútil, senão prejudicial”, afirmando que os “combates das feministas não precisam de homens” como ele, isto é, “que politicamente perdem muito mais do que ganham” no que toca à prática da Igualdade de Género. Deste modo,

compreendemos que a vida quotidiana da mulher continua a ser difícil, principalmente enquanto a Igualdade de Género for entendida como uma sobrevalorização do papel da mulher e inferiorização do papel do homem, ao invés da equidade de ambos os papéis. Para além de ser fulcral combater estes pensamentos, também é necessário desconstruir os preconceitos que ainda prevalecem. A própria Comunicação Social tem levado a cabo uma agregação da imagem da mulher a conotações negativas quando se referem, por exemplo, à traição ou a mulheres que já tiveram vários parceiros; publicidades de venda de produtos de limpeza ou produtos de cuidados para bebés, direcionando-as para mulheres; imagem feminina conexas à beleza e sensualidade; levando-nos assim a atestar a “divulgação do discurso machista (...) na contemporaneidade, pois, apesar da história de lutas da mulher” no que diz respeito ao “espaço social e independência, ouve-se ecos do discurso machista reproduzidos ideologicamente na mídia (...) deixando claro que os ecos do passado ainda estão e constituem o presente” (Soares, 2015, p. 7), sendo que estas informações atingem esferas gigantes. Estes factos têm sido muito debatidos pois a mulher está cada vez mais consciente do seu papel social, tendo presente a ideia de que uma sociedade igualitária é uma sociedade desenvolvida. No entanto, esse é outro desafio perante a promoção da Igualdade de Género, isto é, apesar da maior consciencialização feminina, ainda existem muitas mulheres que “não lutam por mais igualdade, por razões de hábito, culturais e de hegemonia masculina” (Ribeiro, 2017, para. 15). Logo, entendemos que existe a necessidade de se realizar mudanças estruturais no “padrão de comportamento e mentalidade da sociedade como um todo”, dando à mulher “representatividade e espaço” para acreditar que é possível existir mudança se lutarem por ela (Mendonça, 2016, p. 94), tendo em vista a prática das leis em vigor.

Um aspeto importante a referir é o facto de a desigualdade acontecer a nível mundial uma vez que as problemáticas referidas anteriormente se despoletam por todo o mundo, logo, estas sociedades que vivem em condições precárias não se irão preocupar com questões sociais, a partir do momento que atravessam dificuldades que colocam em causa a satisfação das suas necessidades básicas, sendo estas consideradas necessárias para a sobrevivência. Assim, podemos pensar na Pirâmide de Maslow que representa um esquema de uma “divisão hierárquica em que as necessidades consideradas de nível mais baixo devem ser satisfeitas antes das necessidades de nível

mais alto” (Periard, 2011, para. 1) e, neste sentido, quem não vê consagrada a sua subsistência (necessidade básica) não se preocupará com questões sociais (necessidade secundária).

Em suma, a luta pelo direito de papéis sociais e oportunidades igualitárias para ambos os sexos deve continuar a caminhar no sentido da consciencialização da sociedade em geral, evidenciando a relevância da Igualdade de Género. As mentalidades não se alteram por Decreto, portanto, é necessário trabalhar no sentido da apropriação da importância de promover a Igualdade de Género, objetivando um mundo justo para todos!

2.4. A Igualdade de Género na matriz curricular de HGP

Como já enunciado anteriormente, o foco deste estudo prende-se com a problemática da Igualdade de Género pois, apesar dos vários avanços relativamente a esta questão, ainda estamos a caminhar para alcançar uma sociedade que promova a igualdade, tendo de ser contrariados muitos obstáculos.

Para que os alunos compreendam a importância de qualquer temática é essencial contextualizá-la historicamente, isto é, demonstrar o que aconteceu em anos passados e comparar com os dias de hoje. Deste modo, o conteúdo “Portugal no século XX”, em particular, o subtema “A adesão de Portugal à União Europeia” e as organizações internacionais em que Portugal está associado foi o ponto de partida para o estudo das conceções dos alunos no que diz respeito à Igualdade de Género. Devido aos horrores da 2ª Guerra Mundial, os países sentiram vontade de se unir para evitar outra guerra sangrenta e, portanto, surgiu o desejo de criar uma Europa pacífica e próspera. Neste seguimento, a adesão de Portugal a essas organizações internacionais deu abertura à mulher para que esta se emancipasse através de uma maior tolerância e empatia.

A União Europeia tem como objetivos a promoção e defesa da paz e da segurança no mundo, a defesa dos direitos do homem e o desenvolvimento da solidariedade internacional. Tendo por base os Direitos Humanos, mantendo o foco na justiça social, está patente a igualdade entre homens e mulheres tendo ambos acesso às mesmas possibilidades, nomeadamente ao acesso à educação, oportunidades laborais e carreira profissional e saúde, não obstante a questão do poder e influência. Assim, a Educação

para o Desenvolvimento e para a Cidadania Global tem como objetivo promover a igualdade, não podendo deixar de mencionar que do ponto de vista da “operacionalização do reconhecimento e apoio à ED, a Comissão Europeia é pioneira” (Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, 2010-2015, pp. 8 e 9).

É perfeitamente compreensível que as crianças criem as suas próprias ideias e conceções através da observação direta, podendo esta ser através da família ou do meio envolvente. Desta forma, as crianças adquirem particularidades culturais alusivas “a características femininas e masculinas” e, desde cedo, “estas já rotulam e categorizam diferentes actividades em termos de género”, logo, verificamos que a “identidade do género desempenha um papel central na forma como cada pessoa experimenta e concebe o mundo” (Marufo, 2010, p. 18). Nesta linha de pensamento, é possível referenciar que a sociedade em que estamos inseridos aposta numa formatação do ser humano, ou seja, quando uma criança nasce, consoante o seu sexo, já estão implícitas determinadas características, como: as tarefas domésticas que terá de desempenhar, as cores da roupa que vai vestir, assim como as possíveis profissões que poderá escolher, etc. Segundo Prates (2014) as “ideias preconcebidas que estão muito enraizadas e que determinam as atitudes e os comportamentos que os homens e as mulheres devem ter” leva-nos a um ponto chave, sendo ele a compreensão dos conceitos de “sexo” e “género” (p. 18). Neste sentido, podemos constatar que a incompreensão destes conceitos poderá ter sido um dos motivos geradores dos estereótipos impostos pela sociedade. Por exemplo, a consideração da mulher como sendo o sexo frágil, sendo a fragilidade uma questão ligada ao “género” e não ao “sexo”. Neste seguimento, podemos comprovar a pertinência da luta pela Igualdade de Género, tendo por base a desconstrução dos ditos estereótipos que passam de geração em geração e, para tal, é fundamental levar a cabo os principais objetivos da ONU.

Mas afinal, em que consiste a Igualdade de Género? Segundo Marufo (2010) a Igualdade de Género significa que “independentemente de se ter nascido [do género] masculino ou feminino, os direitos, responsabilidades e oportunidades das mulheres e dos homens são semelhantes” (p. 17). Este conceito abarca a igualdade de direitos e liberdades que conduzam à igualdade de oportunidades, participação ativa na vida pública, a nível económico, laboral, familiar pessoal e político, entre homens e mulheres. Correspondendo assim “à certeza inalienável de que todas as pessoas possuem

dignidades que são valorizadas na sua intrínseca diferença e diversidade pessoal e social” (idem, p. 18). Então, nos dias que correm, fará sentido ainda se falar em Igualdade de Género? Embora prevaleça a ideia de que esta já é efetivamente posta em prática, podemos averiguar que tal não se comprova através da leitura do Caderno Prático para a Integração da Igualdade de Género na Cáritas em Portugal, destacando este os seguintes tópicos:

- “Nas empresas privadas e na administração pública, os lugares de chefia são maioritariamente ocupados por homens, pese embora o número de mulheres com habilitações superiores ser superior ao dos homens;
- Continuam a persistir profissões tendencialmente femininas e tendencialmente masculinas;
- Continuam a verificar-se diferentes participações e usos do tempo entre homens e mulheres no que diz respeito à vida familiar, sendo que as mulheres são ainda as principais responsáveis pela execução das tarefas domésticas e pela prestação de cuidados à família;
- Persistem as barreiras psicossociais no que diz respeito ao acesso a cargos políticos e à participação na vida cívica em geral, por parte das mulheres;
- As mulheres ocupam uma posição desigual no que diz respeito ao trabalho remunerado, nomeadamente no que diz respeito a dificuldades na gestão do tempo, decorrentes das exigências sociais (ainda) impostas nos cuidados prestados à família;
- Pese embora a legislação em vigor garanta a Igualdade de Oportunidades entre mulheres e homens no mercado de trabalho, na prática ainda se verificam expectativas diferenciadas para mulheres e homens, decorrentes de estereótipos e papéis sociais de género;
- A integração da perspectiva do género desafia as políticas convencionais e a repartição dos recursos e reconhece a forte interligação entre a desvantagem relativa que afecta as mulheres e a vantagem relativa de que gozam os homens” (Cáritas, (s/d), p. 4).

Apesar dos avanços que já se começam a sentir é de reforçar a ideia de que, apesar do sexo feminino ter sido mais afetado no que diz respeito à desigualdade, a

temática da Igualdade de Género defende direitos igualitários entre os sexos, tendo como objetivo combater os problemas que impliquem a distinção de oportunidades entre homem e mulher. Assim, a UNICEF (2007) refere que, apesar das meninas/mulheres fossem e continuem a ser mais “prejudicadas pela desigualdade de género, seus efeitos perniciosos reflectem-se através das sociedades”. Logo, se os esforços reunidos falharem, não será bom para ninguém, visto que a “garantia da igualdade traz para todos consequências prejudiciais para a estrutura moral, legal e económica de todas as nações (...)”. Tendo por base esta ideia, torna-se fundamental incluir a Educação para o Desenvolvimento no currículo, pois o foco é desenvolver cidadãos mais justos, com as suas próprias ideias, dispondo-se a aprender ao longo da vida. Como tal, é importante apostar na educação como forma de criar um futuro melhor para as próximas gerações. Hoje em dia, as crianças passam grande parte do seu tempo na escola, sendo esta, não só um local transmissor do saber, como também de formação de cidadãos conscientes e reflexivos. É fundamental que os alunos adquiram algumas aptidões, como a capacidade de “construir os conhecimentos e as competências necessárias para fazer frente à complexidade do mundo e da sociedade” (Perrenoud, 2005, p. 11). Assim, enquanto educadores ou docentes, sabemos que uma “boa educação” é a que permite “desenvolver um sentido de pertença planetária”. Para que tal se suceda é necessário “proporcionar-lhes tempo, espaço e incentivo para que possam parar e refletir sobre quem são, o que pensam e sentem acerca do mundo, e qual o seu papel no mesmo” (Esteves et al., 2018, p. 6).

A base desta investigação prendeu-se com a importância de uma “chamada de atenção” e, deste modo, apresentar este tema aos alunos é fundamental para que se conscientizem dos problemas implícitos na sociedade em que vivemos, baseando-nos na compreensão da relevância da Igualdade de Género. Neste sentido, torna-se imprescindível apostar numa visão equitativa, isto é, não se pretende que as crianças entendam que o mundo deve atender de forma igual às questões de ambos os sexos, mas de forma imparcial. O motivo primordial de explanarmos a vertente da equidade é que, muitas vezes, as pessoas confundem a questão da “Igualdade” com a promoção de ações igualitárias, no entanto, o termo “equidade” está subjacente ao conceito de Igualdade de Género, o que significa “justiça no tratamento de mulheres e homens, de acordo com as respectivas necessidades”, podendo também “incluir tratamento igual

ou diferenciado, porém considerado este último equivalente em termos de direitos, benefícios, obrigações e oportunidades” (Marufo, 2010, p. 10).

Capítulo III – Metodologia de investigação

Ao longo deste capítulo será apresentado a metodologia de investigação adotada; as opções metodológicas que sustentaram este estudo; é feita a caracterização dos participantes; a explicação das técnicas e instrumentos de recolha de dados e os procedimentos de análise dos mesmos.

3.1. Opções metodológicas

Perante o problema atrás enunciado, é fundamental descrever o percurso metodológico em que nos apoiamos. Segundo Coutinho (2005), a investigação científica resulta da contínua atitude do homem em querer conhecer o mundo para o dominar e assim se foram encontrando respostas para os diversos problemas que iam surgindo, acarretando inúmeros conhecimentos que chegaram aos nossos dias. A mesma autora afirma que a investigação científica parte de duas questões, sendo elas: “Qual é o meu problema?” e “Que devo fazer?” (p. 1). Assim sendo, investigar está subjacente à procura de algo e, portanto, é necessária a colocação de outras perguntas: O que procuro? Quais os meus objetivos? Como devo proceder? O que pretendo procurar? (idem, p. 1). Só desta forma podemos refletir sobre o motivo da investigação e a sua pertinência. Neste sentido, também a investigação na Educação se apresenta da mesma forma, existindo a carência de compreensão da realidade, através da colocação de questões, procedendo à obtenção de respostas que nos orientem para a perceção de fenómenos educativos. Desta forma, trabalhamos na linha do desenvolvimento do pensamento crítico, tornando-nos assim capazes de refletir sobre o processo de ensino/aprendizagem (troca de experiências entre todos os elementos da comunidade educativa).

Para que este processo seja exequível é essencial a tomada de decisões, passando estas pelas opções metodológicas e assim ser possível ao investigador responder às questões de investigação e progredir no conhecimento. Desta forma, é crucial compreender a relevância de uma adequada apropriação dos métodos, isto é, não existindo métodos considerados “melhores” do que outros, mas sim métodos mais eficazes consoante a investigação em questão. Como tal, só assim é possível construir conhecimentos significativos para determinado campo científico. Deste modo, é

fundamental pensar criteriosamente no que se pretende fazer, nomeadamente quais os objetivos que se desejam alcançar e, após essa análise, optar pelo melhor método a utilizar. Mantendo o foco nesta linha de pensamento, em primeiro lugar, é preciso considerar qual o paradigma que sustenta a investigação desenvolvida. Numa investigação, após ser apontado o problema e quais as questões de investigação, sendo essas às quais se pretende dar resposta mais tarde, é preciso planear o caminho para se alcançar as respostas. Estando esses pontos alinhavados, é essencial decidir qual o paradigma que se irá utilizar, pois cada investigador tem a sua forma de ver o mundo. Assim, é preciso ter em conta que os contextos sociais, culturais, históricos e políticos devem ser considerados, pois influenciam a investigação, consoante as opções tomadas. Em consequência, um paradigma pode ser entendido como os “óculos” que o investigador emprega para analisar os fenómenos que pretende avaliar e os resultados dependem das “lentes” utilizadas. Coutinho (2005) esclarece que este conceito se prende a um conjunto estruturado de componentes, como as crenças e valores, práticas partilhadas por uma comunidade científica, aspirando uma legitimação num determinado momento histórico (p. 61). Nesta investigação em concreto, o paradigma relacionado ao estudo é de natureza interpretativa ou qualitativa pelo facto de estar associado à construção de uma realidade, sendo esta abstrata, já que o seu objeto de análise se elaborou numa condição processual. A investigação interpretativa tem em atenção os seus participantes e as respetivas atitudes e/ou comportamentos: “No contexto do paradigma interpretativo, o objeto de análise é formulado em termos de acção (...) o investigador postula uma variabilidade das relações entre as formas e de comportamento e os significados que os actores atribuem através das suas interações sociais” (Hébert, Goyette & Boutin, 2005, p. 39).

Como já referido anteriormente, é essencial definir qual a metodologia a adotar para determinado estudo, consoante a direção que pretendemos seguir, contudo, também é imprescindível fundamentar a abordagem metodológica seguida para o paradigma em questão. Esta escolha pode ser justificada por dois motivos: observação participante, incluindo a recolha de dados e análise documental e a vantagem do acompanhamento da evolução dos participantes no momento da implementação das tarefas.

A metodologia qualitativa emprega um papel relevante na interpretação de fenómenos sociais e, neste enquadramento, “compreensão”, “significado”, “descrição”, “análise” e “interpretação” são as palavras-chave. Coutinho (2005) acrescenta que esta tem o objetivo de entrar no mundo pessoal dos sujeitos em determinado contexto social com o objetivo de alargar as suas reflexões acerca das práticas educativas do campo em estudo (p. 62). No caso do investigador “é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto das suas pesquisas (...)” (Gerhardt & Silveira, 2009, p. 32), ou seja, é necessário que o investigador interaja com o campo para recolher dados e se predisponha ao constante questionamento.

Ao nível do método de investigação, tendo em conta as características do estudo que levamos a cabo, corresponde a um estudo de caso. Deste modo, este método contempla mais-valias no sentido de “constituir uma contribuição importante para o desenvolvimento científico (...) como pode permitir uma visão em profundidade de processos educacionais, na sua complexidade contextual” (Duarte, 2008, p. 114). Coutinho (2005) atesta que esta abordagem metodológica é “um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade muito bem definida”, ou seja, o caso em vigor (p. 74). Sinteticamente, segundo a mesma autora (idem), o estudo de caso baseia-se no raciocínio indutivo, vigorosamente sujeito ao trabalho de campo, que não é experimental e que se assenta em fontes de dados múltiplas e variadas (p. 81). Assim, esta abordagem é apropriada sempre que o investigador se questionar “como?” e “porquê?” e quando se deseja uma descrição ou análise de fenómenos que se tem acesso.

Em síntese, este estudo foi desenvolvido através de um estudo de caso, sendo este o método de investigação adotado e tendo por base o paradigma quantitativo, no entanto, com algum tratamento qualitativo. Este tratamento teve como finalidade a objetividade dos dados obtidos através do questionário inicial e final preenchido pelos alunos.

3.2. Descrição do estudo

Este estudo foi executado nas aulas de História e Geografia de Portugal, numa escola Básica em Viana do Castelo com alunos do 6º ano de escolaridade, no âmbito da prática de Ensino Supervisionada. O estudo decorreu ao longo de três sessões, no entanto, foram utilizados os últimos 10 minutos de uma aula desta disciplina para a implementação do questionário inicial e 30 minutos de outra aula para a concretização da atividade experimental.

A investigação foi planeada e planificada previamente, tendo sido elaborado um documento orientador com a descrição de todo o trabalho a ser desenvolvido com os participantes (Apêndice 10).

Para esta investigação optamos por pesquisar e analisar as inúmeras variantes que pudessem ser trabalhadas em sala de aula com o objetivo de abordar a importância da Igualdade de Género. Deste modo, implementamos um questionário antes de introduzir qualquer ideia sobre o tema, com o intuito de averiguar previamente as conceções dos participantes (Apêndice 11).

Após o preenchimento deste questionário inicial, foi implementada uma sequência didática com quatro propostas, sendo a primeira uma atividade experimental. Desta forma, esta foi implementada na aula seguinte à realização do questionário, isto é, antes de ter sido abordado qualquer conteúdo relativamente à Igualdade de Género.

A segunda atividade consistiu na projeção de duas imagens, uma de cada vez, sendo uma a preto e branco e outra a cores, tendo os participantes de identificar o bebé do sexo feminino e o bebé do sexo masculino (Apêndices 14 e 15).

Na terceira tarefa, foi pedido que catalogassem variados brinquedos, apontando quem “pode” brincar com eles.

Na quarta atividade foi realizado o jogo do “Pé coxinho” para trabalhar a diferença salarial entre sexos.

Por último, foi implementada uma atividade final que se prendeu com a encenação de um pequeno acontecimento que retrata um episódio de discriminação das mulheres. Posto isto, os participantes preencheram o questionário final (Apêndice 18).

3.2.1. Tarefa 1

Nesta tarefa, foi entregue uma folha aos participantes com uma pequena história e a mesma foi lida em voz alta para a turma (cf. Apêndice 10). As personagens não estavam identificadas e pretendia-se que estes elaborassem um desenho, criando as personagens através das informações dadas. Estes tiveram de desenhar como imaginavam ser as personagens apresentadas na história e, para tal, foi-lhes entregue uma folha A4 dividida em cinco partes (Apêndice nº 12), onde cada uma delas continha o número da(s) personagem(ns) que deveriam desenhar.

O objetivo consistia em compreender quais as ideias prévias que os participantes tinham sobre género e se estas foram condicionadas pelos padrões socialmente estabelecidos.



Figura 7: Alunos a desenhar (exemplo 1)



Figura 8: Alunos a desenhar (exemplo 2)

3.2.2. Tarefa 2

Na segunda tarefa foram trabalhados os estereótipos obtidos através dos desenhos produzidos pelos participantes. Desta forma, a professora projetou uma imagem a preto e branco de dois bebés e foi colocada a seguinte questão: “Qual dos bebés é o menino e qual deles é menina?”. Pretendia-se que os participantes não conseguissem obter informações para responder à questão. Contudo, foram anotadas as respostas dadas, assim como as respetivas justificações (v. Tabela 5).

De seguida, foi projetada a mesma imagem, mas desta vez com cor: um dos bebés tinha um gorro azul e outro um gorro cor-de-rosa. Foi colocada a mesma questão

que anteriormente. Com esta tarefa pretendia-se que os participantes concluíssem que existem características definidas à nascença e características definidas através da cultura de cada indivíduo.



Figura 9: Imagem dos bebés a preto e branco



Figura 10: Imagem dos bebés a cores

Ainda nesta atividade, os participantes tiveram de preencher uma tabela intitulada “Tudo que é construído pela sociedade pode mudar!”, onde teriam de definir várias afirmações como sendo características de “género” ou de “sexo” (cf. Apêndice 10). O objetivo do preenchimento desta tabela consistia em averiguar se estes compreenderam ou não a diferença entre “sexo” e “género”.

3.2.3. Tarefa 3

Na atividade seguinte, numa mesa, foram colocados vários brinquedos, tais como: pião, livro, peluche, barbie, carrinho, casa de bonecas, bola, legos, corda, skate, balde e pá, etc. Foi pedido à turma que separasse os brinquedos por categorias, sendo elas: “brinquedos de menino”, “brinquedos de menina” e “brinquedos de menino e de menina”.



Figura 11: Brinquedos utilizados

Desta forma, pretendia-se que os participantes debatessem as suas ideias e percebessem que não existem “brinquedos de menino” e “brinquedos de menina” pois cada um deveria brincar com o que mais gosta, não sendo estes gostos marcados, à partida, pelo sexo.

Esta atividade teve como objetivos: perceber as esferas onde as questões de género estão presentes e de que forma são transversais na vida das pessoas; refletir sobre estereótipos de género e os papéis desempenhados por mulheres e homens; compreender a influência que os estereótipos de género têm nas suas relações laborais; analisar os constrangimentos dos papéis de género ao nível profissional; valorizar a participação igualitária de mulheres e homens na esfera pública.

3.2.4. Tarefa 4

Nesta atividade foi realizado o “Jogo do pé coxinho”. Desta forma, a turma foi dividida em pares e os participantes tiveram de correr ao pé coxinho de uma ponta da sala à outra. Foi-lhes informado que deveriam empenhar-se na tarefa pois seriam atribuídos prémios.



Figura 12: O jogo do “Pé coxinho” (exemplo 1)



Figura 13: O jogo do “Pé coxinho” (exemplo 2)

A ideia deste jogo consistiu na atribuição de prémios mais “valiosos” para os meninos, isto é, quer os meninos fossem ou não os vencedores da corrida, receberiam um prémio maior do que as meninas. O prémio para os meninos foi uma caixa de lápis

de cor e uma afia e para as meninas foi apenas um lápis de carvão. Aquando do questionamento acerca do motivo de as meninas receberem um prémio menor, a resposta dada foi: “Porque és mulher”. Assim, era esperada uma “discussão” sobre a injustiça desta decisão, com o objetivo de realizar um paralelo com a vida real onde, muitas vezes, as mulheres recebem menos mesmo fazendo o mesmo trabalho que os homens.

Após ser realizado o jogo, foi projetado um vídeo que retrata as injustiças que acontecem no mundo real, por exemplo: mulher despedida por ter menos rendimento no trabalho devido à gravidez; assédio sexual de um chefe perante a sua funcionária; sexo masculino a ser mais bem pago comparativamente ao sexo feminino, sendo o trabalho o mesmo; etc (Apêndice 16). Deste modo, foi realizada uma troca de ideias sobre a diferença de oportunidades entre homens e mulheres, tendo sido colocadas, ao longo da discussão, as seguintes questões: Neste vídeo, as personagens têm a mesma carga de trabalho? Porquê? Qual foi a justificação dada pelo gerente para despedir a funcionária que estava grávida? Não será normal a produtividade ter mudado dadas as circunstâncias? O que pensas da atitude do gerente? Qual o motivo que levou a outra funcionária a mudar de ideias em relação a ser mãe? O homem e a mulher receberam o mesmo ordenado? Acham justo, a partir do momento que ambos trabalharam? A funcionária de saia estava a sofrer de assédio no seu local de trabalho. O que pensam sobre isso? Acham que é um tipo de violência? Porquê? O que estaria a dizer a senhora que estava a realizar a companhia? Quando a funcionária estava nos transportes públicos, com o que sonhava? O que a fez despertar esses sonhos? Então, na tua opinião pensas que é “importante” lutar pelos direitos feministas? Através destas questões pretendia-se realizar uma ponte entre os acontecimentos retratados no vídeo e o mundo real.

3.2.5. Atividade final

Como última atividade, foi proposto aos participantes que realizassem, em grupos de quatro elementos, um pequeno teatro. Deste modo, foi-lhes pedido que encenassem uma história que lhes foi entregue num pequeno cartão com uma imagem alusiva à mesma. Estas histórias abarcavam quatro temas onde a mulher pode ser discriminada, sendo eles: Educação, Profissional, Violência e Família (cf. Apêndice 10).

Os grupos tiveram de ler muito bem as histórias para que fossem capazes de compreender a mensagem que teriam de passar através da encenação. Contudo, após concretizarem a análise e antes de terem sido iniciadas as encenações, foram colocadas as seguintes questões geradoras de debate: Após identificares a cena retratada na história, identificas algum problema? Pensas ser justo? Porquê? O que se poderá fazer para combater cada um destes problemas? Quem deve tomar posição nestes assuntos? As mulheres? Os homens? Todos? Estas questões foram colocadas com o objetivo de os participantes formularem as suas próprias ideias e pensarem na melhor forma de encenar para os restantes colegas a cena que lhes foi atribuída. A mensagem devia ser passada de forma clara e objetiva para que a turma fosse capaz de identificar a problemática encenada.

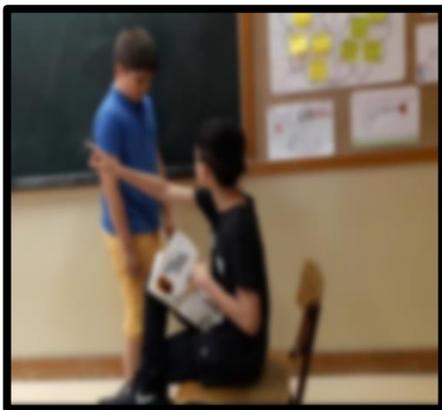


Figura 14: Encenação da peça (Família)



Figura 15: Encenação da peça (Profissional)



Figura 16: Encenação da peça (Educação)

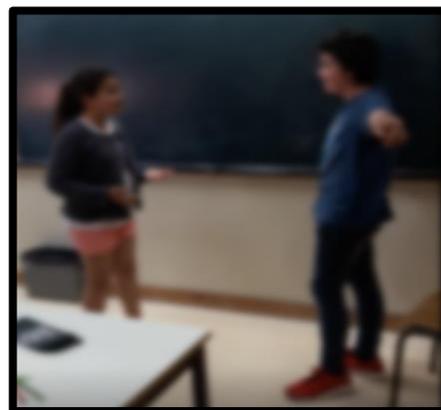


Figura 17: Encenação da peça (Violência)

No final das encenações, os grupos discutiram as histórias representadas pelos restantes colegas, tendo de identificar qual a injustiça retratada, justificando com argumentos plausíveis, através de um discurso coeso e coerente.

Para uniformizar e solidificar as aprendizagens dos participantes foi projetado um PowerPoint com imagens alusivas a protestos feitos por mulheres, para que estes compreendessem o quanto as mulheres têm lutado pela igualdade de direitos/oportunidades ao longo de vários anos (Apêndice 17). Os protestos apresentados foram os seguintes: A luta pela participação na vida política; Como Carolina Beatriz Ângelo votou pela primeira vez; A queima dos sutiãs; A luta de Malala; O que matou Marielle Franco.



Figura 18: Slide do PowerPoint (exemplo 1)

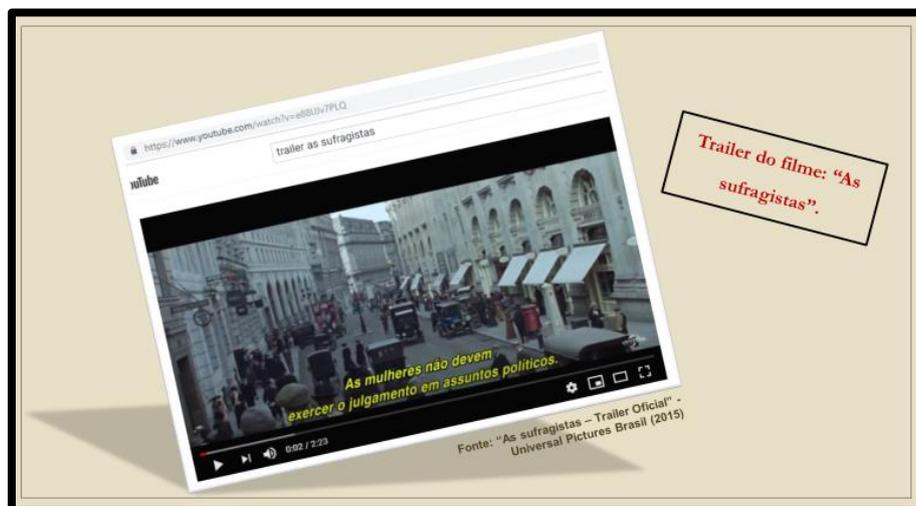


Figura 19: Slide do PowerPoint (exemplo 2)

Ao longo da projeção dos diapositivos, os participantes tinham a oportunidade de expor as suas ideias à turma, assim como colocar qualquer questão ou dúvida.

Esta atividade teve como objetivos: compreender os motivos que levaram as mulheres a realizar lutas feministas; perceber a importância das lutas feministas; refletir sobre os motivos que levam à durabilidade destas lutas, isto é, desde o século XIX até agora; tomar consciência dos motivos que levaram as mulheres a realizarem protestos.

Devido à flexibilidade curricular, todo este trabalho pedagógico foi enquadrado devidamente numa linha temporal em que a professora investigadora selecionou alguns episódios e momentos importantes na História do feminino.

3.3. Caracterização dos participantes

Este estudo foi implementado numa turma do 6º ano de escolaridade, numa escola do concelho de Viana do Castelo. Os participantes foram os 13 alunos desta turma e, como pretendido neste estudo, procurou-se constatar as ideias prévias dos mesmos relativamente à Igualdade de Género e a sua pertinência na promoção de um mundo mais justo.

Foi através do questionário inicial que se recolheu os dados para caracterizar os participantes, com a colocação de perguntas de carácter fechado, relativas ao sexo, idade e constituição do agregado familiar. Relativamente aos dois primeiros pontos, nomeadamente sexo e idade dos participantes, verificamos que três são do sexo feminino (23,1%), sendo que duas têm onze anos (67,6%) e uma tem doze anos de idade (33,3%). Quanto aos restantes participantes, sendo eles do sexo masculino (76,9%), quatro têm onze anos (40%) e seis têm doze anos de idade (60%) (v. Tabelas 1 e 2).

| Sexo | f | % |
|------------------|-----------|------------|
| Feminino | 3 | 23,1 |
| Masculino | 10 | 76,9 |
| Total | 13 | 100 |

Tabela 1: Sexo dos participantes (alunos do 6º ano)

| Idade | Sexo Feminino | | Sexo Masculino | |
|--------------|---------------|------------|----------------|------------|
| | f | % | f | % |
| 11 anos | 2 | 66,7 | 4 | 40 |
| 12 anos | 1 | 33,3 | 6 | 60 |
| Total | 3 | 100 | 10 | 100 |

Tabela 2: Idades dos participantes (alunos do 6º ano)

No que diz respeito ao agregado familiar, relativamente ao sexo feminino, duas meninas vivem com os pais e com um(a) irmã(o) (66,7%) e uma vive com os pais e uma prima (33,3%). Quanto ao sexo masculino, quatro vivem com os pais e um(a) irmã(o) (40%); um vive com a mãe e avós (10%); um vive com a mãe e um(a) irmã(o) (10%); um vive com os pais, dois(uas) irmãos(ãs) e um tio (10%); um vive com os pais, avós e tio (10%); um vive com os pais, um(a) irmã(o) e avós (10%) e, por último, um vive com os avós (10%). Deste modo, conseguimos constatar que temos famílias distintas, existindo, em grande parte delas, elementos de diferentes faixas etárias.

Como o número de elementos do sexo feminino é muito reduzido em relação ao sexo masculino, optamos por apresentar os dados por frequência e não por pontos percentuais, para possibilitar um entendimento mais claro do tema sendo importante, neste tema em estudo, compreender as posições das meninas e dos meninos.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Foram utilizadas três técnicas de recolha de dados nesta investigação, sendo elas a observação direta, inquérito por questionário impresso e análise documental. “A observação, o questionário, a entrevista e o estudo dos documentos constituem os utensílios de trabalho quotidiano do perito, quer ele seja homem de acção, auditor, avaliador, consultante ou investigador” (Ketele & Roegiers, 1999, p. 12). A observação direta “consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto directo com situações específicas” (Aires, 2015, pp. 24 e 25). Logo, é crucial prestar muita atenção e ter delineado anteriormente qual o objetivo final, para que, em contexto, o investigador selecione a informação essencial e se desprenda da informação

acessória. Deste modo, optou-se por esta técnica pois tem um “carácter intencional e sistemático e permite-nos obter uma visão mais completa da realidade de modo a articular a informação proveniente da comunicação intersubjectiva entre os sujeitos com a informação de carácter objectivo” (Aires, 2015, p. 25).

Quanto ao inquérito por questionário é seleccionado um conjunto de perguntas com o objetivo de questionar os participantes sobre diversas situações (sociais, profissionais, familiares, etc.) ou para se obter opiniões relativas a um determinado tema. Resumidamente, “é o instrumento típico dos planos do tipo survey/correlacionais em que se pergunta aos sujeitos a informação que se pretende” (Coutinho, 2014, p. 140).

Relativamente à análise documental é importante esclarecer que “embora a expressão «análise documental» possa remeter-nos para o pólo teórico devido à utilização do termo «análise», ela é igualmente utilizada para designar um tipo de recolha de dados nas ciências humanas” (Hébert, Goyette & Boutin, 2005, p. 143). Como tal, o investigador analisa documentos realizados pelos participantes, sendo esta uma técnica “que tem, com frequência, uma função de complementaridade na investigação qualitativa, isto é, utilizada para «triangular» os dados obtidos através de uma ou duas outras técnicas” (idem, p. 144).

3.4.1. Procedimentos de análise de dados

Neste tópico são descritas as dimensões dos questionários. O questionário inicial apresenta um cabeçalho com uma breve síntese introdutória, assim como explica aos participantes que as informações resultantes do mesmo são estritamente confidenciais e que, portanto, podem responder com sinceridade. De seguida, são exibidas três perguntas de carácter fechado relativamente aos dados pessoais dos participantes, nomeadamente idade, sexo e com quem vivem.

Posteriormente, surgem as questões alusivas ao tema a ser trabalhado, sendo algumas de carácter aberto e outras de carácter fechado. Deste modo, participantes são questionados se conhecem o significado da palavra “género” e, caso respondam sim, devem indicá-lo; Se têm a opinião de que as mulheres sempre tiveram os mesmos direitos que os homens ou não; Se acreditam ser possível que o mesmo trabalho seja pago de maneira diferente se for um homem ou uma mulher a desempenhá-lo; Se

nascesse um bebé nas suas famílias e oferecessem uma roupa, que cor escolheriam; Por último, este contém duas tabelas, sendo que, na primeira, se pretende que as crianças assinalem as opções que se viam a realizar no futuro, isto é, quando se tornarem adultos e viverem sozinhos quais as tarefas domésticas que se vêm a desempenhar; na segunda tabela deveriam indicar qual o género que desempenha determinada profissão ou se esta poderia ser exercida por ambos.

Com o propósito de constatar se as aprendizagens foram alcançadas pelos participantes foi, no final do estudo, pedido o preenchimento de um outro questionário. Este questionário final foi ao encontro do implementado inicialmente, sendo informado, novamente, que também este era anónimo. É fulcral mencionar que as questões colocadas em ambos os questionários foram praticamente as mesmas, embora formuladas de forma diferente, pois só assim foi possível analisá-las e atestar se houve uma evolução.

3.5. Em síntese

As técnicas de recolha de dados postas em prática permitiram-me recolher informações sobre as ideias prévias dos participantes quanto à questão da Igualdade de Género com o recurso do Microsoft Office Excel.

Capítulo IV - Apresentação e discussão dos resultados

Neste capítulo serão apresentados e analisados os resultados obtidos através desta investigação, baseando-nos na questão de investigação e nos objetivos traçados *à priori*. Neste sentido, e tendo em conta a revisão bibliográfica executada, procederemos à análise dos inquéritos por questionário, assim como das tarefas realizadas pelos participantes no decorrer da implementação do estudo.

4.1. Análise do Questionário inicial

Através da análise deste questionário, nomeadamente às três primeiras questões, foi possível identificar o sexo dos participantes, idade e, por último, constituição do agregado familiar (cf. Tabelas 1 e 2).

Atendendo às respostas dos participantes relativamente à questão “Assim que te tornares adulto e viveres sozinho vês-te a...”, no que diz respeito a cozinhar três meninas responderam que se viam a desempenhar tal tarefa, todavia, apenas oito meninos se sentiam confortáveis em fazê-lo.

Quanto a lavar a loiça, duas meninas se veem a fazê-lo num futuro próximo, contudo, no sexo masculino, as respostas dividiram-se, ou seja, cinco meninos veem-se a desempenhar esta tarefa e cinco não.

Relativamente a limpar o pó, já se denota uma maior diferença nas frequências, isto é, existe uma discrepância entre as respostas dadas pelo sexo feminino e pelo masculino. No caso do sexo feminino, duas meninas responderam que se viam a executar esta tarefa, no entanto, apenas três meninos se veem a fazê-lo.

No que toca a tratar do carro, apenas uma criança do sexo feminino e outra do sexo masculino não se veem a ter este encargo, deste modo, duas meninas e nove meninos se sentiriam bem em realizar esta tarefa.

Todos os elementos do sexo feminino, mais concretamente três meninas, se veem, futuramente, a lavar e secar a roupa, todavia, apenas cinco meninos pensam em fazê-lo.

Para cuidar do jardim, apenas uma menina indicou que realizaria esta tarefa, contudo, sete meninos apontaram que executariam este trabalho.

Para realizar as compras, três meninas e nove meninos indicaram que o fariam, sendo esta a tarefa com maior proximidade nas frequências (v. Gráfico 2).

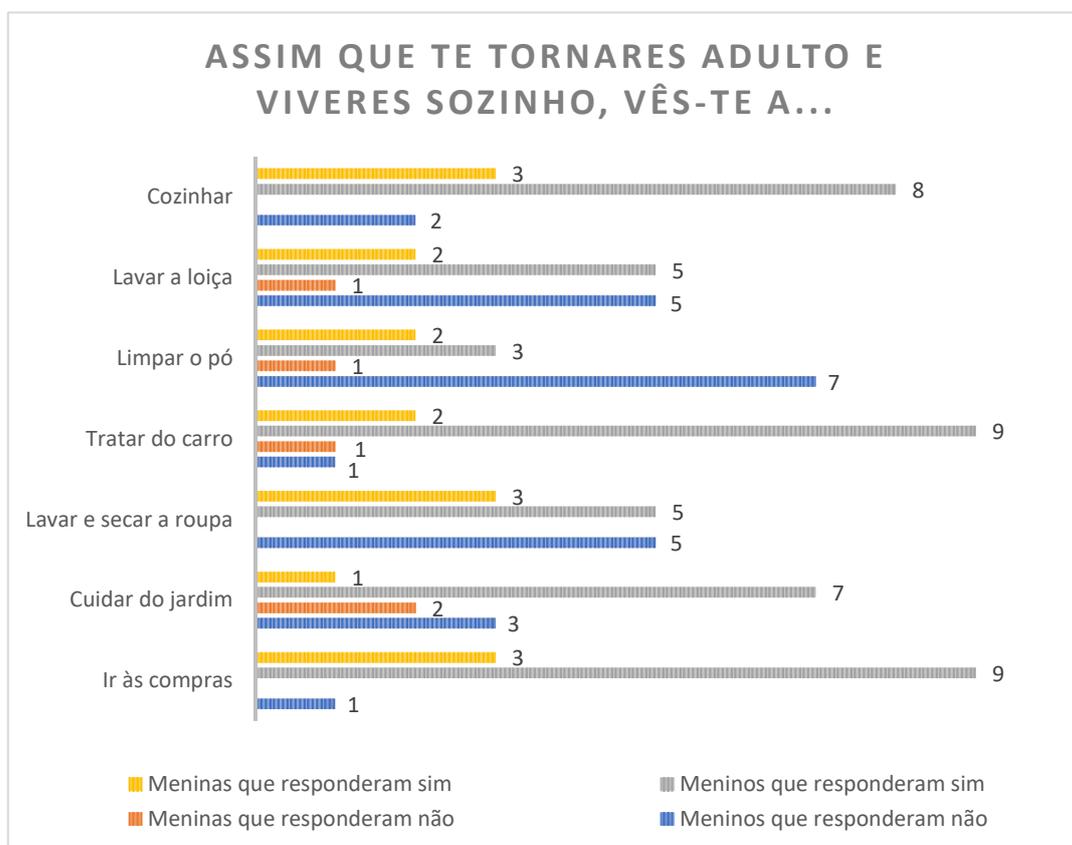


Gráfico 2: Respostas dos participantes quanto às tarefas domésticas (f)

Na pergunta seguinte, os participantes foram questionados quanto ao significado da palavra “género”, isto é, se conheciam ou não o significado da mesma e, caso soubessem, deveriam indicá-lo (v. Gráfico 3). As respostas apresentadas, no que diz respeito ao sexo feminino, uma assinalou que não conhecia o significado, no entanto, duas meninas indicaram as seguintes respostas:

- 1) “Género é algum tipo de coisa, por exemplo: vou comprar uma peça de roupa do género de menina.” (006)
- 2) “Significa uma identidade de uma pessoa.” (008)

No caso do sexo masculino, sete não conheciam o significado desta palavra e três deram as seguintes respostas:

- 1) “Género significa denominar o tipo de pessoa, coisa, animal...” (002)

- 2) "O significado da palavra "género" é masculino ou feminino." (005)
- 3) "Género é um sexo: feminino e masculino." (001)



Gráfico 3: Respostas dos participantes quanto ao conceito de "género" (f)

Na seguinte questão, os participantes foram questionados quanto à igualdade de direitos, ou seja, se as mulheres tiveram sempre os mesmos direitos que os homens. Nesta questão, existiu unanimidade nas respostas dadas pelo sexo feminino pois todos os elementos responderam "não".

Quanto ao sexo masculino, já foi notória a divisão de opiniões, existindo assim uma desproporção entre frequências, pois seis meninos responderam "não" e quatro responderam "sim" (v. Gráfico 4).

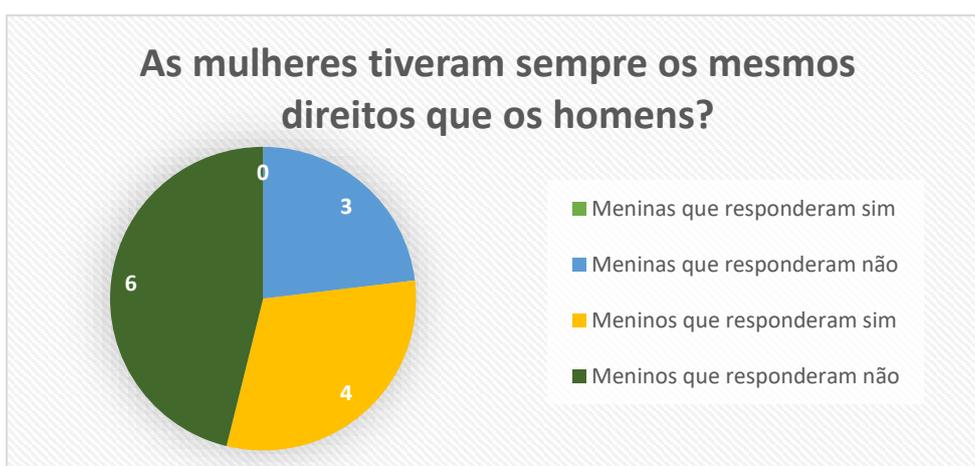


Gráfico 4: Respostas dos participantes quanto à igualdade de direitos (f)

Nesta pergunta, questionou-se a diferença salarial entre sexos, mais especificamente, se pensam ser possível que o mesmo trabalho seja pago de maneira diferente se for um homem ou uma mulher a desempenhá-lo. Quanto à diferença salarial entre sexos na realização da mesma função, dois elementos do sexo feminino acreditam que a mesma é praticada e um não. No caso do sexo masculino, seis apontam ser possível que o mesmo trabalho seja pago de forma diferente se for ou homem ou mulher a executar determinada função, no entanto, quatro não concordam (v. Gráfico 5).

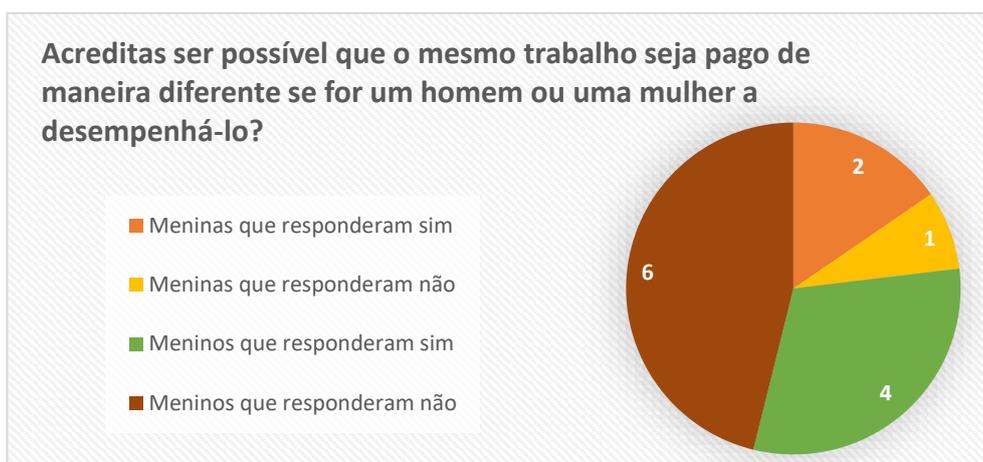


Gráfico 5: Respostas dos participantes sobre a diferença salarial (f)

Quanto à existência de trabalhos destinados ao homem e trabalhos destinados à mulher, mais uma vez, volta a haver consenso entre as opiniões do sexo feminino, visto que três meninas responderam “sim”. No entanto, no sexo masculino, oito responderam “sim” e dois responderam “não” (v. Gráfico 6).

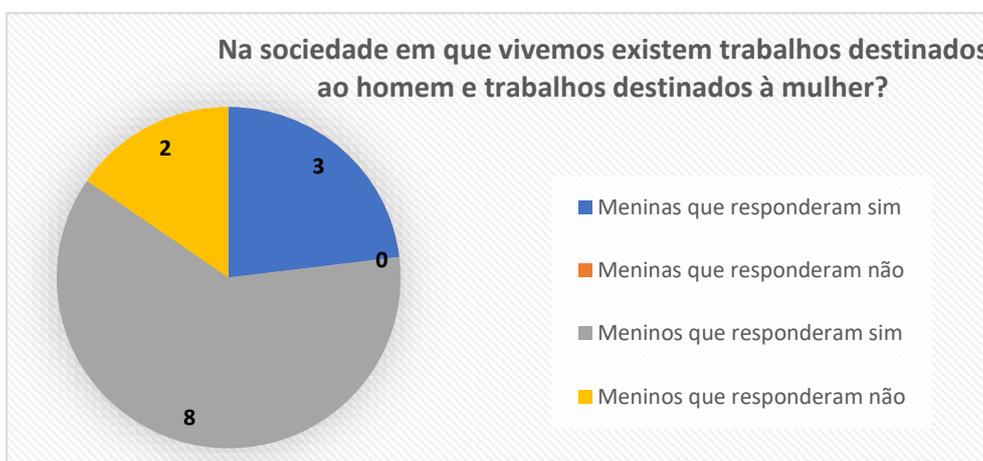


Gráfico 6: Respostas quanto à atribuição de trabalhos aos sexos (f)

Nesta questão é perguntado aos participantes quem pode desempenhar determinada profissão, ou seja, se é uma profissão destinada ao sexo feminino, ao sexo masculino ou se esta se destina a ambos os sexos. Quanto à profissão de Camionista, três meninas indicaram ser profissão de homem e oito meninos apoiaram essa resposta, no entanto, dois meninos acreditam ser profissão tanto de homem como de mulher.

No caso da profissão de Eletricista, novamente três elementos do sexo feminino pensam ser profissão de homem, com a concordância de nove elementos do sexo masculino, sendo que um menino aponta ser profissão de ambos os sexos.

No que diz respeito à profissão de trolha, existiu unanimidade nas respostas dadas quer pelo sexo feminino, quer pelo sexo masculino, pois as três meninas e os dez meninos indicaram ser profissão de homem.

Relativamente à atividade dentária, todos os membros do sexo feminino pensam ser profissão tanto de homem como de mulher e quatro membros do sexo masculino também apoiam esta resposta, no entanto, os restantes seis pensam ser profissão de mulher.

No sexo feminino, uma menina defende que a profissão de carteiro pode ser desempenhada por homens e mulheres, no entanto, as outras duas meninas indicam ser profissão de homem. No sexo masculino, as opiniões dividiram-se, pois, um menino aponta ser profissão de homem e de mulher, sete dizem ser profissão de homem e dois afirmam ser profissão de mulher.

Quanto ao ofício de tomar conta de crianças, um membro do sexo feminino indicou ser profissão tanto de homem como de mulher, já os outros dois concordaram ser profissão apenas de mulher. As respostas dadas pelo sexo masculino coincidiram, visto que todos os membros apontaram ser profissão de mulher.

Novamente volta a existir unanimidade nas respostas dadas pelo sexo feminino, visto que os três elementos indicaram que mecânico é profissão de homem e nove elementos do sexo masculino concordam com esta resposta, contudo, um dos meninos afirma ser profissão tanto de homem como de mulher.

Relativamente à atividade de Economista, duas meninas acreditam ser uma profissão destinada a ambos os sexos, porém, uma aponta ser profissão apenas de homem. No sexo masculino, volta a repetir-se uma divisão de ideias, sendo que três

meninos afirmam ser profissão tanto de homem como de mulher, cinco dizem ser profissão de homem e dois creem ser profissão de mulher.

Três elementos do sexo feminino defendem que Jornalista é profissão de homem e de mulher e sete elementos do sexo masculino concordam com essa resposta, todavia, os restantes três indicam ser profissão de mulher.

No que diz respeito à profissão de Modelo, prevaleceu a unanimidade de respostas dadas pelo sexo feminino, pois as três meninas pensam que esta profissão pode ser desempenhada por ambos os sexos. No entanto, quanto ao sexo masculino, as opiniões dividiram-se em partes iguais visto que cinco meninos responderam ser profissão de ambos os sexos e cinco indicaram ser profissão somente de mulher.

Três meninas e oito meninos concordaram que a profissão de polícia pode ser exercida tanto por homens como por mulheres. Ainda assim, no caso do sexo masculino, um elemento apontou ser profissão de homem e outro afirma ser profissão de mulher.

Quanto à atividade Militar, dois membros do sexo feminino creem que esta pode ser praticada por ambos os sexos, no entanto, uma menina defende ser profissão unicamente de homem. O sexo masculino divergiu nas suas opiniões pois cinco meninos indicam ser uma atividade destinada ao homem e à mulher, quatro apontam ser profissão de homem e um pensa ser profissão de mulher.

Todas as meninas acreditam que auxiliar de limpeza é profissão de mulher e oito meninos também defendem esta resposta, porém, os restantes dois indicam que este ofício pode ser executado tanto por homens como por mulheres.

No que toca ao emprego de Alfaiate, dois elementos do sexo feminino apontam que este pode ser realizado por homens e mulheres, todavia, um elemento pensa que este cargo deve apenas ser ocupado por mulheres. O sexo masculino, mais uma vez, vê as suas respostas divididas, dado que dois meninos defendem que esta profissão pode ser executada por ambos os sexos, dois dizem ser apenas profissão de homem e seis indicam ser profissão exclusivamente de mulher (v. Gráfico 7).

QUEM PODE DESEMPENHAR AS SEGUINTE PROFISSÕES?

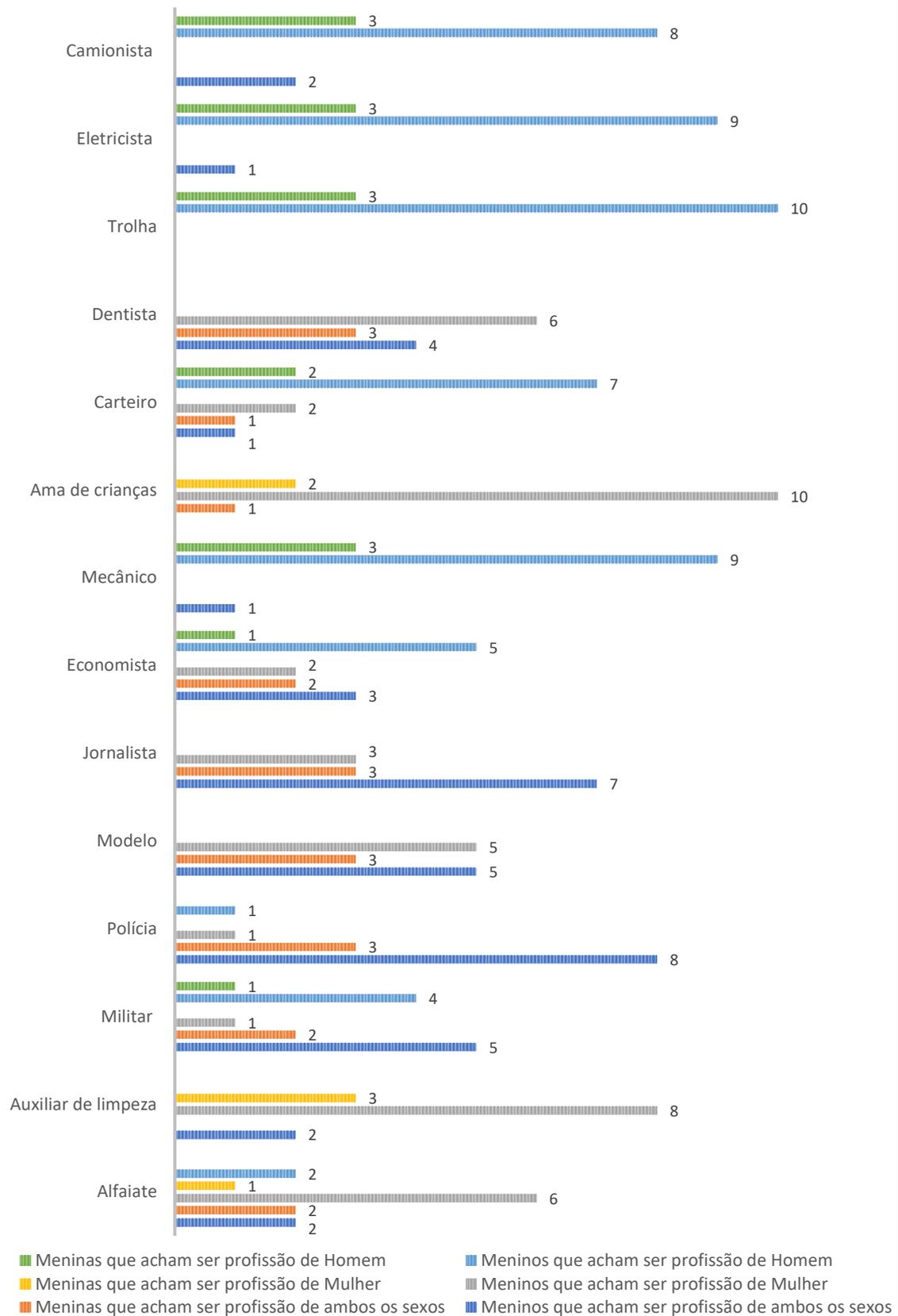


Gráfico 7: Respostas dadas quanto à atribuição de profissões aos sexos (f)

Posteriormente, foi perguntado aos participantes se nascesse um bebê na sua família e tivessem de oferecer uma roupa qual a cor que a mesma teria. Esta pergunta era de caráter aberto, podendo estes responder como pretendessem, isto é, poderiam indicar uma cor para a roupa e, caso achassem necessário, apontar o sexo da criança. (v. Tabela 3).

| Se comprasses uma roupa para um bebê que cor teria essa roupa? | |
|---|---|
| Meninas | Duas meninas responderam que ofereciam uma peça de roupa de cor amarela para ambos os sexos, no entanto, uma informou que presentearia o bebê com uma roupa de cor rosa, caso fosse menina, ou azul, caso fosse menino. |
| Meninos | Se o bebê fosse do sexo masculino, seis meninos escolheriam uma roupa de cor azul e dois optariam pela cor verde. Porém, um menino apontou que elegia uma peça de cor branca se fosse para uma menina e outro menino indicou que escolheria uma cor “que desse para ambos os sexos” e, como tal, selecionava a cor verde. |

Tabela 3: Respostas dos participantes sobre as cores de roupa de bebê

Os participantes foram questionados quanto à necessidade de lutar pelos direitos feministas e foi notória a unanimidade nas respostas do sexo feminino pois as três meninas defenderam ser importante “lutar” pelos direitos feministas e sete meninos também concordaram. Contudo, os restantes três meninos responderam “não”, ou seja, não pensam ser necessário existir essa “luta” (v. Gráfico 8).



Gráfico 8: Respostas acerca das "lutas" pelos direitos feministas (f)

Após terem sido apresentados os resultados obtidos no questionário inicial, serão, de seguida, indicados os resultados conseguidos ao longo do estudo, nomeadamente das quatro tarefas implementadas.

4.2. Análise da Tarefa 1

Nesta tarefa foi lida uma pequena história aos participantes, onde as personagens não estavam identificadas. Deste modo, pretendeu-se que estes elaborassem um desenho, criando as personagens através das informações dadas. Esta tarefa teve a duração de trinta minutos (cf. Apêndice 10).

Foi lida a história, nomeadamente em voz alta para toda a turma e, posteriormente, foi entregue um exemplar a cada aluno, estando anexada uma grelha com os diferentes espaços para desenharem as personagens (v. Tabela 4).

Dar cara às personagens da história

Personagem

1

Esta personagem foi descrita como estando a tratar do almoço, como tal, todos os elementos do sexo feminino desenharam uma mulher, assim como oito elementos do sexo masculino. No entanto, os restantes dois elementos desenharam um homem a desempenhar esta tarefa.

| | |
|--------------------------------|--|
| <p>Personagem 2</p> | <p>No que toca à “personagem 2”, esta encontrava-se a lavar o carro e as três meninas desenharam um homem. No caso do sexo masculino, nove meninos desenharam um homem e um menino ilustrou uma mulher.</p> |
| <p>Personagem 3</p> | <p>Nesta personagem existiu consenso entre as respostas dadas pelo sexo feminino e pelo sexo masculino visto todos os membros do sexo feminino e todos os membros do sexo masculino delinearam um menino a treinar para o seu próximo jogo de futebol.</p> |
| <p>Personagem 4</p> | <p>Novamente volta a existir unanimidade quanto aos desenhos elaborados por todos os elementos da turma pois as três meninas e os dez meninos esboçaram a “personagem 4” como sendo uma menina que estava a ensaiar a coreografia de ballet.</p> |
| <p>Personagem 5</p> | <p>A “personagem 5”, sendo narrada como alguém que vestia uma camisola de cor rosa, levou a que os três elementos do sexo feminino desenhassem uma mulher e sete membros do sexo masculino também. Contudo, os restantes três elementos do sexo masculino desenharam um homem.</p> |
| <p>Personagem 6</p> | <p>Esta personagem foi relatada como estando a usar uns calções azuis e, deste modo, os três membros do sexo feminino ilustraram essa personagem como sendo um homem. Todavia, não existiu consenso nas respostas do sexo masculino pois oito meninos desenharam um homem e os restantes dois delinearam uma mulher.</p> |

Tabela 4: "Caras" que os participantes atribuíram às personagens

4.3. Análise da tarefa 2

Para trabalhar os estereótipos obtidos através dos desenhos realizados pelos participantes, foi implementada uma outra tarefa que consistiu na projeção de uma imagem a preto e branco de dois bebés (cf. Apêndice 14). Deste modo, foi pedido aos

participantes que identificassem o sexo dos bebês. Posto isto, os participantes começaram a partilhar oralmente as suas ideias (v. Tabela 5).

| Respostas dadas pelos participantes | |
|--|--|
| 007 | “Não consigo responder porque não vejo as cores das roupas!” |
| 009 | “A do lado direito é menina, porque é mais pequena!” |
| 010 | “Do lado esquerdo está o menino, porque tem a boca aberta e os homens têm mais sono!” |
| 005 | “Mas eu acho que é a menina que tem boca aberta, porque elas é que se cansam mais rápido!” |
| 013 | “As meninas têm os braços mais finos, por isso a menina é a que está do lado direito!” |
| 002 | “Concordo contigo. As meninas têm os braços finos e os olhos grandes, por isso também acho que a menina é a que está do lado direito da imagem!” |
| 011 | “Para mim, o menino é o do lado direito, porque tem a boca fechada... os homens falam menos!” |
| 004 | “Pela imagem, o chapéu do bebé do lado esquerdo é mais escuro, por isso deve ser o menino!” |

Tabela 5: Troca de ideias sobre a imagem a preto e branco de dois bebês

Durante a troca de ideias foi mediado o discurso, com o objetivo de todos os participantes exporem a sua opinião à turma. De um modo geral, todos tentaram chegar a uma resposta em concreto, baseando-se nos seus pontos de vista, assim como alguns eram notoriamente influenciados pelas ideias dos restantes colegas. No entanto, nenhum participante tinha a certeza da resposta que estava a apresentar pois

confessavam essa dúvida apoiada no facto da imagem não ter cor e, portanto, não podiam ter a certeza do sexo dos bebés.

Novamente foi projetada a imagem anterior, mas colorida (cf. Apêndice 15). Desta forma, foi colocada a mesma questão à turma, ou seja, se através daquela imagem já eram capazes de identificar o sexo dos bebés. O entusiasmo revelado pelos participantes foi bastante visível e, rapidamente, se mostraram prontos a querer partilhar as suas opiniões (v. Tabela 6).

| Respostas dadas pelos participantes | |
|--|---|
| 011 | “Eu sabia! O menino é o do lado direito, veem? Ele tem o carapuço azul!” |
| 009 | “Também concordo. Assim é fácil, é óbvio que o menino é o bebé do lado esquerdo e a menina é o bebé do lado direito!” |
| 004 | “Acertei. Eu bem disse que o menino era o do lado esquerdo, notava-se que o carapuço era mais escuro!” |
| 010 | “Assim é óbvio... já temos as cores para sabermos quem é a menina e quem é o menino.” |

Tabela 6: Troca de ideias sobre a imagem com cor de dois bebés

Praticamente, todas as crianças seguiram a mesma linha de pensamento, isto é, ao verem as cores pensaram de imediato que o bebé com o gorro azul era o menino e o bebé com o gorro rosa era a menina. Quanto às teorias apresentadas anteriormente, basicamente caíram por terra pois, simplesmente, se fixaram nas cores como sendo a resposta óbvia. No entanto, houve um participante que confrontou a turma com o facto de as meninas também poderem vestir azul, porém, apesar de a turma ter concordado com a afirmação, responderam de imediato que “os meninos não vestem roupas de cor rosa”. Deste modo, foi apresentada a seguinte questão: “E se os gorros dos bebés, em vez de serem azul e rosa, fossem de cor amarela e verde?”, à qual, prontamente, a turma

respondeu que nesse caso não iriam conseguir identificar os sexos dos bebês, tal como aconteceu na imagem a preto e branco.

Foi através das questões orientadoras que foram colocadas aos participantes que estes despertaram para o facto de as cores não serem determinantes, a partir do momento que cada pessoa tem os seus gostos e pode vestir-se como bem entender. Estas foram cruciais, pois, os participantes começaram a refletir sobre o impacto das questões sociais na vida de um individuo. Deste modo, foram trabalhadas as respostas dadas anteriormente, com o intuito de os participantes construírem os seus próprios conhecimentos e refletirem sobre a existência de características biológicas e compreenderem que as outras são decisões impostas pela sociedade, o que não significa que sejam as mais certas. Neste seguimento, foi-lhes explicada a definição de “sexo”, ou seja, que são características biológicas, sendo elas quem nos permite distinguir o sexo masculino do sexo feminino, ou seja, são caracteres que nos acompanham desde o nascimento. Em suma, a nível biológico, uma mulher é diferente de um homem. Todavia, existe a definição de “género”, sendo estas características que podem mudar ao longo do tempo consoante as nossas tradições ou cultura, assim como os gostos que temos em determinado momento da nossa vida. A associação das cores aos sexos é uma imposição da sociedade pois desde “sempre” convivemos com essa realidade, todavia, isso não significa que seja correto. Se os homens são diferentes das mulheres, visto terem características biológicas diferentes, isso não faz com que os homens sejam todos iguais, tal como as mulheres também não são. Ou seja, têm as mesmas características biológicas, mas cada pessoa tem as suas crenças, os seus gostos, as suas preferências e, como tal, temos de aprender a conviver com essas diferenças uma vez que são elas que tornam a sociedade mais diversificada e rica. Assim sendo, com o intuito de os participantes compreenderem mais facilmente os conceitos foram dados exemplos, tais como: Uma mulher poder ser mãe é uma característica biológica, ou seja, faz parte da definição de “sexo”. No entanto, apesar da sociedade dizer que a mulher tem de ter cabelo comprido isso é uma questão de género pois cada mulher é livre de escolher o tamanho do seu cabelo, não sendo obrigatório esta ter cabelo longo.

Posteriormente e, com o propósito de os participantes mobilizarem os seus conhecimentos, foi-lhes entregue uma tabela com afirmações, tendo estes de indicar as

que se referiam a questões de “sexo” - características biológicas, ou de “gênero” - imposições sociais (v. Tabela 7).

| Afirmações | |
|--------------------|---|
| Afirmção 1 | A maior percentagem de trabalhadores da construção civil é homens. |
| Afirmção 2 | As mulheres nascem com todos os seus óvulos, os homens renovam os seus espermatozoides durante toda a sua vida. |
| Afirmção 3 | As meninas são doces, os rapazes são vigorosos. |
| Afirmção 4 | As empregadas a dias são mulheres, os homens são mordomos. |
| Afirmção 5 | As mulheres remendam a roupa, os homens tratam dos arranjos da casa. |
| Afirmção 6 | Os homens são mais infiéis que as mulheres. |
| Afirmção 7 | O trabalho doméstico é para mulheres e a mecânica é para homens. |
| Afirmção 8 | As mulheres dão à luz e os homens definem o sexo do bebé. |
| Afirmção 9 | As mulheres cozinham, os homens são chefes. |
| Afirmção 10 | As mulheres amamentam, os homens dão biberão. |
| Afirmção 11 | As mulheres passam pela menopausa, os homens pela andropausa. |

Tabela 7: Afirmções alusivas ao "Sexo" e "Gênero"

Para uma melhor compreensão dos resultados obtidos nesta atividade, seguem-se as afirmações numeradas no gráfico 9 (v. Gráfico 9).

Unanimidade relativamente à primeira, segunda e terceira afirmações visto todos os elementos do sexo feminino e do sexo masculino terem assinalado a opção “Género” na primeira afirmação, “Sexo” na segunda e, novamente, “Género” na terceira.

Quanto à quarta afirmação, as três meninas responderam “Género”, tal como nove meninos, no entanto, um menino marcou a opção “Sexo”.

Na quinta afirmação, volta a existir consenso nas respostas dadas pois todos os membros da turma assinalaram “Género”.

No que diz respeito à sexta afirmação, o sexo feminino mantém a concordância pois as três meninas responderam “Género” e oito meninos também indicaram essa opção, contudo, os restantes dois meninos apontaram “Sexo” como sendo a resposta.

Na sétima afirmação, todos os membros do sexo feminino assinalaram a opção “Género”, assim como nove membros do sexo masculino, todavia, um menino destacou a opção “Sexo”. As frequências repetem-se na oitava afirmação pois, novamente, as três meninas responderam “Sexo”, sendo esta a mesma resposta dada por nove meninos, ficando a sobrar um, indicando este a opção “Género”.

Relativamente à nona afirmação, volta a prevalecer a unanimidade de frequências uma vez que todos os membros de ambos os sexos assinalaram a opção “Género”.

Na décima afirmação, os três elementos do sexo feminino responderam a opção “Sexo”, enquanto o sexo masculino se dividiu, pois, sete meninos responderam “Sexo” e três responderam “Género”. A maior discrepância de frequências existiu nesta afirmação, por parte do sexo masculino.

Por último, na décima primeira afirmação, novamente todos os elementos do sexo feminino assinalaram “Sexo” como sendo a resposta e nove elementos do sexo masculino também sinalizaram essa opção, porém, um menino respondeu “Género”.

Para concluir, num total de treze participantes, oito responderam corretamente a todas as afirmações, nomeadamente três meninas e cinco meninos. Maioritariamente, os participantes responderam corretamente a todas as afirmações presentes na tabela.

Relativamente aos participantes que não acertaram todas as respostas, referimos que três erraram uma questão, um errou duas questões e um errou quatro.

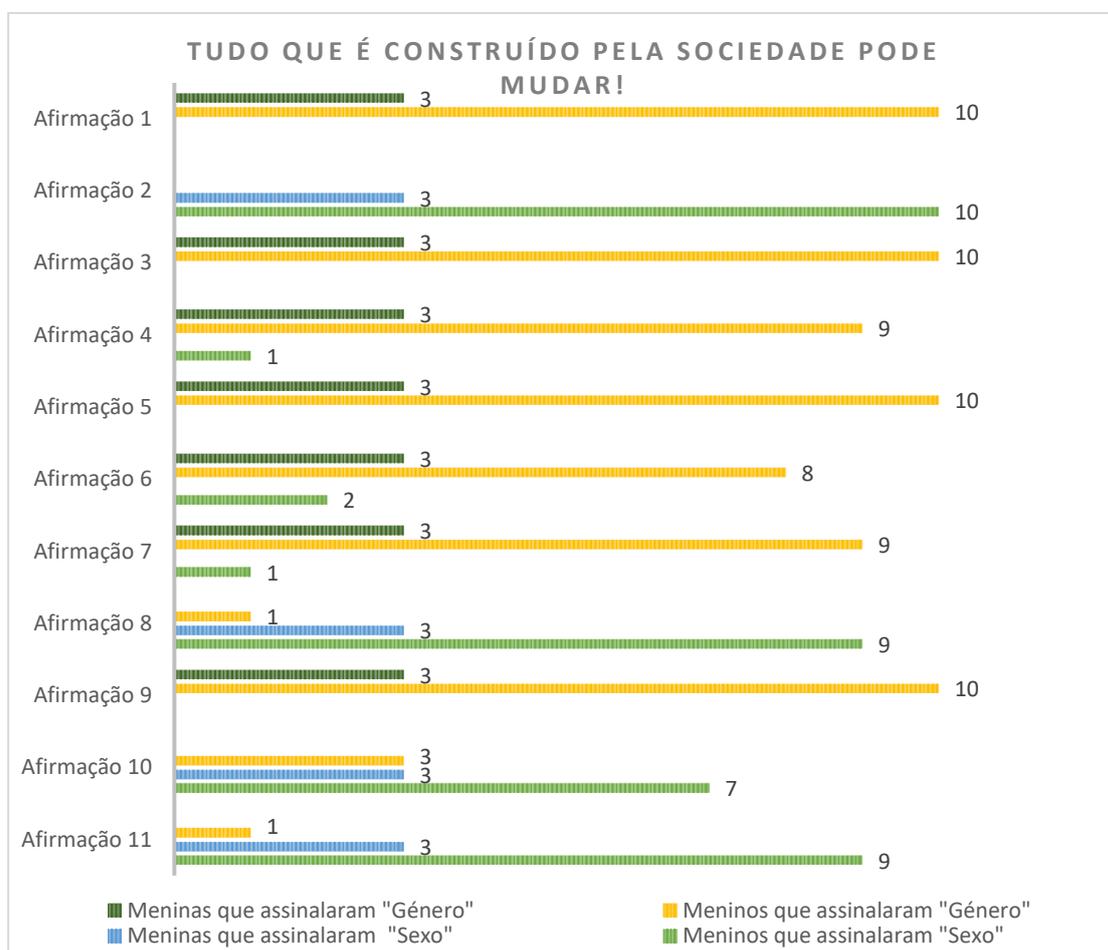


Gráfico 9: Afirmações que podem ser ou não definições de "sexo" / "género" (f)

4.4. Análise da tarefa 3

Para dar continuidade ao estudo, com o objetivo de os participantes compreenderem que a temática da Igualdade de Género está presente em inúmeros aspetos que nos rodeiam, não sendo apenas na questão das cores, foi implementada outra atividade, nomeadamente a seleção de brinquedos. Mais concretamente, foram colocados vários brinquedos em cima de uma mesa e foi pedido aos participantes que, em grande grupo, dividissem os brinquedos e os colocassem por categorias, sendo estas: “brinquedos de menino”, “brinquedos de menina” e “brinquedos de menino e de menina”. Após a apresentação da atividade, os participantes começaram a expressar as suas opiniões, tentando chegar a um consenso que os levasse a uma divisão unânime.

No entanto, foi notória a divisão de ideias entre os participantes de sexo masculino e de sexo feminino pois os meninos indicaram, rapidamente, que todos os brinquedos eram de menino, exceto as bonecas, as barbies e todos os adereços adjacentes. Esta resposta foi refutada de imediato pois as meninas indicaram que também brincavam com todos os brinquedos presentes na mesa, não podendo assim serem considerados “brinquedos de menino”. Desta forma, durante o diálogo, surgiram várias afirmações (v. Tabelas 8 e 9).

| Afirmações proferidas por meninos em contexto de diálogo | |
|---|--|
| 013 | “A maioria dos brinquedos desta mesa são de menino, porque existem muitos mais rapazes que brincam com eles, do que meninas!” |
| 004 | “Concordo! Eu só vejo as minhas primas a brincarem com bonecas, nunca as vi a jogar à bola ou a brincar com carrinhos!” |
| 010 | “Para mim, as bonecas e a máquina de lavar são coisas de «miúda» porque eu nunca brinquei com isso, nem acho inteligente brincar com coisas que eu nem sequer faço em casa... qual é a piada pôr a roupa a lavar?” |
| 001 | “Acho que os rapazes pensam que bonecas e barbies são brinquedos de menina porque nunca brincaram com eles. Eu já brinquei, mas por pouco tempo, porque era gozado por causa disso!” |
| 005 | “Eu concordo com a ideia de bonecas serem “coisa de rapariga”. Acho que nunca vi um rapaz brincar com isso!” |
| 011 | “Eu não brinco com bonequinhas, nem sei brincar com essas coisas.” |

Tabela 8: Afirmações dos meninos quanto à catalogação dos brinquedos

Afirmações proferidas por meninas em contexto de diálogo

| | |
|-----|--|
| 006 | “Não podem dizer que esses brinquedos só são de menino, porque eu sou menina e também brinco com eles!” |
| 012 | “Também acho que não são brinquedos só de menino, porque apesar de eu não brincar com pistolas de água ou com bolas, também gosto de fazer puzzles e fazer construções com legos!” |
| 006 | “Eu acho que cada um brinca com o que quer, porque eu sou rapariga e sempre joguei à bola, lancei pião e assim... nunca gostei de brincar com bonecas!” |
| 008 | “Eu já brinquei com todos os brinquedos que estão nessa mesa, embora goste mais de uns do que de outros!” |

Tabela 9: Afirmações das meninas quanto à catalogação dos brinquedos

Durante esta partilha de ideias, os meninos nunca mudaram as suas opiniões, pois afirmavam que eram raras as meninas que brincavam com bolas, piões, carrinhos telecomandados, etc. No entanto, as meninas nunca cederam relativamente à classificação de todos os brinquedos na categoria de “brinquedos para meninos”, pois insistiam que também brincavam com eles. Apesar de indicarem que tinham as suas preferências, não gostando de todos os brinquedos de forma igual, sendo esse o motivo de não os utilizarem com a mesma frequência, ainda assim, já tinham brincado com todos. Deste modo, a divisão resultante consistiu na colocação da barbie, da boneca e dos adereços correspondentes na mesa catalogada de “brinquedos de menina” e todos os outros foram colocados na mesa atribuída para “brinquedos de menino e de menina”. Este foi o resultado obtido através de um consenso entre os sexos, pois, foi o resultado mais aproximado que os participantes conseguiram atingir para existir uma maior frequência de concordância entre toda a turma. Todavia, o sexo feminino reforçou que, nas suas opiniões, todas as crianças poderiam brincar com qualquer brinquedo e um participante do sexo masculino apoiava essa ideologia.



Figura 20: "Brinquedos de menino e de menina"



Figura 21: "Brinquedos de menina"

Contudo, este resultado surgiu através do único consenso alcançado entre todos, ou seja, a partir do momento que quase todos os meninos indicaram que não brincavam com bonecas, estes brinquedos não podiam constar na mesa de "brinquedos de menina e de menino", assim como as meninas não concordavam que todos os outros fossem catalogados como "brinquedos de menino". Desta forma, embora nem todos consentissem com a divisão, foi este o resultado mais próximo de conjugar as diferentes opiniões.

Em primeiro lugar, tal como mencionamos anteriormente, foi perguntado aos participantes se concordavam com as categorias, isto é, se fazia sentido dividir os brinquedos, intitulado-os de "brinquedos de menina" e "brinquedos de menino". Foi por intermédio desta questão que se fez a ligação entre a utilização de brinquedos enquanto criança e as futuras escolhas de profissão. Desta forma, foi explicado aos participantes que a opção de brinquedos e profissões não é uma questão de "sexo", mas sim de "género" pois, mais uma vez, foi importante referir que somos livres das nossas escolhas e é fundamental sabermos respeitar as preferências e gostos de cada um.

O ponto fulcral na toma de consciência, por parte dos participantes quanto às afirmações proferidas na realização desta atividade, surgiu quando a turma foi questionada com o facto de os meninos apontarem não ter jeito para brincar com bonecas, sendo que nunca brincaram com uma, ou seja, como podem afirmar tal coisa? Assim como foram questionados sobre a importância de brincar com bonecas, isto é,

não será esse um tipo de brincadeira que oferece uma ideia para um futuro enquanto pais? Não será que as brincadeiras que se realiza enquanto criança nos impulsiona para determinadas profissões? Então, não será importante refletir sobre essas escolhas? Não seremos pessoas livres de escolher os brinquedos que pretendemos utilizar? Tal como a profissão que desejamos empregar? Foi por via destas questões que os participantes se depararam com a falta de respostas que comprovassem as suas opiniões indicadas no decorrer da atividade, compreendendo assim que, mais uma vez, a sociedade é causadora da imposição do dito “papel da mulher” e do “papel do homem”. Deste modo, foi reforçada a ideia de liberdade de escolhas, tendo as mulheres e os homens o direito de eleger a forma como encaram o mundo, podendo assim determinar quais os caminhos que pretendem seguir, devendo sempre existir a valorização da participação igualitária de mulheres e homens na esfera pública. Assim sendo, não deve ser a sociedade a decidir quem faz o quê, quais os gostos que deve ter, a profissão que tem de seguir, as roupas a utilizar, as tarefas domésticas a realizar, etc., sendo que esses estereótipos não são positivos, muito pelo contrário, a partir do momento que estamos a formatar pessoas, acabando assim com o poder de decisão de cada um. Assim, a turma adquiriu um novo conhecimento, percebendo que a nossa liberdade é um aspeto crucial para nos sentirmos realizados, não esquecendo que a nossa liberdade acaba quando invadimos a liberdade do outro, não suprimindo que todos temos direitos, mas também temos deveres.

4.5. Análise da Tarefa 4

Com o objetivo de manter o foco nas profissões, foi efetuada uma ligação entre a atividade anterior e a implementada de seguida, recorrendo ao jogo do “pé coxinho”, visto que se pretendia trabalhar a diferença salarial. Como já foi explicitado e explicado precedentemente, para a concretização deste jogo dividiu-se a turma em pares e pretendeu-se que cada um deles corresse de uma ponta da sala à outra. Deste modo, foram feitos três pares com elementos de sexos diferentes, nomeadamente menina versus menino e quatro pares com elementos do mesmo sexo, mais especificamente do sexo masculino. No entanto, um dos meninos correu duas vezes pois a turma é constituída por treze participantes, sendo este número ímpar, e para que todos pudessem realizar a tarefa um elemento realizou a atividade duas vezes.

Todos os pares realizaram a corrida, sendo que os elementos de cada par estavam em competição entre si e os resultados alcançados foram: todos os meninos ganharam, exceto um, tal como todas as meninas perderam, exceto uma. Resumidamente, nove meninos e uma menina ganharam e um menino e uma menina perderam. Deste modo, foram atribuídos os prémios e todos os rapazes ganharam uma caixa de lápis de cor com uma aguça e todas as meninas ganharam apenas um lápis de carvão.



Figura 22: Prémios do jogo do “pé coxinho”

Após a entrega dos prémios, a menina que venceu a corrida perguntou qual o motivo de ter recebido o lápis e a resposta dada foi “Porque és mulher!”. Rapidamente se gerou um sentimento de injustiça, demonstrado por todas as meninas e, inicialmente, por um menino, sendo este aquele que perdeu. Desta forma, o menino que perdeu compreendeu o descontentamento da sua colega e sugeriu trocar o prémio já que tinha sido ele a perder a corrida e a atribuição daqueles prémios não era justa, muito menos só por causa do sexo da sua colega. As meninas acrescentaram que concordavam com o que tinha sido dito, porque a colega não estava a ser compensada pelo trabalho que fez. Acrescentaram que se o prémio maior era atribuído à pessoa que ganhasse a corrida, esta tinha ganho e devia receber esse mesmo prémio, independentemente do seu sexo, assim como o menino tinha de receber o prémio inferior, afinal tinha perdido. Desta forma, foi realizada uma ponte entre o ocorrido no jogo e a vida real onde, muitas vezes, as mulheres recebem menos que os homens embora façam um trabalho idêntico, apenas porque são do sexo feminino. Sendo a turma confrontada com esta realidade,

afirmaram não concordar, pois afirmaram que todos devem ser recompensados de forma justa pelo trabalho realizado.

Estas intervenções foram muito pertinentes e é de frisar que as mesmas surgiram antes da colocação de qualquer questão orientadora, o que denota uma rápida reflexão sobre o sucedido. Contudo, foram aproveitados os comentários referidos para apresentação de novas ideias que despoletassem a ponderação sobre outros assuntos, como a questão da gravidez. Assim sendo, a turma foi questionada sobre o facto de uma mulher ser despedida por estar grávida, onde um menino respondeu: “É normal, porque não trabalha tanto como os outros!” (010). Surgem outras respostas, contrariando esta, indicando que é a natureza das mulheres poderem ser mães e que o “normal” é trabalharem menos uma vez que não deve ser fácil estar grávida e mesmo assim trabalhar. Foi explicado à turma que se os empregadores continuassem a despedir mulheres por estarem grávidas, sendo esta uma característica biológica que lhes é confinada, não era justo, visto que uma mulher tem esse direito e deve ser respeitado. Se esta injustiça continuasse a prevalecer poderia diminuir drasticamente a taxa de natalidade e mais tarde, seria muito prejudicial para a sociedade pois esta ficaria cada vez mais envelhecida a longo prazo. Afinal, para além de ser nossa obrigação respeitar as características biológicas de qualquer pessoa, também estas são fundamentais para o desenvolvimento da Humanidade e, portanto, as mulheres têm o direito de ser mães e, como tal, poder procriar, caso queiram, sem serem prejudicadas por isso.

Para uma maior compreensão sobre a questão da igualdade de oportunidades e as injustiças praticadas nos diferentes locais de trabalho foi projetado um vídeo onde é visível esta realidade. Após o visionamento do vídeo, a turma identificou as várias situações retratadas, apontando: excesso de carga de trabalho; despedimento devido à gravidez; preconceito racial; preconceito devido a questões de gostos e/ou orientação sexual; diferença salarial entre homens e mulheres; assédio sexual; chefe abusivo e desrespeitador; a mãe do bebé que não queria que o pai desse banho à criança porque tinha medo que algo de mal pudesse acontecer e preferia que este construísse um berço; salário injusto em relação ao horário laboral e funcionária com medo de seguir o sonho de ser mãe por ver como a sua colega grávida era maltratada.

Ao longo desta partilha de ideias, os participantes eram questionados sobre o facto de concordarem ou não com tais situações e como estas podiam ser contrariadas.

Como foi realizado um fio condutor entre as várias atividades implementadas, foi notório o envolvimento dos participantes na questão da igualdade propriamente dita, identificando com perspicácia as situações retratadas no vídeo e demonstrando repúdio perante estas. Deste modo, foi-lhes explicado que a igualdade tem de existir em qualquer circunstância, tendo esta de ser respeitada. No entanto, no que diz respeito à diferença entre homens e mulheres, nunca é de mais reforçar que se tem de respeitar as características sexuais e de género, promovendo assim a igualdade de oportunidades para ambos os sexos.

Por último, foi questionada a importância das lutas feministas, isto é, o que pensavam sobre esse assunto. A turma indicou ser essencial estas existirem pois não é justo uma mulher receber menos do que um homem se executarem o mesmo trabalho, assim como o despedimento devido à gravidez não faz sentido. Acrescentaram que nenhuma mulher deve sofrer qualquer tipo de abuso devido à sua forma de vestir e a melhor maneira de alcançar o sucesso neste tema é através da promoção da Igualdade de Género.

Esta atividade foi concluída com um acréscimo de informação pois que a turma alcançou as aprendizagens esperadas, no entanto, foi imprescindível lhes explicar que a questão da Igualdade de Género se aplica tanto ao sexo masculino, como feminino, isto é, a equidade tem de prevalecer, promovendo a justiça para todos. Neste caso específico, a Igualdade de Género foi trabalhado no sentido da mulher, sendo que esta foi e continua a ser menosprezada ao longo de séculos e o objetivo é combater esta desigualdade que só enfraquece a sociedade em que vivemos. Deste modo, temos de promover a equidade para podermos viver num mundo justo que se preocupa tanto com o bem-estar dos homens, como das mulheres!

4.6. Análise da Atividade final

A última atividade deste estudo prendeu-se com a realização de cenas de teatro onde, em grupos, foram retratadas situações de discriminação sofridas por mulheres.

Foram criados quatro grupos e cada um deles teve de analisar a sua história e encená-la da forma que mais aludisse o conteúdo. Os temas trabalhados foram a Educação, questão Profissional, Violência e Família, sendo estes já abordados ao longo

do estudo (cf. Figura 19). Deste modo, o intuito era que as crianças vissem estas situações e sentissem a injustiça encenada.

Os resultados conseguidos através das diferentes encenações foram inimagináveis, visto que os participantes se envolveram afincadamente na tarefa e criaram teatros fantásticos. Inicialmente, os participantes demonstravam muita vergonha e foi necessária a intervenção da professora estagiária nos vários grupos, explicando-lhes que o objetivo era encarnarem a personagem, demonstrando o que esta estava a sentir naquele momento, tentando passar para os espectadores a história que estavam a encenar. Acrescentando que as pessoas que estavam a assistir eram apenas os seus colegas de turma e as professoras da disciplina, não havendo motivo para ter vergonha uma vez que era um núcleo “familiar” que os rodeava. Contornado este obstáculo, os resultados estavam à vista e até os participantes que não queriam participar, acabaram por fazê-lo, sendo que alguns até representaram de livre e espontânea vontade personagens de um sexo diferente do deles. No final, toda a turma aplaudiu o bom trabalho realizado e foi evidente a felicidade dos participantes, sentindo-se orgulhosos do que tinham feito.

Para concluir, foi projetado um PowerPoint com informações referentes a protestos feitos por mulheres, com o intuito de os participantes compreenderem que esta realidade já é evidente ao longo de incalculáveis anos. Também foi importante para estes serem confrontados com as histórias apresentadas para perceberem que as mulheres tiveram de lutar exaustivamente para terem o papel que desempenham hoje na sociedade. Isto é, foram impedidas de participar na vida política, assim como de votar; não tinham acesso livre à educação; não podiam ter um emprego; eram vistas como “objeto”, no sentido de serem exploradas como material publicitário; não tinham liberdade de expressão; entre outras situações. Deste modo, os participantes puderam observar caras e nomes reais, para terem uma noção mais pormenorizada da realidade vivida desde há séculos, assim como perceberam que as lutas feministas ainda persistem nos dias de hoje pois, em muitos lugares do mundo, a Igualdade de Género está muito longe de ser colocada em prática!

Ao longo da exposição dos slides, os participantes iam demonstrando reações de espanto e confessaram não ter conhecimento da existência de tais protestos, muito

menos que estes ainda se prolongavam até à atualidade por ainda existirem motivos tão fortes para isso.

4.7. Análise do Questionário final

Com a intenção de averiguar se a temática abordada no estudo empírico tinha sido assimilada, foi implementado um questionário final com o propósito de avaliar as respostas dadas pelos participantes e compará-las com as respostas facultadas no questionário inicial. É importante salientar que o questionário final vai ao encontro do implementado inicialmente visto ter como finalidade a comparação de respostas.

Novamente, voltou a ser perguntado aos participantes se nascesse um bebé nas suas famílias e oferecessem uma peça de roupa qual a cor que escolhiam, podendo indicar o sexo da criança caso achassem pertinente (v. Tabela 10).

| Se comprasses uma roupa para um bebé que cor teria essa roupa? | |
|---|---|
| Meninas | Duas meninas indicaram que escolheriam uma peça de cor amarela para ambos os sexos visto não existir cores definidas, no entanto, optavam pela cor amarela por ser uma cor das suas preferências. Uma menina apontou que oferecia uma peça de roupa de qualquer cor, não tendo relevância se o bebé era menino ou menina. |
| Meninos | Seguindo esta linha de raciocínio, um menino respondeu que oferecia roupa de cor azul para ambos os sexos e outro oferecia de cor branca também para ambos os sexos, sendo uma cor que gostavam. Oito meninos indicaram que ofereciam uma peça de qualquer cor, independentemente do sexo do bebé. |

Tabela 10: Respostas dos participantes quanto às cores de roupa para bebé

Os participantes foram questionados quanto às tarefas domésticas que se viam a executar futuramente e, relativamente ao sexo feminino, os três elementos indicaram que realizariam qualquer uma das tarefas presentes na tabela.

No caso do sexo masculino, todos os elementos responderam que cozinhavam, limpavam o pó, tratariam do carro, lavavam e secavam a roupa e iriam às compras. Contudo, já não existiu unanimidade nas restantes tarefas pois nove meninos apontaram que lavavam a loiça e cuidavam do jardim, com a discordância de um menino que não cozinhava e outro que não cuidaria do jardim (v. Gráfico 10).

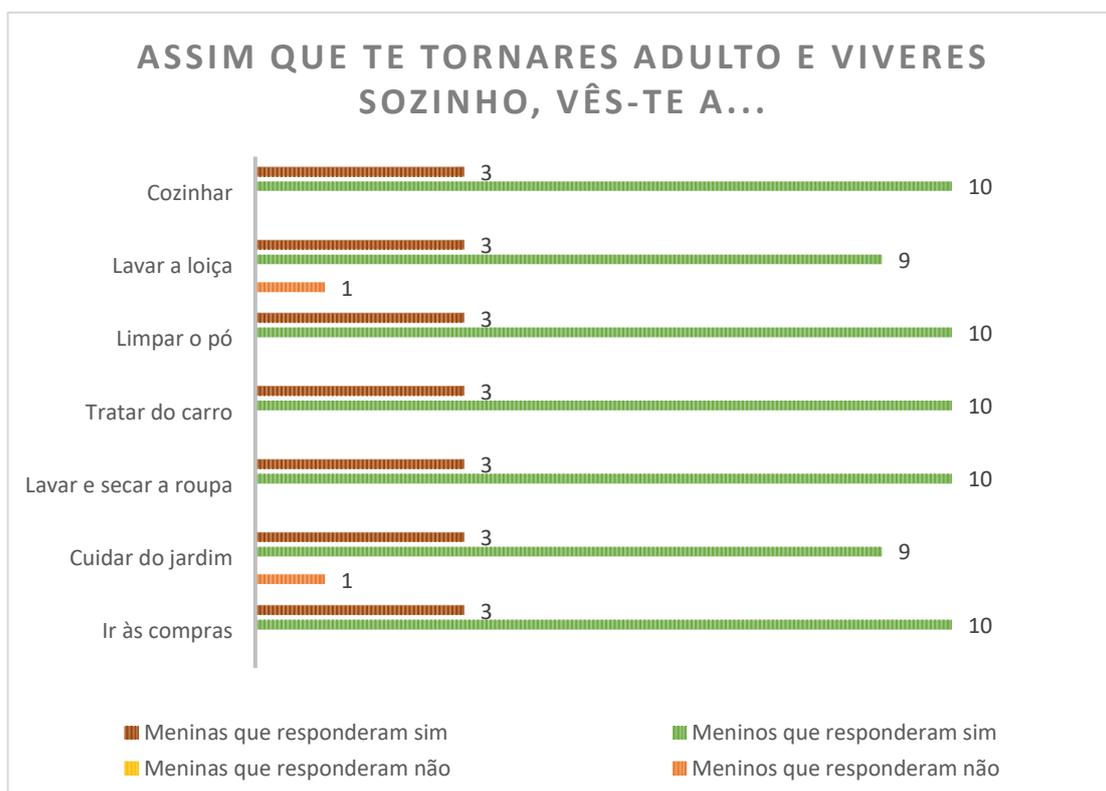


Gráfico 10: Definição de "Sexo" e "Género" (f)

Nesta questão foi pedido aos participantes que colocassem um (X) na afirmação correta referente à definição de sexo e de género (v. Tabela 11).

Afirmações

Afirmação nº1 "Sexo" e "Género" têm o mesmo significado.

Afirmação nº2

"Género" são as características biológicas que permitem distinguir o sexo masculino do sexo feminino e "Sexo" são as características definidas pelas tradições e pelas culturas e que mudam ao longo do tempo.

**Afirmação nº3
(Resposta
correta)**

“Sexo” são as características biológicas que permitem distinguir o sexo masculino do sexo feminino e “Género” são as características definidas pelas tradições e pelas culturas e que mudam ao longo do tempo.

Tabela 11: Possíveis afirmações para definir "Sexo" e "Género"

Relativamente às afirmações alusivas aos conceitos de “Sexo” e “Género”, volta a existir concordância por parte do sexo feminino pois todas as meninas assinalaram a Afirmção 3 como sendo a resposta correta.

O sexo masculino, dividiu as suas opiniões pois oito meninos marcaram a Afirmção 3, no entanto, dois não concordaram e apontaram a Afirmção 2 como sendo a resposta certa (v. Gráfico 11).



Gráfico 11: Definição de "Sexo" e "Género" (f)

Na questão seguinte, os participantes tiveram de indicar quem pode brincar com determinado brinquedo e, pela primeira vez, é notória a unanimidade de respostas dadas, tanto pelo sexo feminino, como pelo sexo masculino. Isto é, todos os elementos do sexo feminino indicaram que todos os brinquedos presentes na tabela podem ser utilizados por qualquer criança, independentemente do seu sexo, e todos os elementos do sexo masculino concordaram, respondendo exatamente o mesmo (v. Gráfico 12).

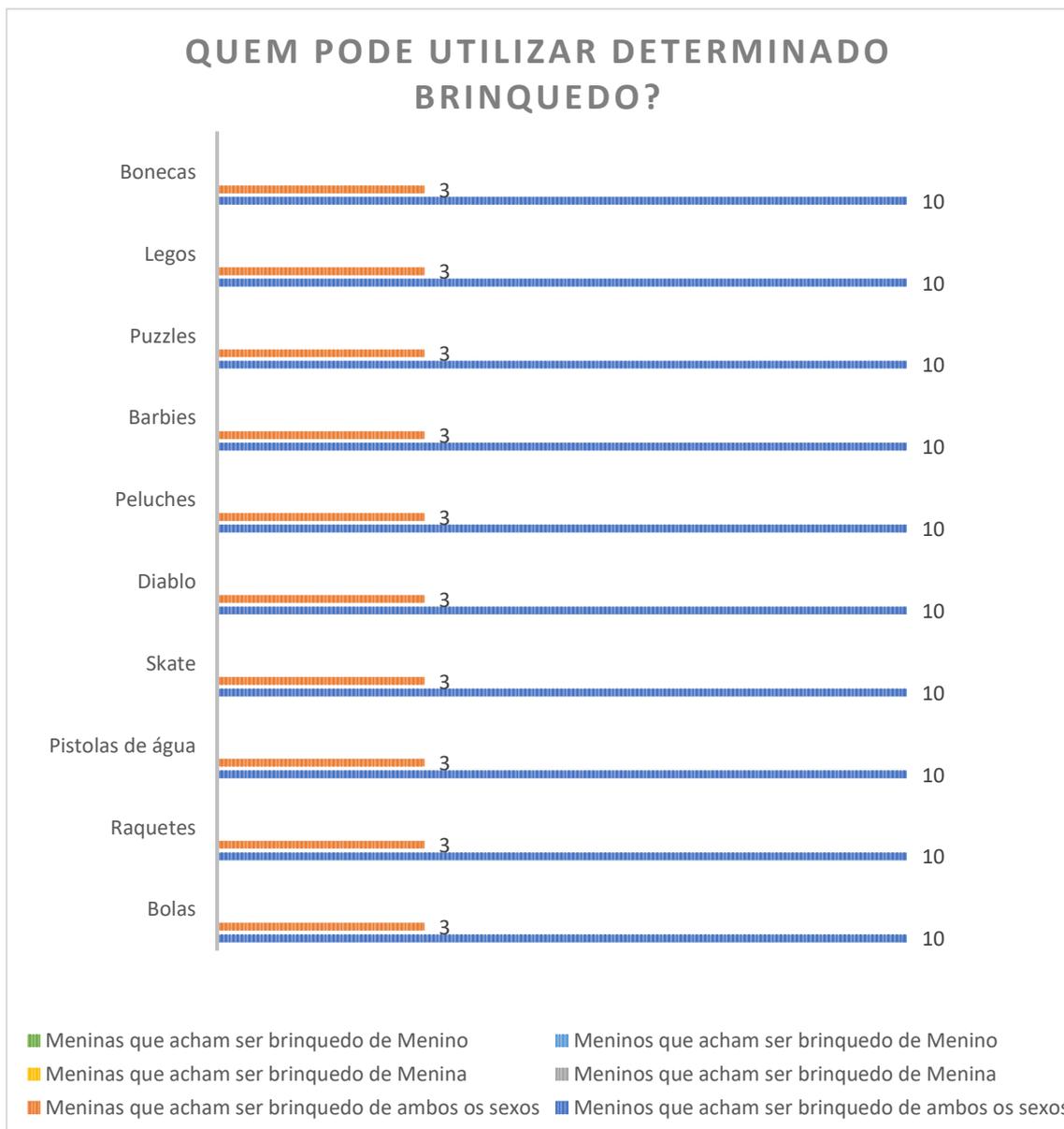


Gráfico 12: Respostas dos participantes sobre quem pode usar certo brinquedo (f)

Os participantes foram, mais uma vez, questionados quanto à existência de trabalhos destinados ao homem e trabalhos destinados à mulher. Quanto ao sexo feminino, duas meninas apontaram que, na sociedade em que vivemos, não existem trabalhos destinados aos sexos em específico, no entanto, uma discordou e respondeu que sim. Relativamente ao sexo masculino, sete meninos responderam “não” e três responderam “sim”, afirmando existir trabalhos destinados ao homem e trabalhos destinados à mulher (v. Gráfico 13).

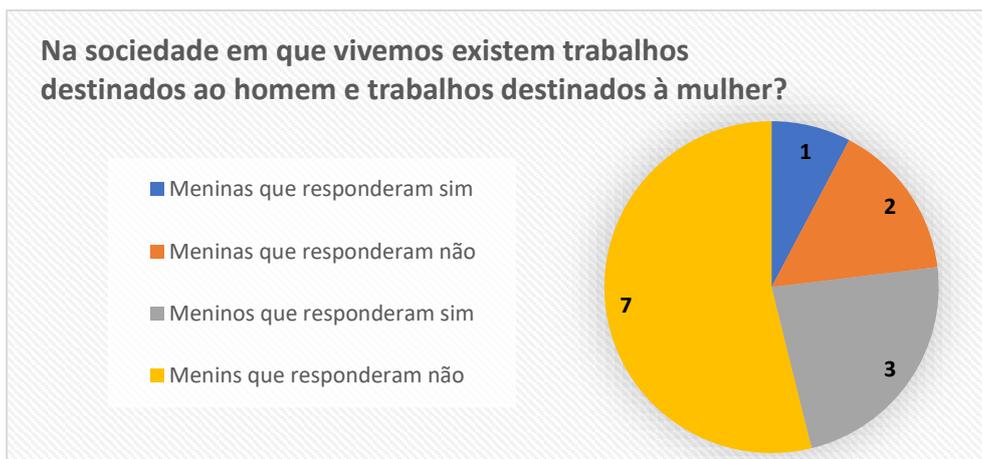


Gráfico 13: Respostas dos participantes sobre trabalhos de homem/mulher (f)

Na próxima questão, os participantes tiveram de indicar se concordavam ou não com a diferença salarial entre sexos na realização do mesmo trabalho. As três meninas apontaram não concordar com a diferença salarial entre homens e mulheres que realizam a mesma função e tiveram a concordância de nove meninos, contudo, um menino opôs-se a esta resposta (v. Gráfico 14).



Gráfico 14: Respostas dos participantes sobre a diferença salarial entre sexos (f)

De seguida, os participantes tiveram de indicar se as mulheres sempre tiveram os mesmos direitos que os homens. Prevaleceu a concordância entre os sexos pois toda a turma concordou que, na linha temporal, as mulheres não tiveram desde sempre os mesmos direitos que os homens (v. Gráfico 15).

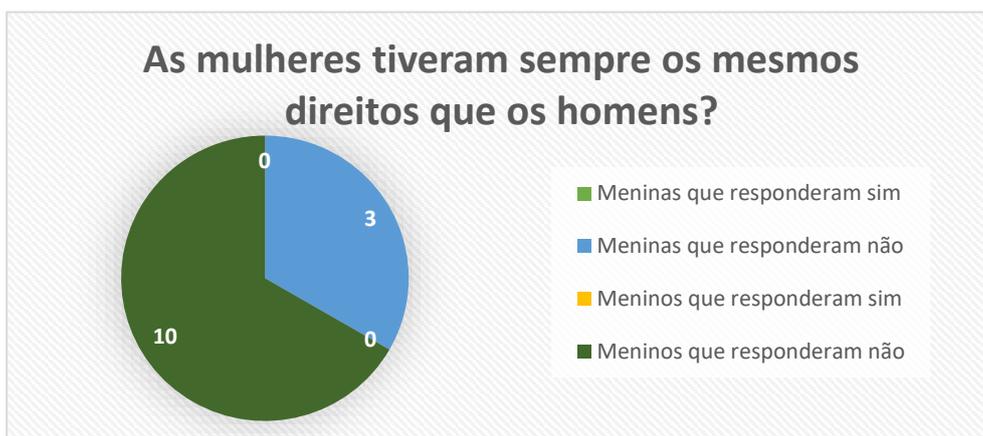


Gráfico 15: Resposta dos participantes quanto à igualdade de direitos (f)

Os participantes foram interrogados quanto à necessidade de “lutar” pelos direitos feministas. Volta a existir concordância nas respostas dadas por ambos os sexos, isto é, todos os membros do sexo feminino e todos os membros do sexo masculino responderam “sim”, afirmando ser necessário lutar pelos direitos feministas.



Gráfico 16: Respostas dos participantes quanto às “lutas” feministas (f)

Observando as respostas indicadas no questionário inicial constatamos que as participantes possuíam concepções erradas sobre a questão da Igualdade de Género, apontando respostas baseadas na imposição da sociedade. Deste modo, foi perceptível a atribuição de cores e profissões consoante o sexo, assim como foi patenteado o desconhecimento da palavra “género” (confundindo com o significado da palavra “sexo”), da prática da diferença salarial relativamente aos sexos e importância das “lutas” feministas. Estas constatações são comprovadas através da análise da atividade

experimental, mais especificamente dos desenhos elaborados pelos participantes. Na maioria desses desenhos, era visível a ideia transmitida pela “sociedade” e que persiste em se manter presente ao longo de largos anos. Desta forma, evidenciaram a ideia do papel do homem e do papel da mulher idealizado, destacando a mulher como sendo alguém que cozinha, que dança ballet e veste roupa de cor rosa; já o homem é apontado como alguém que trata do carro, joga futebol e usa a cor azul. Estas concepções estão presentes no nosso dia-a-dia pois convivemos com esta realidade desde que nascemos, a partir do momento que as questões sociais são transmitidas erradamente como sendo uniformes.

Nas atividades realizadas durante o estudo, as respostas dadas revelaram as concepções dos participantes sobre a Igualdade de Género, demonstrando o dito desconhecimento referenciado anteriormente uma vez que essas respostas foram ao encontro das expressadas no questionário inicial. Desta forma, ao longo da implementação do estudo, o objetivo prendeu-se com a desconstrução destas ideias que são passados de geração em geração, ambicionando um pensamento crítico por parte dos participantes, compreendendo assim a importância da Igualdade de Género para um mundo justo.

Podemos verificar que a implementação deste estudo desmontou grande parte das concepções erradas, construindo assim um novo pensamento, sendo este mais reflexivo e informado, não se servindo da imposição da “sociedade” como lei. Esta afirmação pode ser averiguada através da análise dos dados obtidos inicialmente, mais concretamente na atividade experimental, no questionário inicial e nas posteriores tarefas, comparativamente aos dados alcançados no questionário final, pois são notórias as diferenças.

Os resultados obtidos neste último questionário evidenciaram a apropriação das aprendizagens transmitidas.

Relativamente às tarefas domésticas, praticamente todos os participantes indicaram que poderiam realizar qualquer uma delas num futuro próximo, sendo que apenas dois participantes do sexo masculino apontaram duas tarefas que não se sentiam confortáveis na sua execução.

No que diz respeito ao significado da palavra “género”, este conceito ficou conhecido por onze participantes, sendo que apenas duas crianças erraram nesta

questão, no entanto, no questionário inicial, nenhuma criança respondeu corretamente. Este resultado foi alcançado através da correção da tabela com as mais variadas afirmações pois, nesse caso em concreto, apenas oito crianças responderam corretamente a tudo. No entanto, a explicação das afirmações e a correção das respostas erradas foram um auxílio para esta questão presente no questionário final e resultou numa maior abrangência deste conhecimento em específico.

Na questão da igualdade de direitos entre sexos prevaleceu uma evolução no caso do sexo masculino pois, no questionário inicial, todas as meninas e seis meninos indicaram que a mulher nem sempre teve os mesmos direitos que os homens. No entanto, no questionário final, toda a turma respondeu acertadamente, compreendendo que, numa linha temporal, esta desigualdade de direitos tem vindo a prevalecer. Neste caso, foi fulcral o PowerPoint apresentado no final do estudo onde foi demonstrado que várias mulheres lutaram incansavelmente pelo mesmo direito de oportunidades que os homens e, tal como pudemos constatar, esta informação foi assimilada. Neste seguimento, quanto à importância das “lutas” feministas, esta também foi compreendida pelos participantes, pois todos responderam corretamente a esta questão, indicando a relevância das mesmas. Todavia, esta aprendizagem, tal como na questão anterior, foi mais acentuada no caso do sexo masculino uma vez que três participantes erraram esta questão no questionário inicial, porém todos os elementos do sexo feminino já tinham apontado que estas eram significativas.

Na questão “Acreditas ser possível que o mesmo trabalho seja pago de maneira diferente se for um homem ou uma mulher a desempenhá-lo?” presente no questionário inicial, foi formulada de forma diferente no questionário final, tendo sido colocada desta forma: “Concordas que o mesmo trabalho possa ser pago de maneira diferente se for um homem ou uma mulher a desempenhá-lo?”. O intuito desta alteração consistiu em compreender, inicialmente, se os participantes tinham consciência da prática da diferença salarial entre sexos, contudo, numa fase posterior, já se pretendia constatar se os participantes concordavam ou não com ela. Deste modo, foi averiguado que os participantes compreenderam que existia a prática da diferença salarial, assim como perceberam que esta não era justa. Assim sendo, existiu uma evolução, visto que no questionário inicial, uma menina e quatro meninos

demonstraram o seu desconhecimento, não tendo acertado na resposta, todavia, no questionário final, apenas um menino respondeu erradamente.

No que toca à questão que inquiria se na sociedade em que vivemos existem trabalhos destinados ao homem e trabalhos destinados à mulher, esta foi interpretada de duas maneiras diferentes. Ou seja, no questionário inicial, todos os participantes indicaram que existiam trabalhos destinados ao sexo feminino e ao sexo masculino e tal facto se pode comprovar nas respostas indicadas na tabela referente às profissões. No entanto, a mesma questão foi levantada no questionário final e foi nesta circunstância que nos debatemos com a dupla interpretação, pois houve crianças responderem “sim”, escrevendo por baixo “infelizmente”. Deste modo, é possível constatar as seguintes interpretações:

- Na sociedade que vivemos não existem trabalhos destinados ao homem e trabalhos destinados à mulher pois cada um ingressa na profissão que deseja;
- Na sociedade que vivemos existem trabalhos destinados ao homem e trabalhos destinados à mulher, a partir do momento que as mulheres apenas são aceites em determinados trabalhos, tal como os homens (foi esta interpretação que despoletou o comentário “infelizmente”).

Apesar do sucedido, apenas quatro participantes afirmaram existir trabalhos destinados a determinado sexo, no entanto, três deles apontaram um comentário onde manifestavam a sua tristeza quanto a essa situação.

No questionário inicial, a tabela relativa às profissões foi transposta numa tabela alusiva aos brinquedos, sendo a cerne da questão a mesma, isto é, qual dos sexos pode brincar com determinado brinquedo, sendo que as profissões e os brinquedos foram trabalhados no estudo em simultâneo. Neste seguimento, é possível apurar a evolução, visto que todos os participantes indicaram que ambos os sexos podem brincar com todos os brinquedos, não sendo estes destinados particularmente a cada um dos sexos.

Na questão referente à peça de roupa, também foi revelada uma grande evolução, visto que no questionário inicial a maior parte dos participantes indicou uma cor e especificou o sexo do bebé, no entanto, tal não aconteceu no questionário final. Neste último, os participantes indicaram uma cor das suas preferências para ambos os sexos, ou indicaram que ofereceriam uma peça de roupa de qualquer cor, a partir do

momento que não existem cores destinadas ao sexo feminino nem masculino, sendo esta última a resposta com mais adesão.

De modo a facilitar a análise dos resultados, apresentamos, de seguida, uma tabela que expõe as “opiniões” que evoluíram positivamente, as “opiniões” que se mantiveram e as “opiniões” que regrediram (v. Tabela 13).

AFIRMAÇÕES

| | Prontidão quanto à execução de tarefas domésticas no futuro. | Significado das palavras “Sexo” e “Gênero”. | Igualdade de direitos entre homens e mulheres ao longo do tempo. | Importância das “lutas” feministas. | Existência da diferença salarial. | Quem pode brincar com determinado brinquedo ou desempenhar determinada profissão. | Se nascesse um bebê e tivessem de oferecer uma peça de roupa, que cor escolheriam. |
|-------------|--|---|--|-------------------------------------|-----------------------------------|---|--|
| ALUNO Nº 1 | ✓ | ✓ | ✓ | = | ✓ | ✓ | ✓ |
| ALUNO Nº 2 | ✓ | ✓ | = | = | = | ✓ | ✓ |
| ALUNO Nº 3 | ✓ | X | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| ALUNO Nº 4 | ✓ | ✓ | = | = | ✓ | ✓ | ✓ |
| ALUNO Nº 5 | = | X | ✓ | ✓ | = | ✓ | ✓ |
| ALUNO Nº 6 | ✓ | ✓ | = | = | = | ✓ | ✓ |
| ALUNO Nº 7 | ✓ | ✓ | = | = | ✓ | ✓ | ✓ |
| ALUNO Nº 8 | ✓ | ✓ | = | = | ✓ | ✓ | = |
| ALUNO Nº 9 | ✓ | ✓ | = | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| ALUNO Nº 10 | = | ✓ | = | = | ✓ | ✓ | ✓ |
| ALUNO Nº 11 | ✓ | ✓ | = | = | X | ✓ | ✓ |
| ALUNO Nº 12 | ✓ | ✓ | = | = | = | ✓ | = |
| ALUNO Nº 13 | ✓ | ✓ | ✓ | = | = | ✓ | ✓ |

Tabela 12: Confrontação das respostas obtidas em ambos os questionários

Legenda: símbolos ✓ / = / X significam, seguindo esta ordem, “opinião que evoluiu positivamente” / “opinião” que se manteve / “opinião” que regrediu.

Capítulo V – Conclusões

Neste capítulo serão apresentadas as conclusões do estudo e através delas se procederá à resposta da questão de investigação que o originou. Indicaremos também as limitações do estudo e, após uma minuciosa reflexão, apresentaremos algumas considerações finais.

5.1. Conclusões do estudo

O investigador, após cruzar todos dados obtidos ao longo da sua investigação, tem de refletir sobre eles e fazer uma conclusão do estudo realizado. Deste modo, inicialmente, optamos por indicar que é possível interligar temáticas que a Educação para o Desenvolvimento se apropria, com a disciplina de História e Geografia de Portugal. Mais concretamente, neste estudo, interligou-se a temática da Igualdade de Género com o tema “Portugal do século XX”, partindo da adesão de Portugal à União Europeia e a organizações internacionais como a ONU, e esta articulação desenvolveu-se com êxito. Também fomos capazes de dar resposta à questão de investigação, sendo ela que motivou este estudo e, como tal, constatamos que as ideias prévias dos participantes sobre as questões relacionadas com a Igualdade de Género eram baseadas em estereótipos. Isto é, as ideias que os participantes apresentaram tanto no questionário inicial, como nas sessões destinadas ao estudo, eram notoriamente apoiadas em imposições sociais, assim como outras provinham do total desconhecimento sobre a temática em questão. Logo, numa fase inicial, os participantes atribuíam, por exemplo, cores, profissões e brinquedos a determinado sexo, revelando conceções influenciadas por padrões socialmente estabelecidos. No entanto, numa fase posterior, os participantes já demonstraram compreender o impacto dos preconceitos acerca de papéis de género, as esferas onde questões de género estão presentes e a transversalidade na vida das pessoas. Tornando-se capazes de refletir sobre estereótipos e os papéis desempenhados por mulheres e homens, valorizando a participação igualitária na esfera pública. Estes factos foram evidenciados na evolução proveniente da implementação deste estudo, notoriamente patenteado no questionário final. De um modo geral, podemos constatar que, numa grande maioria,

todos os participantes assimilaram o impacto que os estereótipos de género têm na sociedade, desenvolvendo constrangimentos irreversíveis e, desta forma, todos se demonstraram recetivos a contornar essa situação, empenhando-se desde início, refletindo sobre a importância das “lutas” feministas tanto em Portugal, como no mundo.

Afastadas essas conceções, os participantes dispuseram-se a aprender a temática da Igualdade de Género na linha da Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global.

Todo o caminho investigativo percorrido segundo a questão de investigação “Que ideias prévias apresentam os alunos sobre as questões relacionadas com a Igualdade de Género?” foi uma mais-valia para o desenvolvimento do pensamento crítico, abrindo mão de ideias preconcebidas inerentes ao mundo que nos rodeia e, neste sentido, o que possibilitou esta mudança de pensamento foi as diversas propostas didáticas que levaram a que todos os objetivos fossem atingidos. Para um melhor entendimento da apropriação dos objetivos deste estudo por parte dos participantes, de seguida, estes serão enunciados e acompanhados de uma breve reflexão sobre cada um.

Incitar à compreensão das diferenças entre sexo e género.

O que desencadeia grande parte dos estereótipos acerca dos papéis de género é o desconhecimento do significado destas duas palavras. No questionário inicial, nenhum aluno revelou dominar o significado da palavra “género”, acabando por confundir com o significado da palavra “sexo”. Foi essencial os participantes compreenderem que “sexo” nos remete para as características biológicas, sendo essas confinadas ao sexo feminino e ao sexo masculino desde a nascença. São estas as características que nos definem enquanto homens ou mulheres e não as questões de género. Quando os participantes foram confrontados com a diversidade de gostos patente na própria turma, onde as próprias meninas/meninos possuíam preferências distintas entre si, despertou o entendimento da multiplicidade entre indivíduos de sexos distintos ou não. Assim, os participantes depararam-se com uma realidade diferente daquela que

idealizavam, começando a refletir sobre a importância da liberdade de escolha, sendo ela de vestuário, profissão, brinquedos, cores, etc.

(Des)construir as ideias prévias e estereótipos acerca de papéis de gênero.

Inicialmente, foi explicado o significado de preconceitos e de estereótipos. Por conseguinte, foi dito aos participantes que os preconceitos são ideias que nos são transmitidas como sendo aplicáveis a qualquer pessoa, encadeando a dita “aceitação” ou “rejeição” dos sujeitos, consoante as práticas em concordância com essas ideias ou não. Já os estereótipos são as crenças que temos sobre as características dos indivíduos inerentes a uma sociedade, sendo esta uma forma rígida e esquemática de simplificar e generalizar essas características. Ou seja, passamos a atribuí-las a todas as pessoas, colocando assim determinado sujeito numa categoria segundo a nossa convicção. Mantendo esta linha de pensamento, tornou-se imprescindível realizar uma ponte entre os tempos passados e os dias de hoje, para que os participantes compreendessem o motivo de tais preconceitos e estereótipos terem sido criados. Por exemplo, porque será que as tarefas domésticas são, desde sempre, associadas ao sexo feminino? Os participantes não souberam dar resposta a esta questão pois não se recordavam ou simplesmente desconheciam o facto de, antigamente, as mulheres não poderem ter um emprego, estando assim destinadas às tarefas do lar. Logo, como os homens trabalhavam fora de casa, as mulheres realizavam todas as tarefas domésticas e cuidavam dos filhos. No entanto, quando os participantes foram confrontados com a ponte que liga esses tempos até à atualidade foi através de exemplos práticos que os participantes começaram a perceber o porquê da existência destas representações sociais, ficando conscientes sobre a pertinência de desmistificar esses pilares socioculturais.

Promover a percepção da influência que os estereótipos de gênero têm nas suas relações sociais.

Na atividade da catalogação de “brinquedos de menina”, “brinquedos de menino” ou “brinquedos de menino e de menina”, um aluno apontou que gostava de brincar com bonecas, no entanto, não brincou durante muito tempo por não lhe ter sido

dada essa oportunidade. Foi aproveitada esta circunstância para explicar o impacto que os estereótipos têm na vida do ser humano, a partir do momento que nos é tirada a liberdade de escolha a que temos direito. Quando os participantes se depararam com este caso, nem todos tiveram a sensibilidade de compreender pois a ideia que prevalecia era o facto de um menino não poder brincar com bonecas, mas sim com carrinhos ou bolas, por exemplo. Todavia, quando interrogados sobre o facto de quererem seguir determinada profissão, ou quererem comprar um telemóvel com uma certa cor ou estampado e não poderem pelo simples facto de serem homens ou mulheres, como se iriam sentir? Quando se depararam com estas entraves, transportando assim um caso hipotético para as suas realidades, compreenderam a influência que um estereótipo pode ter na vida de uma pessoa. Os participantes foram capazes de identificar o sentimento intitulado de “injustiça”, compreendendo que os gostos e preferências de cada um devem ser respeitados, não havendo motivos que justifiquem estas imposições sociais.

Sensibilizar os participantes para a luta contra a discriminação das mulheres e meninas, em toda parte; estimular a compreensão das lutas pela Igualdade de Género através da análise do papel das sufragistas e das atuais lutas feministas.

Estes dois objetivos foram interligados, pois foi através da sensibilização contra a discriminação das mulheres e meninas, não só em Portugal como em toda a União Europeia, que demonstrou aos participantes a importância das “lutas” feministas realizadas desde há longos anos até aos dias de hoje.

Certos participantes já tinham a consciência que as mulheres não tiveram e, ainda hoje, não têm os mesmos direitos que os homens, porém, nem todos estavam cientes dessa situação e, como tal, no questionário inicial foram indicadas algumas respostas erradas no que toca à igualdade de direitos entre sexos. Neste seguimento, houveram participantes que apontaram não serem necessárias “lutas” feministas e, desta forma, constata-se o desconhecimento relativamente à desigualdade de direitos. Desta forma, tornou-se imprescindível demonstrar situações em que a prática dos direitos não é aplicada da mesma forma ao sexo feminino e ao sexo masculino, apesar da promoção da igualdade entre homens e mulheres estar decretada no Artigo 9º (Tarefas fundamentais do estado) da Constituição da República Portuguesa, deixando os

participantes a refletir sobre a sensatez desses acontecimentos. Assim, após a realização das quatro encenações que abarcavam temas onde a mulher pode ser discriminada e com visionamento do *trailer* do filme “As sufragistas” e após reflexão sobre o PowerPoint projetado, foram notórias as expressões das crianças, demonstrando uma certa angústia perante todas as situações demonstradas. Foi nesta altura que os participantes mostraram mais empatia perante todos os acontecimentos, revelando não terem consciência da real gravidade do suplício que as mulheres passaram e ainda passam. Portanto, evidenciados factos irrefutáveis, os participantes compreenderam a importância das “lutas” feministas, objetivando a igualdade de oportunidades e de direitos entre sexos, sendo este o único caminho possível de percorrer para alcançarmos um mundo equitativo, defensor dos direitos dos homens e das mulheres segundo as suas necessidades individuais.

Modificar conceções erradas dos participantes sobre género.

Este foi o objetivo que se interligou com todos os anteriormente apresentados, visto que ao longo da implementação de todas as atividades foi reforçada a diferença entre sexo e género, com o intuito de desconstruir qualquer mito patente nas mentes dos participantes. Logo, existiu sempre a preocupação de fortificar a ideia de liberdade, a partir do momento que as representações sociais não têm de ser apoiadas só porque essa é ideia que predomina ao longo de vários anos. Qualquer homem e qualquer mulher têm o direito de seguir os seus próprios ideais segundo as suas crenças enquanto seres individuais que são. Todos nós estamos inseridos em grupos, no entanto, não temos de nos formatar só para sermos aceites pois são as diferenças entre indivíduos que nos caracterizam e a sociedade só tem a ganhar com a diversidade, sendo obrigatória a inclusão e respeito pelo outro. Neste sentido, os participantes foram capazes de assimilar esta aprendizagem, demonstrando-o no questionário final e compreendendo, por exemplo, que qualquer criança pode brincar com determinado brinquedo, se assim o desejar.

5.2. Limitações do estudo

O estudo que desenvolvemos apresenta limitações no que concerne ao número de participantes, uma vez que só foi possível implementá-lo com uma turma. Para além

do estudo só ter sido desenvolvido numa turma, esta tinha um número reduzido de participantes e era notória a discrepância entre o número de elementos do sexo feminino e o número de elementos do sexo masculino, o que nos limitava na recolha de dados para este tema. Este era um aspeto relevante na nossa investigação pois, consideramos por bem, estudar as opiniões das meninas e as opiniões dos meninos sobre as questões referentes à Igualdade de Género. Foi esta última questão que nos levou a optar pelo tratamento de dados por frequência ao invés de dados percentuais. Ainda relativamente ao facto de o estudo ter sido implementado apenas numa turma, remete-nos para dificuldades quanto à generalização dos resultados obtidos. Ou seja, sendo o número de participantes diminuto é-nos inexequível a transposição das opiniões dos participantes em análise como sendo o pensamento geral dos mesmos nestas idades. Outra limitação encontrada prendeu-se com a ausência de tempo para trabalharmos de forma mais livre e espontânea, em vez de andarmos constantemente dependentes do relógio. Assim, o tempo que nos foi disponibilizado para implementação da investigação foi aproveitado ao máximo e, deste modo, recorreremos à descrição do mesmo num documento, com o intuito de o analisar calmamente e concluirmos a melhor forma de dividirmos as atividades por sessões. Neste seguimento, foi tido em consideração o método mais rentável de trabalharmos a temática de maneira a que todos os objetivos traçados fossem atingidos. Não obstante, apesar da organização ter sido a mais ajustada ao tempo providenciado, este foi curto e, como tal, não foi possível trabalhar as abordagens desta temática de forma tão aprofundada como gostaríamos. Assim, embora tivessem sido implementadas atividades de diferentes tipologias, tendo os participantes sido elementos ativos nas mesmas uma vez que participaram constantemente ao longo das sessões, pensamos que seria mais proveitoso se houvessem mais momentos de exposição e discussão de ideias, sem que fossem necessárias interrupções por questões de logística.

5.3. Considerações finais

Apesar dos contratempos, concluímos que a implementação do vigente estudo foi uma mais-valia para a formação de jovens capazes de refletir sobre as questões sociais, compreendendo se determinada prática é justa ou não, independentemente do

sexo de determinado sujeito. Esta afirmação é feita através da possível resposta dada à questão que orientou este estudo e do cumprimento de todos os objetivos inicialmente delineados. Este cumprimento foi possível através da implementação de variadas tarefas que resultaram numa melhoria de resultados provenientes da desconstrução de ideias preconcebidas e estereótipos. É fundamental que os participantes compreendam que qualquer questão social tem uma razão de ser, todavia, torna-se imprescindível analisá-la numa linha temporal, compreendendo o passado sob a lente de um cidadão ponderado e reflexivo. Só assim se torna possível colocarmo-nos no lugar do outro e examinarmos se tal prática é justa e se faz sentido ser aplicada nos dias de hoje como forma de promover o futuro que pretendemos alcançar amanhã. Neste sentido, este estudo preocupou-se com o desenvolvimento da empatia, pois só saberemos olhar para o mundo que nos rodeia com um olhar crítico se formos recetivos e sensíveis às dificuldades vividas pelo outro. Deste modo, de forma genérica, pensamos que este estudo alcançou as melhorias esperadas através da mensagem transmitida à luz da implementação de tarefas de diferentes tipologias.

5.4. Sugestões de investigação futura

A relevância do tema em contextos de educação e da promoção da prática da Igualdade de Género faz-nos encarar o futuro como uma oportunidade para continuar a desenvolver estudos como este. Desta forma, pensamos que numa investigação futura ou num desenvolvimento e aprofundamento desta, dever-se-á alargar a implementação do estudo a mais turmas e a diferentes anos de escolaridade. Também poderá ser pensado um alargamento geográfico onde os contextos educativos estivessem contemplados em Agrupamentos de Escolas edificados em diferentes localidades, podendo esta ser outra vertente de análise, isto é, qual a influência do meio local nas conceções de Igualdade de Género.

A investigação futura poderá passar também pela consciencialização dos professores das distintas áreas curriculares para a possível interligação das mais diversas disciplinas com as temáticas da Educação para o Desenvolvimento e para a Cidadania Global, como é o caso da Igualdade de Género.

Para a construção do vigente relatório, foram essenciais todas as experiências vivenciadas em contexto pois, apesar de a teoria ser uma mais-valia, é importante

aprender a colocá-la em prática, adquirindo assim novas competências. Um professor constrói o seu currículo através da formação educacional, mas também da experiência que adquire ao longo dos tempos, sendo fundamental a constante aprendizagem e atualização das anteriormente adquiridas.

Parte III – Reflexão Global

Nesta última parte, será feita uma reflexão comum sobre a Prática de Ensino Supervisionada, baseando-nos em dados empíricos. Abordaremos também o contributo da PES para o nosso desenvolvimento profissional.

Reflexão global

Após um ano de constantes desafios, chegou a hora de me debruçar sobre eles e refletir sobre todos os momentos passados durante esta caminhada. Apesar de qualquer obstáculo que possa ter surgido, guardo na memória todos os acontecimentos prazerosos que vivenciei, recordando-os com grande saudade. Agora que estou na reta final, posso afirmar que me sinto feliz pelo percurso que realizei, uma vez que dei o melhor de mim em cada instante, motivando-me a acalçar patamares mais elevados. Todos os esforços valeram a pena a partir do momento que vejo esta tão esperada conquista a acontecer com o fruto e suor do meu trabalho. O balanço é positivo, ainda que tenha duvidado das minhas próprias capacidades e hoje assumo-me como sendo alguém que ultrapassou todas as barreiras, além de muitas delas terem sido impostas por mim. Todos os medos e dificuldades foram o trampolim para estar aqui agora, visto que exigiu de mim uma maior dedicação, no sentido de me considerar capaz e demonstrar isso mesmo. Assim, cada momento teve a sua importância uma vez que se foram somando experiências e, por consequência, múltiplas aprendizagens.

Fazendo agora referência à típica pergunta que qualquer criança conhece, sendo ela - “o que queres ser quando fores grande?”, a minha resposta mantém-se a mesma, sendo um sonho de criança ser professora. A minha irmã foi quem fez despertar o meu gosto por ensinar, pois procurava a minha ajuda para as mais diversificadas tarefas, a título de exemplo: ler livros, tirar dúvidas sobre os trabalhos de casa, escrever textos, construir artefactos para o âmbito da expressão plástica, etc. Basicamente, como apenas somos duas irmãs, ela sentia-se mais confiante “com o apoio da irmã velhinha”, como a própria proferia. Eram estas palavras que me aqueciam o coração, pois nessas alturas juntava o melhor de dois mundos, isto é, o amor pela minha “caçula” (termo utilizado no Brasil para designar “irmã mais nova”) e o amor por ensinar. Dessarte, sempre revelei possuir uma enorme vontade de partilhar conhecimentos, de trocar ideias sobre vários assuntos e conhecer coisas novas. Como sendo uma pessoa de ideias fixas foi esta a razão que provocou o meu sentido de conquista e desde tenra idade me empenhei para concretizar um sonho levado a cabo durante largos anos. Para que um dia pudesse ver esse desejo auferido, em primeiro lugar, foi necessário realizar uma Licenciatura em Educação Básica, com uma duração de três anos. Prevaleceu a preocupação em adquirir a maior abrangência de aprendizagens sempre que possível,

dado que todos os conteúdos teóricos abordados foram mais abrangentes, no sentido de mostrar aos futuros docentes quais as ferramentas essenciais para que se desempenhe o papel de professor com sucesso. A questão mais intensificada foi a ligação entre a teoria e a prática, visto que, constantemente, era aludida a interligação destas duas dimensões, evidenciando que dependiam uma da outra. Durante este percurso a ligação com a prática foi mais reduzida, porém, foi-nos dada a oportunidade de atuar em três contextos distintos: Educação Pré-Escolar, 1º Ciclo do Ensino Básico e 2º Ciclo do Ensino Básico. Foi através dessas experiências que surgiu a empatia com a educação em 1º e 2º CEB, acabando por resultar na escolha deste mestrado. Já nesta etapa de formação, o primeiro ano destinou-se à abordagem e aprofundamento de conteúdos específicos das áreas a serem lecionadas num futuro próximo e o segundo ano consistiu na prática, tendo os professores estagiários de aplicar tudo que foi aprendido anteriormente num contexto profissional.

Desta forma, ao longo do último ano letivo foi-me dada a oportunidade de intervir em dois contextos diferentes e foram as características específicas de cada um que promoveu uma maior abrangência de experiências e conhecimentos. No 1º CEB foi-me destinada uma turma do primeiro ano de escolaridade e no 2º CEB uma turma do sexto ano de escolaridade, e, como tal, é evidenciada a disparidade entre ambas. No primeiro ano os alunos estão a iniciar a sua escolarização, todavia, o sexto ano está a encerrar mais um Ciclo. Foram estas diferenças que me proporcionaram um leque mais abrangente de competências, sendo que em ambos os contextos, como professora estagiária, me empenhei para que todas as práticas pedagógicas fossem eficazes. Foi mantida a preocupação de evoluir ao longo das implementações, mantendo o foco no cumprimento dos objetivos. A constante avaliação foi uma mais-valia, pois só através dos feedbacks provenientes de pessoas mais experientes é que se podem alterar quaisquer práticas menos satisfatórias. Os momentos de avaliação estavam subjacentes às reflexões dos próprios sobre o seu desempenho, uma vez que as melhorias só podem ser alcançadas após uma consciencialização das intervenções efetuadas. Assim, todas as sugestões eram bem aceites, não só para existir um progresso a nível profissional, como também em relação aos momentos propiciados aos alunos. Assim, segundo Martins, et al. (2017, p. 32), a ação educativa é entendida “como uma ação formativa especializada, fundada no ensino, que implica a adoção de princípios e estratégias pedagógicas e

didáticas que visam a concretização das aprendizagens”, prevalecendo a adaptação de estratégias e recursos em via de todos os alunos serem capazes de adquirir os conhecimentos. Não obstante, também se deve ter em consideração a apropriação de valores, visto que o professor também deve trabalhar as questões sociais. Só assim, qualquer aluno terá a capacidade de evoluir enquanto aluno e enquanto pessoa, sabendo trabalhar tanto individualmente como em conjunto.

Estas intervenções em contexto foram muito desafiantes pois estar à frente de uma turma e ter a missão de contribuir para as suas aprendizagens significativas não é tarefa fácil. No início surgem os medos e as dúvidas, uma vez que temos em mãos uma grande responsabilidade, sendo esta o contributo para o desenvolvimento dos alunos. O receio de falhar não pode ser encarado como um obstáculo, muito pelo contrário, devemos combatê-lo através de uma consolidação do currículo e da elaboração de uma planificação pormenorizada e concisa. Assim, estaremos a antecipar qualquer constrangimento ou insucesso que possa surgir, precavendo-os e, como tal, a planificação é estimada com sendo um:

“(…) vector fulcral para um bom desempenho da acção pedagógica dado que contribui para o docente clarificar os factores que influenciam o processo ensino – aprendizagem, permitindo-lhe dessa forma, exercer um maior controlo sobre essas variáveis” (Vaz, 2011, p. 11).

Com a realização desse trabalho prévio é meio caminho andado para que tudo corra pelo melhor, uma vez que já nos preparamos, planeamos de acordo com os objetivos gerais e específicos, adotando estratégias e utilizando recursos para que esses objetivos efetivamente se concretizem. Neste sentido, o ato de planificar:

“(…) estimula no professor capacidades de estruturação e de descoberta de diferentes estratégias nos contextos sócio – educativos, proporcionando-lhe experiências de aprendizagem significativas e integradoras de acordo com os seus interesses e necessidades, assim como, oferecer continuidade ao processo de ensino – aprendizagem” (idem, p. 11).

Continuando esta linha de pensamento, inicialmente, é fulcral aprofundar o conhecimento sobre o currículo, posteriormente, elabora-se a planificação e, por fim,

deve refletir-se sobre ela. Muitas vezes, temos em mente, por exemplo, que determinada estratégia será infalível, no entanto, em contexto, por algum motivo, esta acaba por não ter o efeito esperado. Não tem problema o professor falhar, todavia, não pode ser recorrente isso acontecer. Só através da reflexão de cada aula dada, numa certa turma, é que podemos averiguar quais as estratégias e recursos serão mais funcionais, enquadrando-os, obviamente, nos objetivos a serem atingidos. A prática da reflexão permite ao professor repensar sobre a postura adotada, estratégias implementadas e recursos utilizados, constatando se a aula correu bem ou não, com o objetivo de, em seguida, voltar a planear, colmatando as falhas constatadas. Se seguirmos este processo estaremos a trabalhar numa linha de aperfeiçoamento quanto à promoção das aprendizagens. Consigo afirmar que este processo é uma mais-valia para que as aulas corram de forma positiva, tendo em vista um crescimento profissional, dado que este foi seguido nas minhas intervenções. No 1º CEB as planificações eram elaboradas e refletidas semanalmente e no 2º CEB as planificações foram inicialmente executadas e as reflexões foram realizadas no fim de todo o percurso. Mesmo os processos terem sido diferentes, ambos se prenderam com o conhecimento do currículo, planificação de aulas e posteriores reflexões. Assim, considero que esta interligação dos passos a seguir nos leva, mais facilmente, para o êxito. Esse êxito também será atingido de forma mais rápida se o professor se permitir conhecer os gostos dos alunos, trabalhando em função deles, como por exemplo, levando as TIC para a sala de aula. Estamos perante a Era da Tecnologia e, como tal, não devemos encará-la como inimiga, mas como um mecanismo de motivação. O docente deve acompanhar as necessidades dos alunos, incluindo nas suas práticas letivas instrumentos que respondam a essas necessidades.

Em suma, para se ser um bom profissional em educação é necessária a recetividade a novas e distintas propostas, pois só assim poderemos melhorar o ensino em geral, através do aperfeiçoamento do sentido crítico no campo educacional. É, igualmente, essencial que o professor seja um professor investigador, isto é, que se questione “sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, sobre o insucesso de alguns alunos, tem capacidade para fazer dos seus planos de aula hipóteses de trabalho a confirmar ou a informar no laboratório que é a sala de aula” e mantendo a “atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se

questiona” (Slomski & Martins, 2008, p. 18). Neste sentido, ao longo da nossa Prática de Ensino Supervisionado participamos nas II Jornadas Pedagógicas do mestrado em Ensino em Ensino do 1.º CEB e em Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, a 24 de maio de 2018, na cidade do Porto, na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Neste encontro apresentamos e explicamos as tarefas propostas no decorrer da nossa investigação, nomeadamente o modo como foram introduzidas e desenvolvidas, e quais os objetivos das mesmas. Para concluir, foi demonstrado que a disciplina de HGP promove e sensibiliza para a questão dos Direitos Humanos. A apresentação realizada neste evento foi de uma importância incalculável pois foi-nos possível partilhar conhecimentos demonstrando a relevância da Igualdade de Género.

Com igual enfoque referimos a submissão ao VI Encontro Ensinar e Aprender com Criatividade dos 3 aos 12 anos, na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, do trabalho intitulado “Conceções sobre a Igualdade de Género em crianças dos 10 aos 12 anos”. Esta participação teve por finalidade demonstrar os resultados alcançados com esta investigação estando, no momento, a aguardar o parecer da comissão científica do evento.

Assim, o professor deve ser consciente das suas práticas e passar a olhar para o ensino numa perspetiva construtivista, como orientador e facilitador da construção do conhecimento dos alunos. Não se pretende passar a ideia de que um docente é um mero transmissor de conhecimento, despreocupado com qualquer questão alheia a essa. Todavia, não devemos esquecer que o professor não tem a missão de educar, no sentido de “dar educação”, pois os valores que pretende transmitir podem não ir ao encontro dos pensamentos dos progenitores ou encarregados de educação. Não obstante, é este quem dá o foco à educação para os valores, reforçando-os e, como tal, a Educação para a Cidadania já é parte integrante do Currículo Nacional do 2º Ciclo. Posto isto, as vertentes educacionais e sociais têm de andar de mãos dadas. Desta forma, todo o professor terá de apostar na contínua formação, sendo esta entendida como um pilar basilar para a aquisição e desenvolvimento de competências, tornando-o mais capaz no desempenho das funções que lhe são concebidas, aumentando a qualidade de resposta sob o que lhe é exigido pelos cidadãos.

A Prática de Ensino Supervisionada foi um caminho de aprendizagens sistemáticas e de valorização pessoal, resultando na compreensão da importância do

papel da investigação, pois este, apesar de complexo, entende-se como ferramenta imprescindível à análise das práticas e dos saberes educativos. Como tal, realço a importância do estudo explanado ao longo deste relatório. A temática da Igualdade de Género é um assunto sensível, não sendo fácil de ser abordado, uma vez que a comunicação social ainda publicita esta situação com o intuito de causar impacto ou de ganhar dinheiro. Neste sentido, pretendemos chamar à atenção para as questões de género, demonstrando vários aspetos que, ainda hoje, se desvinculam da igualdade a que todo o ser humano deveria ter acesso. Grande parte das vezes, nem nos apercebemos que a desigualdade está a acontecer exatamente ao nosso lado, visto que esta circunstância já está enraizada na sociedade, logo, assumem-na como “normal”. Um dos aspetos fulcrais deste estudo foi ao encontro disso mesmo, despertar os alunos para que se consciencializem destes factos, entendendo-os como errados e, portanto, combatidos. Como intervenientes, se todos formos ativos e preocupados com o meio que nos rodeia, poderemos, aos poucos, promover mudanças. O consentimento jamais poderá ser tolerado. Contudo, as mentalidades não serão mudadas por decreto, a sociedade tem de se apropriar desta questão como sendo o único caminho para a promoção de um mundo igualmente justo. Neste sentido, a Educação para o Desenvolvimento tem de continuar a ser abordada nas escolas, cabendo às diferentes áreas a interligação com a ED, pois se unirmos esforços e trabalharmos para o mesmo fim, o resultado será, com certeza, mais positivo e, provavelmente, consumado mais rapidamente. Posto isto, é urgente alargar a questão da Igualdade de Género por todas as dimensões geográficas, para que emergja o entendimento de que:

“a igualdade de género não é apenas uma atitude moralmente correcta, é crucial para o progresso humano e para o desenvolvimento sustentável. Além disso, (...) alicia ao surgimento de um duplo fenómeno: beneficia a mulher e a criança” (Marufo, 2010, p. 21).

Enquanto mulher e membro integrante de uma sociedade acredito nas mudanças e que estas possam, efetivamente, ser levadas a cabo uma vez que as nossas vozes jamais serão silenciadas. Acredito que florescerá a liberdade para todos, não sendo postas em prática imposições sociais ou julgamentos, caso não nos enquadremos

em determinado padrão que teimam em conceber. Acredito que seremos mais fortes se acreditarmos, pois, será a nossa motivação que nos levará ao alcance da tão esperada e merecida igualdade.

Referências bibliográficas

- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Disponível em https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma_Qualitativo%20%281%C2%AA%20edi%C3%A7%C3%A3o_atualizada%29.pdf
- Almeida, J. M. (2018). *A igualdade das mulheres*. Disponível em <https://observador.pt/opinioa/a-igualdade-das-mulheres/>
- Alves, M. O. P. (2007). *Conceções de professores e alunos sobre significância histórica: Um estudo no 3º Ciclo do Ensino Básico*. (Dissertação de Mestrado). Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Braga. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7522/1/Tese%20completa%20e%20corrigida.2.08.pdf>
- Amaral, C., Alves, E., Jesus, E., & Pinto, M., H. (2012). *Sim, a história é importante! O trabalho de fontes na perspetiva da educação histórica*. Porto: Porto Editora. Disponível em https://www.portoeditora.pt/espacoprofessor/assets/especiais/educacao_2012/envio_documento/documentacoes/H7MHDOC.pdf
- Andreotti, V. (2014). Educação para a cidadania global – soft versus critical. *Sinergias – diálogos educativos para a transformação social*, 1, 57-66. Disponível em <http://www.sinergiased.org/index.php/revista/item/53-vanessa-andreotti-educacao-para-a-cidadania-global-soft-versus-critical>
- Barca, I. (2012). Ideias Chave para a Educação Histórica: Uma busca de inter(id)idades). *História Revista*, 1, 37-51.
- Barca, I. (2012). Isabel Barca: caminhos trilhados pela Educação Histórica. *Antíteses*, 5(10), 865-874. DOI: 10.5433/1984-3356.2012v5n10p865
- Bento, A. Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade?. *Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira)*, VII(64), 40-43.
- Bittencourt, C. VII M. F. (2018). Ensino de História: fundamentos e métodos [versão eletrónica]. Disponível em https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=N3dZDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&dq=DISCIPLINA+DE+HISTORIA+E+O+desenvolvimento+humano&ots=Ew0xY60rvk&sig=_Pmc27JSiiGXQATgOblZxApBqtE&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Bodart, C. N. (2015). *Rousseau e as mulheres*. Disponível em <https://cafecomsociologia.com/visao-de-rousseau-sobre-as-mulheres/>

- Cainelli, M. (2005). Educação Histórica: perspectivas da aprendizagem da História no ensino fundamental. *Educar*, Especial, 57-72.
- Cainelli, M. (2012). *A Escrita Da História e os seus conteúdos ensinados na disciplina de História no Ensino Fundamental*. Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/viewFile/7666/9694>
- Cáritas (s/d). *Porque é importante falar em igualdade de género actualmente?*. Disponível em http://cite.gov.pt/asstscite/downloads/caritas/CadernoCaritas_Fasciculo_I.pdf
- Cascão, I. (2017). *O (in)sucesso na disciplina de História e Geografia de Portugal: fatores explicativos*. (Relatório da Componente de Investigação de Estágio no 2.º Ciclo do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. Setúbal. Disponível em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/20920/1/Relatorio%20InvestigacaoFinalCascao.pdf>
- Celorio, G., & Argibay, M. (2005). *La Educación para el Desarrollo*. Bilbao: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Christovão, A. C., & Branco, R. C. (2014). Educação Prioritária em Portugal e no Brasil: a difícil tarefa de priorizar em contextos de vulnerabilidade educacional. *O Social em Questão*, 32, 207-226. Disponível em http://osocialemquestao.ser.pucrio.br/media/OSQ_32_10_Christovao_Branco_WEB.pdf
- Coelho, D. P., Caramelo, J., & Menezes, I. (2018). Educação para o desenvolvimento na era global: possibilidades de uma leitura pós-colonial. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, 53, 97-120. Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/118875/2/312844.pdf>
- Costa, F., Marques, A., & Ribeiro, C. P. (2017). *História e Geografia de Portugal 6º ano: História e Geografia de Portugal*. Porto: Porto Editora.
- Costa, R., M. (2018/11/02). Desigualdade salarial entre homens e mulheres não era tão baixa desde o início da década. Disponível em <https://www.publico.pt/2018/11/02/sociedade/noticia/desigualdade-salarial-homens-mulheres-nao-tao-baixa-desde-inicio-decada-1849663#gs.urn37x8s>
- Coutinho, C. M. G. F. P. (2005). *Metodologia da Investigação em Educação: Mestrado em Educação Tecnologia Educativa e Desenvolvimento Curricular*. Universidade do Minho Instituto de Educação e Psicologia. Braga.

- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Duarte, J. B. (2008). Estudos de caso em Educação: Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona de Educação*, 11, 113-132.
- Duby, G. & Perrot, M. (1995). *As Mulheres e a História*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Duby, G. & Perrot, M. (Eds.). (1994). *História das Mulheres: Século XX*. Porto: Afrontamento
- Estella, A. M. (2001). *Educación para el Desarrollo y Cooperación Internacional*. Madrid: Editorial Complutense.
- Neves, L, & Coelho, L. S. (Eds.). (2018). *Global Schools: Propostas de integração curricular da Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global no 1º e 2º CEB*. Viana do Castelo: Escola Superior de Educação.
- Faria, E. M. G. F. L. (2007). *O Estudo do Meio como Fonte de Aprendizagem para o Ensino da História. Concepções de Professores do 1º C.E.B.* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho - Instituto de Educação e Psicologia. Braga. Disponível em https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7021/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Eduarda%20Leite%20Faria.pdf
- Faria, J. P. P. (2016). *A Relevância curricular no ensino de História e Geografia – a importância das TIC*. (Relatório Final de Estágio). Universidade dos Açores. Açores. Disponível em: <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/4085/2/DissertMestradoJoaoPedroPachecoFaria2016.pdf>
- Francisco, M. (2011). *A recolha de dados*. Disponível em <https://miemf.wordpress.com/act2/>
- Friaças, A. (2019/02/21). *Salários diferentes entre homens e mulheres? Empresas vão ser multadas*. Disponível em <https://www.publico.pt/2019/02/21/sociedade/noticia/salarios-diferentes-homens-mulheres-empresas-vao-justificar-1862795#gs.O3jdcLzA>
- Gago, M. (2007). Concepções de passado como expressão de consciência histórica. *Currículo sem Fronteiras*, 7(1), 127-136. Disponível em <http://132.248.9.34/hevila/CurriculosemFronteiras/2007/vol7/no1/6.pdf>
- Germinari, G. D. (2014). O desenvolvimento do pensamento histórico na Educação Infantil: possibilidades do trabalho com arquivos familiares. *Revista Diálogo Educ.* 14(43) 805-819. Disponível em

<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/download/1960/1861>

Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Igreja, M. A. A. (2004). *A educação para a cidadania nos programas e manuais escolares de história e geografia de Portugal e História - 2.º e 3.º ciclos do ensino básico: da reforma curricular (1989) à reorganização curricular (2001)*. (Dissertação de mestrado). Universidade do Minho. Braga. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/951/5/Capitulo%20III.pdf>

IPAD. (s/d). *Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (2010-2015)*. Disponível em http://dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/estrategia_nacional_educacao_de_senvolvimento.pdf

Lisbon School of Economics & Management. (2012). *Guia para a Exploração de trabalho final de Mestrado (TFM)*. Lisboa: Instituto Superior de Economia de Gestão. Disponível em https://www.iseg.ulisboa.pt/aquila/getFile.do?method=getFile&fileId=262697&_request_checksum_=901dea2c9eca13a8cab3e4b4e3803b4ba499c550

Kantovitz, G. (2012). A disciplina de história e a formação para a cidadania: uma experiência interdisciplinar. *EntreVer*, 2(2), 95-109. Disponível em <http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/EntreVer/article/viewFile/1634/2550>

Ketele, J., & Roegiers, X. (1998). *Metodologia da recolha de dados: fundamentos dos métodos e observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Kripka, R., Scheller, M., & Bonotto, D. (2015). Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na pesquisa qualitativa. In *Atas – Investigação Qualitativa na Educação* (pp. 243-247). Disponível em <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/252/248>

Machado, L. S. (2013). *Igualdade de género: O papel da mulher no desenvolvimento sustentável da sociedade*. Disponível em <http://thebridgeglobal.org/blog/2013/09/17/igualdade-de-genero-o-papel-da-mulher-no-desenvolvimento-sustentavel-da-sociedade/>

Marques, A. A. O. P. B. (2012). *A interdisciplinaridade em sala de aula, no 1.º ciclo do ensino básico*. (Relatório da prática de ensino supervisionada). Universidade do

- Algarve. Faro. Disponível em <https://sapiencia.ualg.pt/bitstream/10400.1/3164/1/Relat%C3%B3rio%20Final%20PES.pdf>
- Martins, C., G., Luz, N., S. & Carvalho, M., G. (2010). *Relações de género no trabalho doméstico*. Disponível em <https://docplayer.com.br/17789971-Relacoes-de-genero-no-trabalho-domestico.html>
- Martins, G. O., Gomes, C. A., Brocardo, J. M., Pedroso, J. V., Carrilho, J. L. A., Silva, L. M. U, ... Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Disponível em https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Marufo, L. N. (2010). *Educação para a Cidadania e Igualdade de Género em Portugal e Moçambique*. (Relatório de estágio). Lisboa. Disponível em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3178/14/ulfp037703_tm_tese.pdf
- Matias, A., Mendes, A., L., Carvalho, C., M., & Branquinho, J. (2015). *Educação para a Cidadania Global: uma proposta de articulação para o 2º Ciclo do Ensino Básico*. Disponível em http://aidglobal.org/userfiles/FINAL_Manual-Cidadania-Global_Digital.pdf?fbclid=IwAR2Nrgc-Vs2P69_xYueoeSI8MQBVIV9dA90B13e6zz4KL0qglc_xj3arTv8
- Mattoso, J. (1999). *A Identidade Nacional* [versão eletrónica]. Disponível em <https://civilizacaoiberica.files.wordpress.com/2010/08/jose-mattoso-a-identidade-nacional-pdfrev.pdf>
- Mazza, L. (2017). *A mudança da sociedade: o papel da mulher do início do século XX ao XXI, tendo como parâmetro o Código Civil de 1916 e 2002*. Disponível em <https://jus.com.br/artigos/40676/a-mudanca-da-sociedade-o-papel-da-mulher-do-inicio-do-seculo-xx-ao-xxi-tendo-como-parametro-o-codigo-civil-de-1916-e-2002>
- Meireles, C. (2010/08/27). *Quando as feministas influenciaram o poder*. Disponível em <https://www.publico.pt/2010/08/27/jornal/quando--as-feministas-influenciaram--o-poder-19991625>
- Miranda, B. (2008). *Paradigmas da Investigação Educacional*. Disponível em <http://adrodomus.blogspot.pt/2008/06/paradigmas-da-investigaoeducacional.html>
- Moreira, M. G. (2004). *As fontes históricas propostas no manual e a construção do conhecimento histórico*. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho. Braga. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/2631/1/tese.pdf>

- Moreira, R. J. (2013). *Importância das TIC e de Recursos Multimédia na aula de História*. (Projeto final de Mestrado). Escola Superior de Educação. Viseu. Disponível em http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/2038/1/projeto_revis%C3%A3o_final%2018_02.pdf
- Moreira, S. C. A. (2017). *Entre a Espacialidade e a Temporalidade*. (Relatório de Estágio). Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Porto. Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/108829/3/230723.pdf>
- Moreira, J. (2018). *Portugal: Mulheres Continuam a Desempenhar Mais Tarefas Domésticas*. Disponível em <https://www.elle.pt/lifestyle/mulheres-tarefas-domesticas/>
- Neves, P., & Guerra, R. (2015). *Teses em Ciências Sociais: Dicas muito práticas*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Oka, M., & Laurenti, C. (2018). Entre sexo e género: um estudo bibliográfico-exploratório das ciências da saúde. *Saúde Soc.*, 27(1), 238-251.
- Oliveira, J. M., & Santana, D. E. S. L. (2012). *Divisão nas atividades domésticas entre homens e mulheres*. Disponível em <https://docplayer.com.br/18152551-Divisao-nas-atividades-domesticas-entre-homens-e-mulheres-palavras-chave-atividades-divisao-homem-mulher-tarefas.html>
- ONGD Plataforma Portuguesa. (s/d). *Educação para o Desenvolvimento*. Disponível em <http://www.plataformaongd.pt/plataforma/areasactuacao/area.aspx?id=141>
- Paulino, J. I. B. (2009). *Consciência fonológica - Implicações na aprendizagem da leitura*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Coimbra. Disponível em https://estudogeral.sib.uc.pt/jspui/bitstream/10316/11782/1/Tese_Joana_Paulino.pdf
- Periard, G. (2011). *A hierarquia de necessidades de Maslow – O que é e como funciona*. Disponível em <http://www.sobreadministracao.com/a-piramide-hierarquia-de-necessidades-de-maslow/>
- Perrenoud, P. (2005). *Escola e Cidadania: O papel da escola na formação para a democracia*. Porto Alegre: Artmed.
- Prates, M. I. (2014). *Educação para a igualdade de género: um estudo de caso numa instituição de educação de infância*. (Dissertação do Mestrado). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre. Portalegre. Disponível em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/6134/1/M%C3%B3nica%20Prates.pdf>

- Ramos, N. (2011). Educar para a interculturalidade e cidadania: princípios e desafios. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. In L. Alcoforado, J.A.G. Ferreira, A. G. Ferreira, M. P. Lima, C. Vieira, A. I. Oliveira, & S. M. Ferreira (eds.), *Educação e formação e adultos: políticas, práticas e investigação* (pp. 189-200). DOI:http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0228-8_16
- Redivo, T. B. (2010). *A Evolução Motora e Semântica de crianças de sete a oito anos de idade praticantes de Educação Física na Escola Municipal de Ensino Fundamental Senador Alberto Pasqualini*. (Trabalho de conclusão de curso). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. Disponível em <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/27758/000766315.pdf?1>
- Reis, V. A. S. (2012). *O Envolvimento da Família na Educação de Crianças com Necessidades Educativas Especiais*. (Dissertação do Mestrado). Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa. Disponível em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2597/1/V%C3%A2niaReis.pdf>
- Ribeiro, A. I., Nunes, A. N., Nunes, J. P. A., Almeida, A. C., Cunha, P. J. P., & Nolasco, C. C. (s/d). *Metas Curriculares 2º Ciclo do Ensino Básico: História e Geografia de Portugal*. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_hgp_metas_curriculares_2_ciclo.pdf
- Ribeiro, A., M. (2017). *Desigualdade de género*. Disponível em <https://www.capazes.pt/cronicas/desigualdade-de-genero/view-all/>
- Rocha, C. R., & Keske, H. A. G. (2018). A importância da luta dos movimentos feministas no desenvolvimento da tipificação do feminicídio e na busca por igualdade entre os géneros. *Revista de Género, Sexualidade e Direito*, 4(1), 80-98. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/327269268>
- Rodrigues, V. L. (2015). *A importância da mulher*. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/729-4.pdf>
- Segalen, M. (1999). *Sociologia de la Família*. Lisboa: Terramar.
- Silva, A. M. A. (2012). *Expressão Plástica no 1º Ciclo - Importância e Repercussão na Educação da Criança*. (Dissertação do Mestrado em Educação – Área de especialização em Educação Artística). Escola Superior de Educação. Viana do Castelo. Disponível em http://repositorio.ipvc.pt/bitstream/20.500.11960/1603/1/Alzira_Silva.pdf
- Silva, M. C. (2008). Desigualdades de género. *Configurações*, 4, 65-89. Disponível em <https://journals.openedition.org/configuracoes/370>

- Silva, M. D. (2011). *Educação Histórica: Perspetivas para o Ensino da História em Góias*, 1, 197-221. Disponível em <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/srh/article/view/12442>
- Silva, M. H. G. (2013). *A aprendizagem da Matemática no 1º ciclo através de atividades de investigação numa comunidade de aprendizagem*. (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação. Lisboa. Disponível em <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3143/1/A%20aprendizagem%20da%20Matem%C3%A1tica%20no%201%C2%BA%20ciclo.pdf>
- Soares, M. (2010). O que são Agrupamentos TEIP. *Ozarfaxinars*, 22, 3-5. Disponível em https://www.cfaematosinhos.eu/Ozar_22_MAR.pdf
- Soares, J. B. (2015). *O discurso machista nas propagandas do dia internacional da mulher*. Disponível em https://letras.catalao.ufg.br/up/508/o/Jaciara_Batista_Soares.pdf
- Soares, R. (2016). *Feminismo das novas gerações*. (Disponível em https://www.iscap.pt/cei/E-REI%20Site/4Artigos/Trabalhos%20EI/Ricardo%20Soares_Feminismo%20das%20Novas%20Geracoes.pdf)
- Torres, A., Pinto, P., Costa, D., Coelho, B., Maciel, D., Reigadinha, T., & Theodoro, E. (2018). *Igualdade de género ao longo da vida: Portugal no contexto europeu*. Disponível em: <https://www.ffms.pt/FileDownload/68806bbe-ea31-4737-86f3-22c507c82f6e/igualdade-de-genero-ao-longo-da-vida-resumo-do-estudo>
- UNESCO. (2015). *Educação para a cidadania global: Preparando alunos para os desafios do século XXI*. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002343/234311por.pdf>>
- UNESCO. (2016). *Educação para a cidadania global: Tópicos e objetivos de aprendizagem*. Disponível em <http://fundacaosmbrasil.org/cms/wp-content/uploads/2016/10/educacaounesco.pdf>
- Vaz, M. M. C. (2011). *Conceções de futuros professores acerca da planificação do processo de ensino-aprendizagem*. (Dissertação de Mestrado). Instituto da Educação da Universidade de Lisboa. Lisboa. Disponível em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6304/1/ulfpie040053_tm.pdf
- Xavier, E. S. (s/d). *Ensino e história: o uso das fontes históricas como ferramentas na produção de conhecimento histórico*. Disponível em http://www.uel.br/eventos/sepech/sumarios/temas/ensino_e_historia_o_uso_das_fontes_historicas_como_ferramentas_na_producao_de_conhecimento_historico.pdf

Apêndice 1 – Projeto da Rádio;

Apêndice 2 – Exemplo de uma planificação implementada no 1º Ciclo, na área de Português;

Apêndice 3 – Exemplo de uma planificação implementada no 1º Ciclo, na área de Matemática;

Apêndice 3.1. – Exposição da Reta Numérica de grandes dimensões na sala de aula;

Apêndice 4 – Exemplo de uma planificação implementada no 1º Ciclo, na área de Estudo do Meio (Meio Físico);

Apêndice 4.1. – Protocolo utilizado;

Apêndice 5 – Exemplo de uma planificação implementada no 1º Ciclo, na área de Estudo do Meio (Meio Social);

Apêndice 5.1 – Maquete com as divisões da casa;

Apêndice 6 – Exemplo de uma planificação implementada no 1º Ciclo, na área de Expressão e Educação Físico-Motora;

Apêndice 7 – Exemplo de uma planificação implementada no 1º Ciclo, na área de Expressão e Educação Plástica;

Apêndice 8 – Exemplo de uma planificação implementada no 2º Ciclo, na área de Português;

Apêndice 9 – Exemplo de uma planificação implementada no 2º Ciclo, na área de História e Geografia de Portugal;

Apêndice 10 – Descrição do Estudo;

Apêndice 11 – Questionário inicial

Apêndice 12 – Folha de desenho;

Apêndice 13 – Exemplos de desenhos elaborados pelos alunos;

Apêndice 14 – Imagem a preto e branco;

Apêndice 15 – Imagem a cores;

Apêndice 16 – Vídeo;

Apêndice 17 – PowerPoint;

Apêndice 18 – Questionário final.

Apêndices

Apêndice 1 – Projeto da Rádio:

Uma Escola com Valores

Vivemos num mundo muito grande, com muitos lugares e muitas pessoas. Há muitas cidades, muitas terras por este mundo fora, este mundo gigante onde cada um tenta ser o mais feliz que sabe.

Num pontinho do mundo, um pequeno ponto neste mundo gigante, havia uma terra também pequena que era muito acarinhada por cada um dos seus habitantes. E é sobre essa pequenina escola situada nessa terra bonita que fala a história que hoje vos vamos contar. Então, essa escola era tão pequenina que estava, há muito tempo, esquecida no mapa. Os seus alunos, cheios de vontade de aprender, e ainda mais de brincar, eram meninos e meninas divertidos e alegres que, de vez em quando, também se lembravam de fazer uns disparates, como é normal as crianças fazerem. Que podemos nós dizer mais sobre estas crianças, carinhosas e amáveis, que estudavam numa pequena escola de uma terra esquecida no mapa há muito tempo? Eram iguais a tantos outros alunos das outras escolas por este grande mundo fora.

Acontece que, nesta escola pequenina, toda a gente sabia que aprender não era apenas para “saber” e “saber fazer”, mas, mais do que tudo, para “crescer”. Alunos, professores, auxiliares e demais comunidade educativa, estavam habituados a dar as mãos em torno dos mesmos objetivos e a crescer uns com os outros. Era dessa maneira que sabiam ser felizes.

Como estes meninos e meninas eram iguais a tantos outros do mundo inteiro, já vos contamos que, de vez em quando, também, eram muito traquinas e, por vezes, não se entendiam. Deixem agora contar-vos a história daquele enfadonho e triste dia em que aqueles alunos não se entendiam, nem por nada deste mundo, tudo por causa de uma simples brincadeira de recreio.

Fazia Sol nesse dia e todas as crianças estavam felicíssimas, pois dia de sol era sinónimo de dia de muita brincadeira no recreio da escola. Reuniram-se, então, os meninos e as meninas para o que prometia ser um grande dia de muitos jogos e animação. Porém, que grande confusão, só vos digo! Meninos e meninas todos aos berros e zangados, só porque não chegavam a acordo em relação ao jogo que queriam jogar.

- Não quero jogar a esse jogo! – resmungava um.
- Eu quero jogar à apanhada, agora! – afirmava outro.

- Ai queres? Então jogas sozinho, porque eu cá não quero nada disso, esse jogo é muito infantil! – troçava mais um menino.

A partir daqui – Meu Deus! – quem os calasse! Era só resmunguice e mau-humor. A anterior harmonia que reinava na pequena escola, transformou-se numa autêntica e completa guerra de querer e não querer.

Ora, as auxiliares da escola observavam tudo isto com uma atenção acesa no olhar e, dizia a Dona Margarida:

-Não posso crer! Estes meninos e meninas, antes tão amáveis e bondosos uns com os outros, viraram autênticos malandros! Olha só a quantidade de amargura que para ali vai!

-É verdade Margarida! Não reconheço estes meninos! Temos que falar com as professoras e depressa, antes que isto vire guerra!

Assim se lamentavam as duas, enquanto já iam andando ao encontro das professoras da escola. Mal chegaram ao pé delas, não conseguiram esconder a tamanha angústia que lhes ia no coração e, sem mais demoras, contaram tudo a que tinham assistido.

As professoras, chocadas, claro está, tinham de ver para acreditar, pois custava-lhes muito a crer que os seus meninos e meninas estivessem a tomar tais atitudes, tão más e incorretas uns para os outros.

Espantada com o que via, a professora Sofia dizia:

- Será verdade? Não posso crer! Como é que, de repente, todos os meninos e meninas começaram a agir desta maneira?!

- É incrível! – lamentava, com ar desolado, a professora Olivia.

Juntas, professoras e auxiliares, tentaram acalmar a algazarra que as crianças tinham formado, mas qual não foi a sua surpresa quando viram que tudo o que elas faziam parecia agitar ainda mais a confusão que ali se tinha formado.

- Assim, não dá! – gritava a professora Olivia, para se fazer ouvir – Temos de tomar medidas e depressa!

A professora Sofia estava muito calada e com um ar muito pensativo, até que, de repente, teve uma ideia. Uma brilhante ideia, aliás, que as brilhantes ideias fazem sempre falta em situações como esta que vos estamos a contar.

- Já sei o que podemos fazer! – exclamou com entusiasmo.

Então, desceu as escadas apressadamente, deixando as outras professoras a olhar com um ar confuso umas para as outras, pois ela nada mais dissera. Dirigiu-se à arrecadação, e depois de muito vasculhar, desviar, mexer e procurar, lá encontrou o que tanto desejava. A sua expressão iluminou-se com um sorriso de triunfo, depois soprou o pó, limpou, tirou as teias de aranha e correu escada acima, porque a situação lá fora não podia esperar mais.

Sem dizer uma palavra, dirigiu-se para o meio das crianças e abriu a Pasta dos Valores. De repente, como que por magia, ouviu-se uma música suave que deixou toda a escola mergulhada num silêncio indagador e, no ar, sentia-se um cheiro de um belo perfume. Depois, começaram a sair entusiasticamente, de dentro da pasta, luzinhas de várias cores e, qual não foi a surpresa de todos os meninos e meninas, quando viram pousar nas suas mãos diferentes palavras, que os fizeram recordar de todos os valores que os tinham movido até então.

Saiu a palavra amor grande e formosa, pronta para inflamar os corações de todos os presentes no local. Depois foi a vez da bondade e do respeito, sempre bonitos e carinhosos para com todos. De seguida, emergiram a confiança e o otimismo, esses valores tão grandes e fortes que nos impelem a seguir em frente. Chegou a dedicação e o trabalho, prontos para nos mostrarem que também nós somos responsáveis pela construção de um mundo melhor. Para nos lembrar da forma como devemos tratar os outros, veio a educação e a lealdade. A modéstia e a humildade chegaram para nos mostrar a importância de um coração puro. Voaram a igualdade e a justiça, prontas para orientar as ações de todos aqueles nobres corações. Pousaram nas mãos a quietude e a paz, para que todos se lembrassem como é importante vivermos em harmonia. As próximas a chegar foram a fidelidade e a gratidão, para relembrares àquela escola a importância de dizer um sincero obrigado. Surgiu a solidariedade, pronta para lembrar a importância de nos preocuparmos uns com os outros. Vieram depois a união e a amizade, que deram um grande xi coração aos meninos e meninas. Por fim, mas não menos importantes (que isto da ordem não interessa, pois claro!),

chegaram a verdade e o zelo, que nos lembram dos laços que devemos criar com quem nos rodeia.

Depois de recordados dos seus valores, esses valores que tinham sido falados e trabalhados por tantas turmas ao longo dos anos, as crianças daquela pequenina escola sentiram vergonha do disparate que tinham cometido uns com os outros. E em sinal de profundo arrependimento pediram desculpa e selaram esse perdão com um terno abraço. A Pasta dos Valores nunca mais foi esquecida, pois foi graças a ela que a harmonia voltou a reinar naquela pequena escola. E ainda hoje, à entrada de uma das mais belas escolas do mundo, se pode admirar um bonito painel, que lista os principais valores que iluminam e orientam a vida daquelas crianças, pais, professores, auxiliares e demais comunidade educativa.

Hoje, esta escola já não está esquecida no mapa, pois estes meninos e meninas iluminam com os seus valores um pontinho pequenino chamado "Perre".

Apêndice 2 – Exemplo de uma planificação implementada no 1º Ciclo, na área de Português:

| <p style="text-align: center;">Agrupamento de Escolas: Agrupamento de Escolas Pintor José de Brito</p> <p style="text-align: center;">Escola: Centro Escolar</p> <p style="text-align: center;">Plano de Aula</p> | | | | | | |
|--|--|----------------------------|---|--|--|--|
| Mestranda: <u>Jéssica Tavares</u> Carla Silva | | Ano/Turma: 1º ano | Período: 1º | Dia da semana: terça-feira | Data: 05-12-2017 | |
| Área disciplinar: Português | | | Tempo: das 10:30h às 12:00h / 14:00h às 15:00h | | | |
| Temas/Blocos/Domínios/ Conteúdos | Competências/Objetivos Específicos/ Objetivos gerais/Descritores | Pré- requisitos | Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho | Recursos/Espaços Físicos | Avaliação | |
| <p style="text-align: center;">Iniciação à Educação Literária</p> <p>Ouvir ler e ler textos literários.</p> | <p>1. Ouvir ler e ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular</p> | | <p>Para iniciar a aula, a professora estagiária lê o livro “O melhor Natal de sempre” da autora Marni McGee (Anexo 11).</p> <p>Será colocada uma manta no chão da sala e pretende-se que os alunos se sentem em cima dela para escutarem a história. Também, será entregue um copo de plástico</p> | <p>Livro</p> <p>Manta</p> <p>Livro</p> | <p>Ouvir atentamente a leitura da história</p> | |

| | | | | | |
|--|---|--|---|---|--|
| <p>• Leitura e Escrita</p> <p>10. Organizar a informação de um texto lido</p> | <p>3. Identificar o tema ou o assunto do texto</p> <p>4. Referir, em poucas palavras, os aspetos nucleares do texto</p> | | <p>pequeno de chá com mel e um biscoito a cada criança, para beberem e comerem silenciosamente durante a leitura da história (nesta história a personagem faz chá com mel).</p> <p>Será previamente explicado às crianças que devem ter cuidado para não virarem os copos.</p> <p>De seguida, serão colocadas as seguintes questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alguém consegue explicar por palavras suas a história que ouviu? (Pretende-se que os alunos falem das personagens e que a Mili ajudou os seus amigos); • Conseguem dizer atitudes boas que a Mili teve para com os seus amigos? | <p>Copo de plástico com chá com mel</p> <p>Biscoito</p> | <p>Escutar atentamente as indicações</p> <p>Participar de forma calma e respeitosa</p> <p>Compreender o conteúdo da história</p> <p>Organizar o discurso e expressar as ideias à turma</p> |
|--|---|--|---|---|--|

| | | | | | |
|---|--|--|---|--|---|
| <p>Oralidade</p> <p>3. Produzir um discurso oral com correção.</p> | <p>1. Falar de forma audível.</p> <p>2. Articular corretamente palavras.</p> <p>3. Usar vocabulário adequado ao Tema e à situação.</p> <p>1. Construir Frases com graus de complexidade crescente.</p> | | <ul style="list-style-type: none"> • Se tivessem na situação da Mili também ajudavam os vossos amigos? Porquê? • Quem era a personagem principal? (Mili) • E por que som inicia o nome “Mili”? (M) • E escreve-se com letra maiúscula ou minúscula? Porquê? (Maiúscula, porque é um nome). <p>Antes de iniciar o estudo da letra “M”, será feita muito bem a exploração da história. (No final da exploração, será pedido aos alunos que se sentem nos seus lugares de trabalho).</p> <p>De seguida, a professora estagiária pergunta quais são as personagens da história que são amigos da Mili (Porco-espinho bebé, avô porco-espinho, Mamã canário e a doninha Gabriel). Deste modo, pergunta aos alunos:</p> | | <p>Cumprir as regras</p> <p>Identificar nomes com a letra M</p> |
|---|--|--|---|--|---|

| | | | | | |
|---|--|--|---|---------------|---|
| <p>5. Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas</p> <p>2. Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos.</p> <p>5. Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas</p> | <p>1. Discriminar pares mínimos</p> <p>2. Cumprir instruções</p> <p>1. Discriminar pares mínimos</p> | | <ul style="list-style-type: none"> • Vamos dar outros nomes às personagens? • E se estes nomes iniciassem pelo som “M”? Que nomes atribuíriam? <p>Deste modo, serão explorados, em grande grupo, possíveis nomes iniciados pelo som “M” para cada personagem.</p> <p>Para dar continuidade à aula, a professora estagiária indica que tem um desafio para eles realizarem. Este consiste na descoberta de um possível nome a atribuir à personagem principal. Deste modo, será entregue a cada criança um Puzzle com um nome iniciado pelo som “M” (Anexo 12). Pretende-se que descubram o nome Matilde.</p> <p>Os alunos serão questionados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qual foi o nome que obtiveram? | <p>Puzzle</p> | <p>Participar de forma calma e ordeira</p> <p>Ordenar de modo a formar um nome</p> <p>Participar de forma calma e ordeira</p> |
|---|--|--|---|---------------|---|

| | | | | |
|---|--|--|---|---|
| <p>5. Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas</p> <p>Leitura e escrita</p> <p>13. Desenvolver o conhecimento da ortografia</p> | <p>1. Discriminar pares mínimos</p> <p>4. Escrever corretamente os grafemas que dependem do contexto em que se encontram</p> | | <ul style="list-style-type: none"> • Gostavam que a personagem principal, em vez de chamar Mili se chamasse Matilde? • Mili e Matilde têm a primeira sílaba igual? Qual é a diferença? • Então, será que o “M” casa com as 5 vogais? • Digam nomes iniciados por “Ma”, “Me”, “Mi”, “Mo” e “Mu” (Estes serão escritos no quadro e explorados, com o objetivo de as crianças compreenderem que o “M” casa com as 5 vogais). <p>Para terminar a aula, os alunos irão treinar o grafismo do “M” (Anexo 13) e fazer uma síntese da aula.</p> | <p>Compreender que o “M” “casa” com todas vogais</p> <p>Indicar nomes iniciados pelas sílabas indicadas</p> <p>Realizar o treino do grafismo de forma correta, respeitando as indicações</p> <p>Identificar o essencial da aula</p> |
|---|--|--|---|---|

Apêndice 3 – Exemplo de uma planificação implementada no 1º Ciclo, na área de Matemática:

| <p style="text-align: center;">Agrupamento de Escolas: Agrupamento de Escolas Pintor José de Brito</p> <p style="text-align: center;">Escola: Centro Escolar</p> <p style="text-align: center;">Plano de Aula</p> | | | | | | |
|--|---|----------------------------|--|-------------------------------------|---|--|
| Mestranda: <u>Jéssica Tavares</u> Carla Silva | | Ano/Turma: 1º ano | Período: 1º | Dia da semana: terça-feira | Data: 23-11-2017 | |
| Área disciplinar: Matemática | | | Tempo: das 10:30h às 12:00h | | | |
| Temas/Blocos/Domínios/ Conteúdos | Competências/Objetivos Específicos/ Objetivos gerais/Descritores | Pré- requisitos | Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho | Recursos/Espaços Físicos | Avaliação | |
| | | | Inicia-se a aula com a rotina diária dos alunos, ou seja, estes terão de escrever a data e o seu nome no caderno diário. Após todos terem terminado, será preenchido o calendário com o estado do tempo. | | Os alunos devem ser capazes: Cumprir as instruções | |

| | | | | | |
|---|---|----------------------|---|--|---|
| <p>• Subtração</p> <p>5. Subtrair números naturais</p> | <p>Efetuar a subtração de dois números por contagens progressivas ou regressivas de, no máximo, nove unidades</p> <p>2. Utilizar corretamente o símbolo «-» e os termos «aditivo», «subtrativo» e «diferença»</p> | <p>Números até 9</p> | <p>A professora estagiária irá colar uma reta numérica de grandes dimensões no chão. Esta servirá para explicar aos alunos como se realizam subtrações na reta numérica. Deste modo, os alunos irão ter de se colocar no local indicado pela professora, de modo a que a reta esteja visível para todos.</p> <p>De seguida, será escrita uma expressão numérica no quadro, por exemplo: 9-4. Será pedida uma criança voluntária para se deslocar à reta e será explicado como deve proceder para alcançar o resultado.</p> <p>A explicação será a seguinte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Posiciona-te no número zero, virado para a frente em relação aos restantes números. Dá 9 passos, pois é o número do aditivo. Agora que já estás ao lado do número 9, vira-te ao contrário, ou seja, de frente para o zero e dá 4 passos, pois é o número do subtrativo. Desta | <p>Cartolina</p> <p>Folhas</p> <p>Cola</p> | <p>Participar de forma calma e respeitosa</p> <p>Estar atento às explicações dadas pela professora</p> <p>Compreender como se “anda” na reta e como se resolve as expressões numéricas através dela</p> |
|---|---|----------------------|---|--|---|

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | | | <p>forma, no número que calhaste, é o resultado da expressão numérica, ou seja, a diferença.</p> <p>Os conceitos “aditivo”, “subtrativo” e “diferença” serão introduzidos de forma suave ao longo da exploração da reta numérica.</p> <p>Serão realizadas várias expressões numéricas usando a reta numérica, pois é muito importante que os alunos aprendam a resolver subtrações através da mesma. Deste modo, pretende-se que todas as crianças consigam calcular uma expressão numérica através da reta, pelo menos uma vez.</p> | | <p>Começar a compreender e interiorizar os conceitos “aditivo”, “subtrativo” e “diferença”</p> |
|--|--|--|--|--|--|

Apêndice 3.1. – Exposição da Reta Numérica de grandes dimensões na sala de aula:



Apêndice 4 – Exemplo de uma planificação implementada no 1º Ciclo, na área de Estudo do Meio (Meio Físico):

| Agrupamento de Escolas: Agrupamento de Escolas Pintor José de Brito | | | | | |
|---|---|--------------------------|--|------------------------------------|--|
| Escola: Centro Escolar | | | | | |
| Plano de Aula | | | | | |
| Mestrando: <u>Jéssica Tavares</u> Carla Silva | | Ano/Turma: 1º ano | Período: 1º | Dia da semana: quarta-feira | Data: 22-11-2017 |
| Área disciplinar: Estudo do Meio (Físico) | | | Tempo: 14:00 às 16:00 | | |
| Temas/Blocos/Domínios/ Conteúdos | Competências/Objetivos Específicos/ Objetivos gerais/Descritores | Pré-requisitos | Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho | Recursos/ Espaços Físicos | Avaliação |
| BLOCO 5 — À Descoberta dos Materiais e Objetos 2. Realizar experiências com água | Identificar algumas propriedades físicas da água (incolor, inodora, insípida) | | Para iniciar a aula, a professora estagiária cola duas gotas de água de grandes dimensões (Anexo 20) no quadro. Uma gota triste e outra feliz. De seguida, serão coladas aleatoriamente várias imagens alusivas a água limpa e a água suja. Serão colocadas as seguintes questões: <ul style="list-style-type: none"> Acham que se pode beber qualquer água? | Cartolinas Imagens Patafix | Voluntariar-se a participar Organizar o discurso e expor calmamente as ideias à turma |

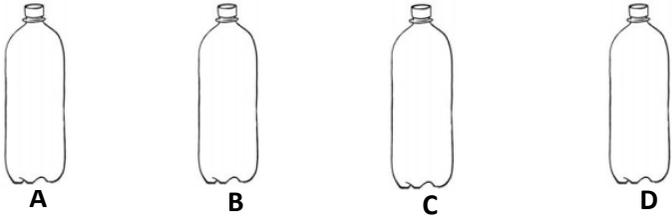
| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| <p>BLOCO 5 — À Descoberta dos Materiais e Objetos</p> <p>2. Realizar experiências com água</p> | <p>Identificar algumas propriedades físicas da água (incolor, inodora, insípida)</p> | | <ul style="list-style-type: none"> • Porquê que não se pode beber água suja? • O que nos pode acontecer se bebermos água suja? <p>Posteriormente, em grande grupo, os alunos irão apresentar as suas ideias acerca das imagens coladas no quadro. Deste modo, é pretendido que as crianças percebam que a gota está triste porque a água onde se encontra está suja e a gota feliz encontra-se em águas limpas. Será solicitado a uma criança de cada vez que se dirija ao quadro e cole uma imagem na respetiva gota, ou seja, a água da torneira deve ser colada na gota feliz e a água do charco deve ser colada na gota triste. O objetivo é que as crianças percebam que não se pode beber água suja.</p> <p>Esta atividade será realizada em grande grupo e os alunos terão oportunidade de apresentar as suas ideias.</p> | | <p>Formular ideias e partilha-las com a turma</p> <p>Colar a imagem no local correto, isto é, na gota respetiva</p> <p>Compreender que não se pode beber água suja</p> <p>Participar de forma ponderada e respeitosa</p> |
|--|--|--|--|--|--|

| | | | | | |
|--|--|--|--|---|--|
| <p>BLOCO 5 — À Descoberta dos Materiais e Objetos</p> <p>2. Realizar experiências com água</p> | <p>Identificar algumas propriedades físicas da água (incolor, inodora, insípida)</p> | | <p>De seguida, em grupos de 4 elementos, a turma realizará um protocolo (Anexo 21), onde a questão problema é a seguinte:</p> <p>“Das 4 garrafas fornecidas, qual é a contém só água?”</p> <p>Será entregue a cada grupo 4 palhinhas e 4 garrafas: uma conterá água com corante, outra água com limão, água com açúcar e outra só com água. O líquido das garrafas vai ser diferente em cada grupo, por exemplo: a cor do corante será diferente nos grupos, assim como um grupo terá uma garrafa com água com limão e outra água com vinagre.</p> | <p>4 palhinhas e 4 garrafas por grupo</p> | <p>Organizar-se em grupo de forma calma e ordeira</p> <p>Acompanhar a aula e preencher o protocolo quando solicitado</p> <p>Expor à turma qual a conclusão que obteve, respeitando as ideias dos restantes colegas</p> |
|--|--|--|--|---|--|

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| <p>BLOCO 5 — À Descoberta dos Materiais e Objetos</p> <p>2. Realizar experiências com água</p> | <p>Identificar algumas propriedades físicas da água (incolor, inodora, insípida)</p> | | <p>Cada aluno terá um protocolo e terá de o preencher conforme for solicitado pela docente.</p> <p>Após a realização da atividade, em grande grupo, os alunos irão apresentar quais as suas conclusões. Esta discussão de ideias será orientada pela professora estagiária.</p> <p>Será chamado à atenção que existem vários líquidos parecidos com água, mas que não são água. A professora estagiária irá manipular líquidos, tal como o líquido dos vidros e álcool etílico para demonstrar aos alunos que estes parecem água, mas que não são.</p> <p>Também será explorado oralmente o conceito de “água potável” – Não tem cheiro, cor nem sabor; é a água que se pode beber. A professora falará sobre a água própria para consumo e a que não é, assim como não se pode beber água sem se saber se é própria para beber.</p> | <p>Compreender que existem líquidos que parecem água, mas podem não o ser</p> <p>Participar de forma calma e organizada Compreender o conceito de água potável</p> |
|--|--|--|--|--|

| | | | | | |
|--|--|--|---|--|--------------------------------|
| | | | <p>Serão colocadas as seguintes questões:</p> <ul style="list-style-type: none">• Porque dizem que a água potável está nessa garrafa?• E essa água pode ser bebida? Porquê?• Alguém me sabe dizer por palavras suas o que significa “água potável”? <p>No final da aula será feita uma síntese da mesma, para que os alunos partilhem ideias quanto às novas aprendizagens.</p> | | <p>Explicar o que aprendeu</p> |
|--|--|--|---|--|--------------------------------|

Apêndice 4.1. – Protocolo utilizado:

| | |
|--|---|
|  <p>“Gotinhas em Movimento”</p> <p>Nome: _____</p> <p>Data: ____/____/____</p> <p>Tema: As propriedades físicas da água.</p> <p>Questão problema: Das 4 garrafas fornecidas qual é a que contém só água?</p> | <p><u>Durante a experimentação:</u></p> <p>Registo a observação:</p> <p>Desenha o que vais fazer para descobrir qual das garrafas contém só água?</p> |
| <p><u>Material:</u></p> <p>(Por grupo)</p> <ul style="list-style-type: none">• <u>4 garrafas</u> (água com corante, água com limão, água com açúcar e água)• <u>4 palhinhas</u> | <p><u>Após a experimentação - Verifiquei que...</u></p>  |
| <p><u>O desafio é descobrir a garrafa que contém só água.</u></p> | <p><u>Respondo à questão problema</u></p> <p>Assinala com X a opção correta:</p> <p>A garrafa que contém só água é a:</p> <p>Garrafa A <input type="checkbox"/> Garrafa B <input type="checkbox"/> Garrafa C <input type="checkbox"/> Garrafa D <input type="checkbox"/></p> |

Apêndice 5 – Exemplo de uma planificação implementada no 1º Ciclo, na área de Estudo do Meio (Meio Social):

| Agrupamento de Escolas: Agrupamento de Escolas Pintor José de Brito Escola: Centro Escolar Plano de Aula | | | | | | |
|---|--|--------------------------|--|------------------------------------|---|--|
| Mestrando: <u>Jéssica Tavares</u> Carla Silva | | Ano/Turma: 1º ano | Período: 1º | Dia da semana: quarta-feira | Data: 03-01-2018 | |
| Área disciplinar: Estudo do Meio (Social) | | | Tempo: 14:00h às 16:00h | | | |
| Temas/Blocos/Domínios/ Conteúdos | Competências/Objetivos Específicos/ Objetivos gerais/Descritores | Pré-requisitos | Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho | Recursos/ Espaços Físicos | Avaliação | |
| Bloco 4 – À descoberta das inter-relações entre espaços 1. A casa | Reconhecer os diferentes espaços da casa (salas, quartos, cozinha...) • Reconhecer as funções desses espaços. | | Nesta aula, serão abordados os diferentes espaços de uma casa e quais as funções dos mesmos. Com o objetivo de os alunos desenvolverem a oralidade e o vocabulário, pretende-se que, numa fase inicial, descrevam o interior das suas casas. Os alunos poderão comparar a sua | | Identificar características do interior das suas casas e comparar as diferenças | |

| | | | | |
|--|--|---|--|--|
| | | <p>casa com a dos colegas, destacando diferenças e semelhanças.</p> <p>Será perguntado aos alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Em que espaço da casa é que vocês passaram maior parte do vosso tempo no dia de Natal? • A casa tinha mais divisões? Quais? • Vocês fazem as mesmas coisas nessas divisões? Porquê? • As diferentes divisões têm funções diferentes? Quais? <p>De seguida, será apresentada uma maquete (Anexo 3) com as divisões de uma casa, nomeadamente quarto, sala, cozinha, garagem, sótão e casa de banho. Esta será explorada oralmente e pretende-se que os alunos indiquem os nomes dos diferentes espaços e que percebam que esses espaços se chamam divisões. Também será perguntado aos alunos</p> | <p>K-Line</p> <p>Objetos</p> <p>Cola quente</p> <p>Cartolinas</p> <p>Lápis</p> <p>Borracha</p> | <p>Participar de forma calma e ordeira</p> <p>Identificar os diferentes espaços da casa</p> <p>Conhecer a função de cada divisão</p> <p>Atribuir a função correspondente a</p> |
|--|--|---|--|--|

| | | | | |
|--|--|---|--|---|
| | | <p>quais as funções que desempenham em cada divisão.</p> <p>De maneira a consolidar a exploração realizada anteriormente, a professora estagiária indicará objetos e os alunos terão de indicar em que divisão da casa este se encontra e qual a sua função. (Por exemplo: Cama – faz parte do quarto e utilizasse para dormir.)</p> <p>De seguida, será entregue aos alunos uma imagem de uma casa e diversas imagens de objetos (cama, frigorífico, lavatório, sofá, entre outras) e pretende-se que os alunos as coleem nos locais respetivos da casa. Após a atividade estar concluída, os alunos devem colar a casa no caderno diário.</p> <p>No final da aula será feita uma síntese da mesma, para que os alunos partilhem ideias quanto às novas aprendizagens.</p> | <p>Cartolinas</p> <p>Folhas</p> <p>Cola</p> <p>Imagens</p> | <p>cada objeto indicado</p> <p>Colar os objetos nas divisões correspondentes</p> <p>Identificar o essencial da aula, nomeadamente quais os diferentes espaços da casa e quais as suas funções</p> <p>Demonstrar que aprenderam a matéria dada</p> |
|--|--|---|--|---|

Apêndice 5.1 – Maquete com as divisões da casa:



Apêndice 6 – Exemplo de uma planificação implementada no 1º Ciclo, na área de Expressão e Educação Físico-Motora:

| Agrupamento de Escolas: Agrupamento de Escolas Pintor José de Brito Escola: Centro Escolar Plano de Aula | | | | | |
|---|---|--------------------------|--|-------------------------------------|---|
| Mestrando: <u>Jéssica Tavares</u> Carla Silva | | Ano/Turma: 1º ano | Período: 1º | Dia da semana: terça-feira | Data: 21-11-2017 |
| Temas/Blocos/Domínios/ Conteúdos | Competências/Objetivos Específicos/ Objetivos gerais/Descritores | Pré-requisitos | Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho | Recursos/Espaços Físicos | Avaliação |
| Bloco 4 Jogos | | | <p>A aula inicia-se com uma breve explicação acerca dos jogos a serem realizados. Para tal, os alunos devem sentar-se no chão para ouvirem a explicação dada pela professora estagiária que se encontrará de pé.</p> <p>De seguida, os alunos irão realizar o aquecimento, com uma duração de 3 minutos. Neste pretende-se que os alunos corram à volta do campo e ao sinal da professora estagiária</p> | | <p>Escutar atentamente as instruções dadas</p> <p>Ouvir o sinal (palmas) e inverter o</p> |

| | | | | | |
|--|--|--|---|-----------------------------|---|
| | <p>-deslocamentos em corrida com «fintas», «mudanças de direção» e de velocidade</p> | <p>Conhecer os números até 9</p> <p>Noção especial</p> | <p>(palmas) invertem o sentido. Posteriormente, os alunos espalham-se pelo campo e correm livremente no espaço estipulado. Ao sinal da professora (palmas) agrupam-se consoante o número de elementos ou expressões numéricas indicadas (Exemplo: Grupos de 3; $3+4=?$).</p> <p>O jogo a ser realizado intitula-se “troca de toca”. A professora estagiária coloca 4 cones (chapéus chineses) distribuídos pelo campo. De seguida, são formadas 4 equipas aleatoriamente e cada equipa ficara com um cone (toca).</p> <p>O aluno mais rápido (pensado antecipadamente – “caçador”) será o que vai tentar apanhar um colega enquanto todos trocam de toca. Ou</p> | <p>Cones</p> <p>Coletes</p> | <p>sentido da corrida</p> <p>Ouvir o sinal (palmas) e formar um grupo o mais rápido possível (procurer os colegas que estão mais próximos)</p> <p>Ocupar racionalmente o espaço</p> <p>Após o sinal deve tentar trocar de toca,</p> |
|--|--|--|---|-----------------------------|---|

| | | | | | |
|--|--|--|---|---------------------------|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Deslocar em corrida com «fintas» e «mudanças de direção» e de velocidade - Promover o trabalho de equipa; - Realizar movimentos rápidos; - Mudanças de direções favoráveis; | | <p>seja, ao sinal da professora (palmas), os elementos das 4 equipas terão de tentar trocar de toca e enquanto decorre este processo, o aluno “caçador” (identificado com um colete vestido) terá de tentar apanhar um colega.</p> <p>O colega apanhado será o próximo caçador.</p> <p>Para retornar à calma, os alunos vão realizar o tradicional jogo da “cabra cega”. Deste modo, um aluno será escolhido aleatoriamente (“cabra cega”) e ficará de olhos vendados com um lenço. Os restantes colegas ficam dentro de um espaço pequeno delimitado por cones (chapéus chineses) e só poderão fugir da “cabra cega” dentro desse espaço. Após a “cabra cega” dar três voltas em torno de si mesma, terá de apanhar um colega. Os colegas terão</p> | <p>Lenço</p> <p>Cones</p> | <p>esquivando-se do caçador</p> <p>Ser ágil e rápido para tentar apanhar um colega (caçador)</p> <p>Ocupar racionalmente o espaço</p> <p>Escutar os movimentos dos colegas para os conseguir apanhar</p> |
|--|--|--|---|---------------------------|--|

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | | | <p>de ficar quietos quando a professora der o sinal, para que a “cabra cega” consiga apanhar alguém. Após ter apanhado um colega, terá de, através do tato, descobrir quem é que apanhou. Posto isto, outra criança será a “cabra cega”.</p> | | |
|--|--|--|--|--|--|

Apêndice 8 – Exemplo de uma planificação implementada no 1º Ciclo, na área de Expressão e Educação Plástica:

| <p style="text-align: center;">Agrupamento de Escolas: Agrupamento de Escolas Pintor José de Brito</p> <p style="text-align: center;">Escola: Centro Escolar</p> <p style="text-align: center;">Plano de Aula</p> | | | | | | |
|--|---|--------------------------|--|---|--|--|
| Mestrando: <u>Jéssica Tavares</u> Carla Silva | | Ano/Turma: 1º ano | Período: 1º | Dia da semana: terça-feira | Data: 15/12/2017 | |
| Área disciplinar: Expressões | | | Tempo: das 15:00h às 16:00h | | | |
| Temas/Blocos/Domínios/ Conteúdos | Competências/Objetivos Específicos/ Objetivos gerais/Descritores | Pré-requisitos | Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho | Recursos/Espaços Físicos | Avaliação | |
| <p>Bloco 1 – Descoberta e organização progressiva de volumes</p> <p>Construções</p> <ul style="list-style-type: none"> • Números e Operações | <p>Ligar/colar elementos para uma construção</p> <p>Desmontar e montar objectos</p> | | <p>Nesta aula, será dito aos alunos que irão utilizar os materiais que se encontram dentro da Caixa em forma de livro. Deste modo, irão elaborar uma árvore de Natal utilizando palhinhas coloridas com 10 tamanhos. A palhinha da base é a maior e a que fica no topo é a mais pequena. Os alunos terão de perceber que as palhinhas estão em</p> | <p>Palhinhas</p> <p>Tesoura</p> <p>Cola</p> <p>Cartolinas</p> | <p>Colar as palhinhas por ordem decrescente</p> <p>Perceber que a árvore é</p> | |

| | | | | | |
|--|---|--|--|--|--|
| <p>Números Naturais</p> <p>- Contagens de até vinte objetos</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Contar até 100 2. Saber de memória a sequência dos nomes dos números naturais até vinte e utilizar corretamente os numerais do sistema decimal para os representar. | | <p>ordem decrescente, tendo menos uma unidade que a anterior. Depois da construção da árvore de Natal, os alunos irão decorá-la a seu gosto, podendo colar uma estrela dourada no cimo da árvore. Esta estrela será fornecida pela professora.</p> <p>(As 10 palhinhas já serão entregues às crianças com os tamanhos certos e após serem entregues será feita a exploração matemática.)</p> <p>O bombom será entregue no final da árvore estar pronta, para que o levem para casa em conjunto com a construção realizada.</p> | | <p>composta por 10 palhinhas</p> <p>Selecionar enfeites e decorar a árvore de forma criativa</p> |
|--|---|--|--|--|--|

Apêndice 8 – Exemplo de uma planificação implementada no 2º Ciclo, na área de Português:

| Agrupamento de Escolas: Agrupamento de Escolas Monte da Oia Escola: Escola Básica Plano de Aula | | | | | |
|--|--|---|---|---|-------------------------|
| Mestranda: Jéssica Tavares Carla Silva | | Ano/Turma: 6ºB | Período: 3º | Dia da semana: terça-feira | Data: 17/04/2018 |
| Área disciplinar: Português | | | Tempo: das 08:30h às 10:00h | | |
| Competências/Objetivos Específicos/ Objetivos gerais/Descritores | Temas/Blocos/Do mínios/ Conteúdos | Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho | Recursos/Espaços Físicos | Avaliação | |
| | | <p>De modo a iniciar a aula, a professora estagiária irá escrever o sumário no quadro e os alunos terão de o copiar para os seus cadernos. Enquanto isso, serão anexadas as tarefas no diário de bordo, sendo rapidamente discutidas as ideias que encontraram. (5 min.)</p> <p>De seguida, os alunos irão visualizar o trailer do filme de animação “Robinson Crusoe”, inspirado na obra de Daniel Defoe (Aula Digital).</p> | <p>Quadro Giz Caderno Caneta</p> <p>Computador Projeter Colunas</p> | <p>Os alunos devem ser capazes de:</p> <p>Escrever o sumário no tempo estipulado</p> <p>Visualizar atentamente o trailer do filme</p> | |

| | | | | |
|--|---|--|---------------|--|
| <p>5. Tratar um assunto com vocabulário diversificado e adequado.</p> <p>1. Identificar argumentos que fundamentam uma opinião. 2. Justificar pontos de vista.</p> <p>1. Ler textos narrativos, descrições; retrato, textos de enciclopédia e de dicionário, entrevistas, texto publicitário, notícias, cartas e roteiros.</p> <p>2. Detetar informação relevante, factual e não</p> | <p>Oralidade</p> <p>3. Produzir textos orais com diferentes finalidades e com coerência.</p> <p>4. Compreender e apresentar argumentos.</p> <p>Leitura e Escrita</p> <p>6. Ler textos diversos.</p> <p>7. Compreender o sentido dos textos.</p> | <p>Após a visualização, oralmente, serão classificadas, como verdadeiras e falsas, as seguintes afirmações:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Em certa ilha, no meio do oceano, quem manda são as pessoas locais. • A chegada de Robinson Crusoe alterou a vida nessa ilha. • Robinson Crusoe sente-se seguro e confiante em relação à sua nova vida. • O trabalho de equipa é fundamental para salvar a ilha dos piratas. • A personagem principal do filme é Robinson Crusoe. <p>Os alunos devem justificar as suas respostas, com argumentos baseados no trailer. (20 min.)</p> <p>Posteriormente, será lido o texto “Robinson e os canibais” e será dito aos alunos para estarem muito atentos, pois terão de identificar semelhanças e diferenças entre a realidade retratada no trailer do filme de animação e este texto. Após a leitura, em grande grupo, será feita uma análise do texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar os sentimentos de Robinson presentes no primeiro parágrafo; | <p>Manual</p> | <p>Classificar corretamente as afirmações, demonstrando a atenção prestada no trailer</p> <p>Justificar a sua opinião de forma calma e com argumentos sustentados no trailer</p> <p>Estar concentrado na leitura do texto</p> <p>Voluntariar-se a participar</p> <p>Participar de forma calma e respeitosa</p> |
|--|---|--|---------------|--|

| | | | | |
|--|--|--|--|---|
| <p>factual, tomando notas (usar títulos intermédios, colocar perguntas, retirar conclusões).</p> <p>4. Manifestar, justificando, a reação pessoal ao texto ouvido.</p> <p>5. Tratar um assunto com vocabulário diversificado e adequado.</p> <p>1. Exprimir uma opinião crítica a respeito de ações das personagens ou de outras informações que possam ser objeto de juízos de valor.</p> | <p>Oralidade</p> <p>3. Produzir textos orais com diferentes finalidades e com coerência.</p> <p>Leitura e Escrita</p> <p>Avaliar criticamente textos.</p> <p>4. Compreender e apresentar argumentos.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Quais foram as ações de Robinson descritas no segundo parágrafo; • Sugerir um título para o quarto parágrafo do texto; • Quando a pegada o assustou, qual foi o acontecimento que o deixou inquieto; • Identificar recursos expressivos (fazer os alunos compreender que os recursos expressivos dão valor ao texto e que apenas grandes escritores o sabem fazer.) <p>Depois da análise, os alunos terão de identificar as diferenças e semelhanças entre o trailer e o texto. A professora estagiária fará uma tabela no quadro e de um lado escreverá as diferenças e do outro lado, as semelhanças. Os alunos devem fazer o registo no caderno. (15 min.)</p> <p>Posteriormente, a turma será confrontada com a seguinte questão: O Robinson disse que os selvagens faziam o que os seus antepassados lhes tinham ensinado e que o canibalismo era costume desses países, portanto ele não tinha direito de intervir. Concordam? Porquê? (5 min.)</p> <p>A professora lançará “dicas” com o objetivo de suscitar diferentes opiniões.</p> <p>Deste modo, realizar-se-á um debate e a turma será dividida em dois grupos. Grupo 1: Argumentos de defesa para proteger a opinião de Robinson; Grupo 2: Argumentos contra a opinião de Robinson.</p> | <p>Quadro Giz Caderno Caneta</p> | <p>Interpretar claramente o texto lido, de forma a responder corretamente às questões</p> <p>Recordar o que são recursos expressivos e identifica-los</p> <p>Organizar o discurso e apresentar argumentos válidos</p> <p>Apresentar a sua opinião à turma de uma forma clara e objetiva</p> |
|--|--|--|--|---|

| | | | | |
|---|--|--|---|---|
| <p>1. Identificar argumentos que fundamentam uma opinião.</p> <p>2. Justificar pontos de vista.</p> <p>3. Construir uma argumentação em defesa de uma posição e outra argumentação em defesa do seu contrário (dois argumentos para cada posição) sobre um mesmo tema, proposto pelo professor.</p> | | <p>Cada grupo terá de planificar a sua intervenção, anotando tópicos que ajudem a fundamentar a opinião, antes da apresentação oral.</p> <p>Será entregue a cada grupo 1 tablet, para que possam realizar pesquisas que sustentem a sua opinião. Por exemplo: O canibalismo não é crime na maioria dos países europeus; animais matam para comer e essa é a lei da sobrevivência; os animais são irracionais, mas o ser humano não; atentar contra a vida humana é crime, etc.</p> <p>Estas orientações serão dadas pela professora, que circulará pelos grupos com o objetivo de auxiliar na realização da planificação dos argumentos. (25 min.)</p> <p>Posto isto, será realizado o debate. A professora vai dando a palavra a um grupo de cada vez e tentará promover uma troca de argumentos lógicos, sendo que cada grupo terá de contrariar o outro. (15 min.)</p> <p>A tarefa desta aula para o diário de bordo, consiste em procurar uma notícia que lhes agrade e que aborde o tema “canibalismo”.</p> <p>Sumário: Visionamento do trailer do filme de animação “Robinson Crusoe”.</p> <p>Leitura e análise do texto “Robinson e os canibais”, de Daniel Defoe. Identificação de diferenças e semelhanças entre o trailer e o texto estudado.</p> <p>Realização de um debate.</p> | <p>Caderno Lápis 2 Tablet's</p> | <p>Realizar a tarefa em equipa, respeitando as opiniões dos colegas</p> <p>Produzir argumentos válidos para a apresentação oral</p> <p>Realizar pesquisa que sustente as opiniões</p> <p>Participar no debate de forma calma e respeitosa</p> <p>Intervir quando lhe for dada a palavra</p> |
|---|--|--|---|---|

Apêndice 9 – Exemplo de uma planificação implementada no 2º Ciclo, na área de História e Geografia de Portugal:

| Agrupamento de Escolas: Agrupamento de Escolas Monte da Ola | | | | |
|--|---|--|-----------------------------------|---|
| Escola: Escola Básica | | | | |
| Plano de Aula | | | | |
| Mestranda: Jéssica Tavares | Ano/Turma: 6ºB | Período: 3º | Dia da semana: quinta-feira | Data: 17/05/2018 |
| Área disciplinar: História e Geografia de Portugal | | Tempo: das 08:30h às 09:15h | | |
| Competências/Objetivos Específicos/ Objetivos gerais/Descritores | Temas/Blocos/Domínios/ Conteúdos | Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho | Recursos/Espaços Físicos | Avaliação |
| | (Portugal Hoje) A População Portuguesa | De modo a iniciar a aula, a professora estagiária irá ditar as lições e os alunos devem escrevê-las, em conjunto com a data, nos seus cadernos diários. De seguida, será projetado um vídeo que se intitula: Evolução da imigração portuguesa. (Anexo 7) Este vídeo contém perguntas e estas serão exploradas oralmente. | Computador Projetor Colunas | Os alunos devem ser capazes de: Abrir as lições no tempo proposto Estar atento ao vídeo e compreender as informações presentes no mesmo |

| | | | | |
|--|--|---|--|--|
| <p>1. Definir população total ou absoluta.</p> <p>2. Caracterizar a evolução da população portuguesa desde o primeiro recenseamento geral da população (1864).</p> <p>3. Identificar o crescimento natural como o principal fator responsável pela evolução da população.</p> <p>4. Distinguir natalidade de taxa de natalidade e mortalidade de taxa de mortalidade.</p> <p>5. Definir crescimento natural.</p> <p>6. Caraterizar a evolução da natalidade em Portugal.</p> <p>7. Identificar fatores responsáveis pela diminuição da natalidade em Portugal nas últimas décadas.</p> <p>8. Caracterizar a evolução da mortalidade em Portugal.</p> <p>9. Identificar fatores responsáveis pela diminuição da mortalidade</p> | <p>2. Conhecer a evolução da população em Portugal e compreender a sua relação com o crescimento natural</p> | <p>De seguida, será questionado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mas será que existe outra forma de diminuir a população de um dado espaço? • As pessoas que nascem numa dada região têm de viver toda a vida nessa região? <p>Deste modo, será introduzido o tema “O contributo do saldo migratório na evolução da população em Portugal” e será projetado um vídeo intitulado “Evolução da imigração portuguesa em Portugal” (Anexo 8). Tal como fizeram anteriormente, os alunos terão de estar atentos ao vídeo e as perguntas que surgem posteriormente serão exploradas em grande grupo.</p> <p>No final do vídeo serão explicadas as seguintes informações:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Emigração: deslocação da população de um país de origem para outro com a intenção de aí se fixar e trabalhar; • Imigração: entrada de população estrangeira num país, com a intenção de aí trabalhar; | <p>Computador Projetor Colunas</p> | <p>Voluntariar-se a participar e fazê-lo de forma respeitosa</p> <p>Responder corretamente às questões, justificando com argumentos presentes no vídeo</p> <p>Estar atento às informações dadas pela professora</p> <p>Colocar todas as dúvidas, caso surjam</p> |
|--|--|---|--|--|

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| <p>em Portugal nas últimas décadas.</p> <p>1. Distinguir emigração de imigração. 2. Definir saldo migratório. 3. Caracterizar a evolução da emigração em Portugal. 4. Localizar as principais áreas de destino da emigração portuguesa. 5. Identificar as principais causas e consequências da emigração em Portugal.</p> | <p>3. Compreender o contributo do saldo migratório na evolução da população em Portugal</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Saldo migratório: diferença entre o número de pessoas que entra (imigração) e o número de pessoas que sai (emigração) num determinado tempo e país; • As principais causas da emigração são a procura de melhores condições de vida, de trabalho mais bem pago e a vontade de enriquecer; • A imigração, em comparação com a emigração, teve desde sempre pouco significado. Atualmente, o maior número de imigrantes vem de Cabo Verde, Angola, Moçambique, Brasil, Europa do Leste (Ucrânia e Roménia) e da China. <p>No final dos vídeos, os alunos irão escutar um áudio nos seus telemóveis (QR code) e simultaneamente devem responder às questões da ficha interativa, individualmente. (Anexo 9)</p> <p>O áudio aborda os seguintes conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • População total ou absoluta é a totalidade da população que vive em determinado momento num dado espaço (região, país ou continente); | <p>Telemóveis Fones Lápis Borracha</p> | <p>Responder corretamente às questões, justificando devidamente a sua resposta</p> <p>Colocar todas as dúvidas, caso surjam</p> |
|---|---|---|---|---|

| | | | | |
|---|--|---|---------------------------|--|
| <p>6. Descrever a evolução da imigração em Portugal. 7. Localizar os principais países de origem da imigração em Portugal</p> | | <ul style="list-style-type: none"> • Crescimento natural é a diferença entre o número de nascimentos e o número de mortes de uma população num determinado intervalo de tempo e é o principal fator de evolução da população; • Causas de diminuição da natalidade: o casamento tardio; o número de mulheres que têm um emprego ser cada vez maior; a educação dos filhos ser cara e aumentar todos os anos; dificuldade em arranjar trabalho; a falta de casas ou rendas muito altas; o aumento do planeamento familiar; • Causas da diminuição da mortalidade: melhor alimentação; melhores serviços de saúde e hábitos de higiene; melhores condições de segurança no trabalho. <p>(Os alunos, devem, obrigatoriamente, realizar a ficha até à pergunta 12, pois foi a matéria ensinada até esta aula. No entanto, quem for capaz de realizar as restantes perguntas, através do áudio, pode fazê-lo, pois já estará a assimilar o conteúdo que será abordado na próxima aula.)</p> <p>Para terminar, a professora estagiária irá ditar o sumário e os alunos terão de o escrever nos</p> | <p>Caderno Caneta</p> | <p>Não perturbar a realização da atividade</p> |
|---|--|---|---------------------------|--|

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | <p>seus cadernos diários: A evolução da população em Portugal e a sua relação com o crescimento natural. O contributo do saldo migratório na evolução da população em Portugal. Realização de uma ficha interativa.</p> | | |
|--|--|--|--|--|

Apêndice 10 – Descrição do Estudo:

Estudo – Igualdade de Género

Dia 07 de maio: Atividade experimental

(Duração: 30 minutos)

Descrição da atividade: Será lida uma pequena história aos/às alunos/as, onde as personagens não estarão identificadas. Deste modo, pretende-se que elaborem um desenho, criando as personagens através das informações dadas.

Objetivos: Compreender quais as conceções que as crianças têm sobre género e se foram condicionados pelos padrões socialmente estabelecidos.

História:

Numa linda manhã de domingo, estava a família Magalhães nas suas ocupações de fim-de-semana. Podíamos ver a “**personagem 1**” a tratar do almoço com muito carinho e utilizando o seu mais belo avental, pois teriam a visita dos avós na hora de almoço. Entretanto, ao lado da garagem, a “**personagem 2**” estava a lavar o carro, porque estava muito sujo desde que saiu do escritório. Deste modo, o carro já estaria asseado para levar toda a família ao jardim botânico, onde poderiam comer um gelado.

Já no jardim, estava a “**personagem 3**”, a treinar para o seu próximo jogo de futebol, com a sua nova bola oferecida no seu aniversário. Ao mesmo tempo, do outro lado do jardim, estava a “**personagem 4**” a ensaiar a coreografia de ballet que tinha sido ensinada na sua escola de dança. Lá perto, podia ver-se a “**personagem 5**” vestida com uma camisola cor-de-rosa e a “**personagem 6**” com uns calções azuis que faziam adivinhar que o Verão estava a chegar.

Foi um maravilhoso domingo para a família Magalhães e podia ver-se a felicidade estampada nos seus rostos.

Dia 10 de maio:

1ª sessão – Duração: 45 minutos:

Descrição da atividade: Para trabalhar os estereótipos obtidos através dos desenhos realizados na aula anterior, a professora estagiária irá projetar uma imagem a preto e branco de dois bebés. Será colocada a seguinte questão: “Qual dos bebés é o menino e qual deles é menina?”. Pretende-se que os e as alunas não consigam obter informação para responder à questão.

Posteriormente, será projetada a mesma imagem, mas desta vez com cor: um dos bebés tem o carapuço azul e outro tem o carapuço cor-de-rosa. Desta forma, será colocada a mesma questão que anteriormente. Através das respostas dadas, serão trabalhadas as conceções erradas que nos são impostas pela sociedade. Isto é, não existem cores, profissões, hobbies, etc, de mulher nem de homem, pois o sexo não define esses aspetos.

Objetivos da atividade: Compreender as diferenças entre sexo e género; debater acerca da diferenciação de género; (Des)construir os pre(conceitos) acerca de papéis de género; evidenciar alguns pilares socioculturais da construção de identidade de mulheres e homens.

- **Questões geradoras de debate**

1. O que vos leva a pensar que a cor dos gorros determina o sexo da criança?
2. Será que os meninos nascem vestidos de azul e as meninas nascem vestidas de cor-de-rosa?
3. Está escrito em algum lado que tem de ser assim? Quem decidirá estas coisas?
4. As pessoas não são livres de se vestirem como quiserem, mesmo que a sua ideia seja diferente daquela que a sociedade impõe ser a mais “correta”?
5. Sabiam que as mulheres, há cerca de 50 anos, não usavam calças?
6. Então, haverá características que são nossas ao nascer e outras que são decisões tomadas pela sociedade?

7. Isto tem diferentes nomes – sexo e género. Vamos lá ver qual a melhor definição para estas duas coisas.

Definição de sexo - São as características biológicas que permitem distinguir o sexo masculino do sexo feminino. São os caracteres sexuais primários, ou seja, aqueles que nos acompanham desde o nascimento, como a vagina e o pénis; E são os caracteres sexuais secundários, ou seja, aqueles que surgem na puberdade, que modificam o corpo devido ao funcionamento do sistema reprodutor e que permitem distinguir os rapazes das raparigas, como por exemplo, a alteração da voz e o crescimento de pelos na face (barba) nos rapazes e o crescimento do peito, alargamento das ancas e aparecimento da menstruação nas raparigas.

Definição de género – Características definidas pelas tradições e pelas culturas ligadas aos sexos e que mudam ao longo do tempo. Como por exemplo, em 1970, após a Segunda Guerra Mundial, é que se começou a fabricar calças para mulheres, ou seja, até aquela época era mal visto pela sociedade as mulheres vestirem calças; Outro exemplo, é que antigamente as mulheres tinham de ficar em casa a tomar conta dos filhos e a fazer as tarefas domésticas, enquanto que os homens iam para os seus trabalhos fora de casa, ganhar o dinheiro para sustentar a família.

Tudo que é construído pela sociedade pode mudar!

Tudo que é construído pela sociedade pode mudar!

| Sexo ou Género? | S | G |
|---|----------|----------|
| A maior percentagem de trabalhadores da construção civil é homens. | | |
| As mulheres nascem com todos os seus óvulos, os homens renovam os seus espermatozoides durante toda a sua vida. | | |
| As meninas são doces, os rapazes são vigorosos. | | |
| As empregadas a dias são mulheres, os homens são mordomos. | | |

| | | |
|--|--|--|
| As mulheres remendam a roupa, os homens tratam dos arranjos da casa. | | |
| Os homens são mais infiéis que as mulheres. | | |
| O trabalho doméstico é para mulheres e a mecânica é para homens. | | |
| As mulheres dão à luz e os homens definem o sexo do bebé. | | |
| As mulheres cozinham, os homens são chefes. | | |
| As mulheres amamentam, os homens dão biberão. | | |
| As mulheres passam pela menopausa, os homens pela andropausa. | | |

2ª sessão – Duração: 45 minutos:

Descrição da atividade: Numa mesa, serão colocados vários brinquedos, tais como: pião, livro, peluche, barbie, carrinho, casa de bonecas, bola, legos, corda, skate, balde e pá, etc. Pretende-se que a turma separe os brinquedos por categorias, sendo elas: “brinquedos de menino”, “brinquedos de menina” e “brinquedos de menino e de menina”.

O objetivo é que as crianças debatam as suas ideias e percebam que não existem “brinquedos de menino” e “brinquedos de menina”, pois cada um deveria brincar com o que mais gosta, não sendo estes gostos marcados, à partida, pelo sexo. Geralmente são marcados pelo carácter e, depois, pelas convenções sociais.

- **Questões geradoras de debate:**

- O que vos leva a concordar com estas 3 categorias? Porque acham que existe “brinquedos de menino” e “brinquedos de menina”?
- As meninas também não podem brincar com bolas? E os meninos com peluches?
- Já pensaram que o facto de um menino ter mais jeito para brincar com legos, seja porque nunca brincou com bonecas? Não acham que seria importante um menino também brincar com bonecas para, mais tarde, já ter umas “luzes” de como se cuida de um bebé?

- Não acham que estas categorias são um estereótipo imposto pela sociedade? As vossas brincadeiras não irão determinar a forma como encaram o mundo, como lidam com os sentimentos e as vossas futuras decisões relativamente às profissões?

Objetivos: Perceber as esferas em que questões de género estão presentes e de que forma são transversais na vida das pessoas; refletir sobre estereótipos de género e os papéis desempenhados por mulheres e homens; compreender a influência que os estereótipos de género têm nas suas relações laborais; analisar os constrangimentos dos papéis de género ao nível profissional; valorizar a participação igualitária de mulheres e homens na esfera pública.

3ª sessão – Duração: 90 minutos

Descrição da atividade - “Jogo do pé coxinho”: A turma será dividida em pares e pretende-se que as crianças corram ao pé coxinho de uma ponta da sala à outra. Ser-lhes-á informado que devem empenhar-se na tarefa, pois serão dados prémios. Quer os meninos sejam ou não os vencedores da corrida, receberão um prémio maior do que as meninas. O prémio para os meninos será uma caixa de lápis e uma afia e para as meninas será apenas um lápis. Caso seja questionado o motivo de as meninas receberem um prémio menor, a resposta será: “Porque és mulher”. Deste modo, espera-se que seja gerada uma “discussão” sobre a injustiça da decisão e se faça um paralelo com a vida real, onde muitas vezes as mulheres recebem menos mesmo fazendo o mesmo trabalho ou melhor.

- **Questões geradoras de debate?**

- Na vossa opinião, esta atribuição de prémios foi justa? Porquê?
- Achas justo uma mulher ganhar menos do que um homem após desempenharem o mesmo trabalho?

- O que pensas sobre o facto de uma mulher ser despedida por estar grávida? Essa característica não é biológica? Quem é responsável por uma mulher estar grávida? Então, porque deve ser a mulher prejudicada por esse motivo?

De seguida, será projetado um vídeo e pretende-se que os alunos prestem muita atenção: <https://www.youtube.com/watch?v=IYp7WvCq2OE>. Deste modo, será realizada uma discussão de ideias sobre a diferença de oportunidades entre homens e mulheres.

- **Questões geradoras de debate:**

- Neste vídeo, as personagens têm a mesma carga de trabalho? Porquê?
- Qual foi a justificação dada pelo gerente para despedir a funcionária que estava grávida? Não será normal a produtividade ter mudado, dadas as circunstâncias? O que pensas da atitude do gerente?
- Qual o motivo que levou a outra funcionária a mudar de ideias em relação a ser mãe?
- O homem e a mulher receberam o mesmo ordenado? Acham justo, a partir do momento que ambos trabalharam?
- A funcionária de saia, está a sofrer de assédio no seu local de trabalho. O que pensam sobre isso? Acham que é um tipo de violência? Porquê?
- O que estaria a dizer a senhora que estava a realizar a companhia?
- Quando a funcionária estava nos transportes públicos, com o que sonhava? O que a fez despertar esses sonhos?
- Então, na tua opinião pensas que é “importante” lutar pelos direitos feministas?

Descrição da atividade - Teatro: As e os alunos serão divididos em 4 grupos e terão de encenar uma história que lhes será entregue pela professora estagiária. Estas histórias

abarcam quatro temas onde a mulher pode ser discriminada, sendo eles: Educação, Profissional, Violência e Família.

Educação: A Tânia quer estudar, mas a sua família proíbe-a de o fazer, obrigando-a a desistir para poder ter mais tempo para ajudar em casa e se transformar numa boa dona de casa. Os seus pais apenas incentivaram o seu irmão a estudar e até lhe irão pagar os estudos.

Profissional: A Jacinta estava muito feliz durante a sua gravidez, até que esta começou a deixá-la com menos energia por se cansar mais rápido. A gravidez, que devia ser uma coisa maravilhosa, tornou-se um inferno quando o empregador de Jacinta a despediu para contratar um homem que não faltasse durante tanto tempo.

Violência: Uma mulher conta ao marido que tem um jantar de Natal com colegas do trabalho. Um marido, ciumento e impulsivo, como não queria que ela saísse, tornou-se excessivamente violento com a sua mulher e meteu-lhe medo através da força.

Família: A família chega a casa, depois de um dia cansativo de trabalho para os pais e um dia cansativo de escola para os filhos. A mãe vai logo tratar das tarefas domésticas, enquanto o pai lê o jornal confortavelmente no sofá. O filho vai jogar à bola, mas a filha é rapidamente mandada pelo pai para ir ajudar a sua mãe.

- **Questões orientadoras de debate:**

- Identifica a cena retratada em cada peça de teatro. Identificas algum problema? Pensas ser justo? Porquê?
- O que se poderá fazer para combater cada um destes problemas?
- Quem deve tomar posição nestes assuntos? As mulheres? Os homens? Ou todos?

De seguida, será apresentado um PowerPoint com imagens alusivas a protestos feitos por mulheres, para que as crianças percebam o quanto as mulheres têm lutado pela igualdade de direitos/oportunidades.

Apêndice 11 – Questionário inicial

Questionário: Igualdade de Género

Este questionário visa a recolha de informação destinada a um estudo, no âmbito do Mestrado de 1º Ciclo e 2º Ciclo de Português e História e Geografia de Portugal, da disciplina de Complementos de Temas de Ensino, da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. As informações resultantes deste questionário são estritamente confidenciais, deste modo poderá responder com toda a sinceridade.

Agradeço a colaboração.

1. Idade: _____ anos

2. Sexo: Feminino Masculino

3. Com que vives:

• Pais Só mãe Só pai

• Irmão(s) Quantos: _____

• Avós Só avó Só avô

• Outros _____

4. Assim que te tornares adulto e viveres sozinho, vês-te a:

| | Sim | Não |
|-----------------|-----|-----|
| Cozinhar | | |
| Lavar a loiça | | |
| Limpar o pó | | |
| Tratar do carro | | |

| | | |
|-----------------------|--|--|
| Lavar e secar a roupa | | |
| Cuidar do jardim | | |
| Ir às compras | | |

5. Sabes o significado da palavra “género”? Sim Não

Se respondeste sim, qual é o significado?

6. Na tua opinião, as mulheres tiveram sempre os mesmos direitos que os homens? Sim Não

7. Acreditas ser possível que o mesmo trabalho seja pago de maneira diferente se for um homem ou uma mulher a desempenhá-lo? Sim Não

8. Na sociedade em que vivemos existem trabalhos destinados ao homem e trabalhos destinados à mulher? Sim Não

9. Assinala de acordo com o género, as profissões que podem desempenhar:

| | Homem | Mulher |
|-------------|-------|--------|
| Camionista | | |
| Eletricista | | |
| Trolha | | |

| | | |
|---------------------|--|--|
| Dentista | | |
| Carteiro | | |
| Ama de crianças | | |
| Mecânico | | |
| Economista | | |
| Jornalista | | |
| Modelo | | |
| Polícia | | |
| Militar | | |
| Auxiliar de limpeza | | |
| Alfaiate | | |

10. Se nascesse um bebé na tua família e oferecesses uma roupa, que cor escolhias para essa roupa? _____

Obrigada pela atenção! 😊

Apêndice 12 – Folha de desenho:

| | | |
|-----------------------|--|-----------------------|
| (personagem 1) | (personagem 2) | (personagem 3) |
| (personagem 4) | (personagem 5) e (personagem 6) | |

Apêndice 13 – Exemplos de desenhos elaborados pelos alunos - (006):



Apêndice 13.1 – Exemplos de desenhos elaborados pelos alunos - (006):



Apêndice 13.2 – Exemplos de desenhos elaborados pelos alunos - (010):



Apêndice 14 – Imagem a preto e branco de dois bebês:



Descrição da imagem: Nesta imagem estão representados dois bebês e o sexo dos mesmos não poderá ser constatado pois não são evidentes quaisquer características biológicas. No entanto, a mesma foi utilizada com o intuito de os participantes aludirem o sexo dos bebês apresentando as suas justificações, sendo objetivada a constatação das representações sociais e desconstrução dos pre(conceitos) acerca dos papéis de género.

Apêndice 15 – Imagem a cores de dois bebês:



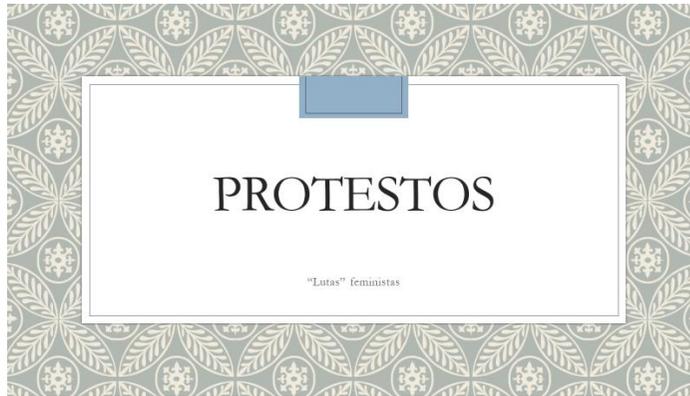
Descrição da imagem: Nesta imagem são exibidos dois bebês e o sexo dos mesmos não poderá ser averiguado pois não são evidentes quaisquer características biológicas. Todavia, a mesma foi utilizada com o objetivo de os participantes aludirem o sexo dos bebês expondo as suas justificações. Novamente voltam a ser trabalhadas as representações sociais e os pre(conceitos) acerca dos papéis de gênero uma vez que determinadas cores tendem a ser associadas a um dos sexos em específico.

Apêndice 16 – vídeo (<https://www.youtube.com/watch?v=IYp7WvCq2OE>):



Breve descrição do conteúdo presente no vídeo: Este vídeo retrata as injustiças que se sucedem no mundo real, tais como: mulher despedida por ter menos rendimento no trabalho devido à gravidez; assédio sexual de um chefe perante a sua funcionária; sexo masculino a ser mais bem remunerado comparativamente ao sexo feminino mesmo desempenhando a mesma função; etc.

Apêndice 17 – PowerPoint:



Trailer do filme: "As sufragistas".

Fonte: "As sufragistas - Trailer Oficial" - Universal Pictures - Brasil (2019)

Considerando-se na posse de todos os requisitos, porque tinha ficado viúva (sendo, portanto, chefe de família. Pediu a sua inscrição como eleitora, o que não lhe foi concedido. Recorreu para os tribunais, que lhe deram razão, sendo-lhe atribuído o direito de voto.

Fonte: "Da esperança à decepção" - Esteves (s/d)

Carolina Beatriz Ângelo – 1ª Mulher a votar em Portugal (28 de maio de 1911)

- Fez da luta pelo direito de voto a sua grande causa, interpretando à letra a lei eleitoral de então, considerava eleitores os indivíduos maiores de 21 anos que soubessem ler e escrever e chefes de família.

Fonte: "Da esperança à decepção" - Esteves (s/d)

"Queima dos sutiãs"

Com o objetivo de acabar com a exploração comercial realizada contra as mulheres, as ativistas aproveitaram-se do concurso de beleza que era tido como uma visão de exploração em relação às mulheres.

Fonte: "A Queima dos sutiãs" - Sequeira (2018)

Em outubro de 2012, quando voltava da escola, foi atingida na cabeça com um tiro à queimadura. A justificativa do porta-voz dos talibãs é que ela seria um símbolo dos infiéis e obscenidade, uma ameaça contra o Islão.

Malala queria apenas que ela e as suas colegas **tivessem o direito de estudar**, o que, no seu país, **é proibido para as meninas**. Mesmo perseguida, ela **não se calou e nem desistiu da sua luta**.



Malala é uma **ativista paquistanesa**. Foi a pessoa mais nova a ser laureada com um **prémio Nobel**.

Fonte: "A história de Malala." - Cook (2013)

Marielle foi à Casa das Pretas para mediar um debate promovido pelo **Partido Socialismo e Liberdade (PSOL)** com **jovens negras**, por volta das dezenove horas. Aproximadamente três horas depois, após ser perseguida, **é atacada com treze tiros** e quatro deles atingiram a vereadora.

Fonte: "Vereadora Franco Marielle é assassinada a tiros." - Marianatto (2018)



A morte da **vereadora Marielle Franco**, sentiu-se no Brasil e no resto do mundo. A voz destoante, saliente e crítica da parlamentar foi **calada**. Partidários interpretam como uma morte motivada politicamente, pois esta era uma grande defensora dos Direitos Humanos.

Apêndice 18 – Questionário final:

Questionário: Igualdade de Género

Este questionário visa a recolha de informação destinada a um estudo, no âmbito do Mestrado de 1º Ciclo e 2º Ciclo de Português e História e Geografia de Portugal, da disciplina de Complementos de Temas de Ensino, da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. As informações resultantes deste questionário são estritamente confidenciais, deste modo poderá responder com toda a sinceridade.

Agradeço a colaboração.

1. Se nascesse um bebé na tua família e oferecesses uma roupa, que cor escolhias para essa roupa? _____

2. Assim que te tornares adulto e viveres sozinho, vês-te a:

| | Sim | Não |
|-----------------------|-----|-----|
| Cozinhar | | |
| Lavar a loiça | | |
| Limpar o pó | | |
| Tratar do carro | | |
| Lavar e secar a roupa | | |
| Cuidar do jardim | | |
| Ir às compras | | |

3. Marca com um X a afirmação correta:

- “Sexo” e “Género” têm o mesmo significado.
- “Género” são as características biológicas que permitem distinguir o sexo masculino do sexo feminino e “Sexo” são as características definidas pelas tradições e pelas culturas e que mudam ao longo do tempo.
- “Sexo” são as características biológicas que permitem distinguir o sexo masculino do sexo feminino e “Género” são as características definidas pelas tradições e pelas culturas e que mudam ao longo do tempo.

4. Assinala de acordo com o género, os brinquedos que podem usar:

| | Homem | Mulher |
|------------------|-------|--------|
| Bonecas | | |
| Legos | | |
| Puzzles | | |
| Barbies | | |
| Peluches | | |
| Diablo | | |
| Skate | | |
| Pistolas de água | | |
| Raquetes | | |
| Bolas | | |

5. Acreditas que na sociedade em que vivemos existem trabalhos destinados ao homem e trabalhos destinados à mulher? Sim Não

6. Concordas que o mesmo trabalho possa ser pago de maneira diferente se for um homem ou uma mulher a desempenhá-lo? Sim Não

7. Na tua opinião, as mulheres sempre tiveram os mesmos direitos que os homens? Sim Não

8. Na tua opinião, pensas que é necessário “**lutar**” pelos direitos feministas? Sim Não

Obrigada pela atenção! 😊