



**«Bom aluno – Boa aluna»
Conceções de Docentes do 1º. Ciclo do Ensino Básico
O papel da formação**

**Dissertação apresentada para a obtenção do grau de Mestre na Área de Supervisão e
Orientação Pedagógica**

Ana Luísa Vieira Pereira

Orientadora: Doutora Maria João Cardona

2013/06

AGRADECIMENTOS

O meu agradecimento para todos que de uma forma direta ou indireta contribuíram para a concretização desta dissertação:

À professora Doutora Maria João Cardona incansável no seu apoio, generosa com o seu tempo, trabalho e conhecimento.

Às educadoras e professores/as dos três agrupamentos de escolas envolvidos no estudo.

Aos/às formandos/as que participaram na oficina de formação, que se disponibilizaram para responder ao questionário e às entrevistas, pela sua simpatia e compreensão.

Aos meus familiares pelos momentos de compreensão, encorajamento e incentivo.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	II
ÍNDICE GERAL	III
ÍNDICE DE ANEXOS	IV
ÍNDICE QUADROS	VI
ÍNDICE DE GRÁFICOS	VII
RESUMO	VIII
ABSTRACT	IX
INTRODUÇÃO.....	1
I- GÉNERO E (IN) SUCESSO ESCOLAR NO PRÉ-ESCOLAR E NO 1º. CICLO	3
1. As concepções educativas dos professores e professoras e suas implicações nas práticas educativas.....	3
2. A influência das questões de género nas trajetórias escolares dos/as alunos/as.....	8
3. O papel da formação na (re) construção das concepções educativas dos/as docentes	20
II- OBJETIVOS E METODOLOGIA DA PESQUISA	27
1. QUESTÕES ORIENTADORAS E OBJETIVOS	27
2. METODOLOGIA.....	29
2.1. Opções Metodológicas para recolha e análise dos dados.....	29
2.2 Procedimentos e diferentes etapas do estudo	31
2.3. Caracterização dos/as participantes do estudo	33
III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	34
ESTUDO 1.....	34
ESTUDO 2.....	45
GRELHAS DE AUTOAVALIAÇÃO/AUTOFORMAÇÃO	66
REFLEXÃO FINAL E PROPOSTAS PARA TRABALHOS FUTUROS	67
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	76
WEBGRAFIA	82
LEGISLAÇÃO.....	86
ANEXOS	87

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1- Questionário realizado aos/às professores/as e educadoras.....	88
Anexo 2 – Guião de entrevista realizada a docentes de um agrupamento de escolas	90
Anexo 3 – Questionários que apresentam diferenças em relação ao Bom/Boa Aluno/a e Mau/Má Aluno/a na escola.....	93
Anexo 4 – Dados da instituição e diferenças entre os rapazes e as raparigas (na sala e no recreio) - Escola.....	98
Anexo 5 - Questionários que apresentam diferenças em relação ao Bom/Boa Aluno/a e Mau/Má Aluno/a no jardim de infância	104
Anexo 6 – Dados da instituição e diferenças entre os rapazes e as raparigas (na sala e no recreio) – Jardim de Infância	108
Anexo 7 – Guião de entrevista experimental – Professor/a de um agrupamento.....	113
Anexo 8 – Entrevista Experimental.....	116
Anexo 9 – Entrevista realizada à professora (A1) do 1º. ciclo.....	120
Anexo 10 – Entrevista realizada à professora (A2) do 1º. ciclo.....	124
Anexo 11 - Análise das entrevistas realizadas a duas docentes de um agrupamento de escolas	128
Anexo 12 – Questionário realizado aos/às formandos/as da oficina de formação na 1ª sessão	131
Anexo 13 – Dados da 1ª sessão da oficina de formação	133
Anexo 14 – Ficha – Guião para a avaliação no 1º. ciclo do ensino básico e das diferenças entre rapazes e raparigas.....	142
Anexo 15 – Dados da Ficha.....	148
Anexo 16 - Questionário realizado aos/às formandos/as da oficina de formação na última sessão	184
Anexo 17 - Dados da última sessão da oficina de formação	186
Anexo 18 – Guião de Entrevista realizada às formandas da oficina de formação	194

Anexo 19 - Entrevista realizada à formanda (C1)	197
Anexo 20 - Entrevista realizada à formanda (C2)	202
Anexo 21 - Entrevista realizada à formanda (C3)	210
Anexo 22 – Entrevista realizada à formanda (C4)	217
Anexo 23 – Análise das entrevistas	223
Anexo 24 – Sessões da oficina de formação	229
Anexo 25 - Artigo.....	235

ÍNDICE QUADROS

Quadro 1 – Etapas do estudo	32
Quadro 2 – Número de alunos por idades na escola.....	34
Quadro 3 – Número de alunos por idades no jardim de infância	39

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Características do/a Bom/Boa Aluno/a na escola	37
Gráfico 2 – Características do/a Mau/Má Aluno/a na escola	38
Gráfico 3 – Características do/a Bom/Boa Aluno/a no jardim de infância	41
Gráfico 4 – Características do/a Mau/Má Aluno/a no jardim de infância.....	42
Gráfico 5- Expectativas em Relação à oficina Formação.....	45
Gráfico 6- Principais Dificuldades sobre a temática	46
Gráfico 7 - Formação anterior na área.....	47
Gráfico 8 - Integração das questões de género no quotidiano escolar.....	48
Gráfico 9 - Características do/a Bom/Boa Aluno/a apresentadas pelos/as formandos/as	49
Gráfico 10 - Características do/a Mau/Má Aluno/a apresentadas pelos/as formandos/as.....	50
Gráfico 11 – Número de rapazes e raparigas no grupo	51
Gráfico 12- Distribuição dos/as alunos/as por idades	52
Gráfico 13 – Relação entre o número de alunos/as e o número de alunos/as que frequentaram o jardim de infância	53
Gráfico 14 – Livros apresentados como bom/mau exemplo	54
Gráfico 15 - Características do/a Bom/Boa Aluno/a.....	56
Gráfico 16 – Importância da formação.....	59
Gráfico 17 – Impacto e integração das questões de género.....	50
Gráfico 18 – Interesse em aprofundar a temática	60
Gráfico 19 – Reflexão sobre a caracterização de bom/boa aluno/a.....	61
Gráfico 20 – Reflexão sobre a caracterização do/a mau/má aluno.....	61

RESUMO

Este trabalho pretende compreender a influência do género nos desempenhos escolares, do ponto de vista dos/as docentes, e analisar o papel da formação na (re)construção das suas conceções educativas.

Para a realização desta pesquisa, integrada num projeto que Escola Superior de Educação de Santarém está a desenvolver com o apoio da Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género, recorreremos a cem docentes de um concelho do distrito de Santarém; e a dezassete docentes que integraram uma oficina de formação sobre Género e Educação para a Cidadania realizada na ESES.

Numa primeira fase foram inquiridos professores/as do 1º. ciclo e educadoras de infância. Numa segunda fase, com os/as formandos/as da oficina também foram realizados questionários e entrevistas, antes e depois da formação, tentando estudar o seu impacto relativamente às questões de género nas práticas educativas.

No final, refletindo como através da formação é possível promover um maior questionamento das práticas educativas, motivando uma mudança de atitude relativamente ao trabalho das questões de género, apresentamos um modelo de grelha de autoavaliação/autoformação.

Palavras-chave: género; conceções educativas; papel da formação.

ABSTRACT

This work aims to understand the gender influence on school performance according with teachers and analyze the training role in the reconstruction of their educational conceptions.

For this research, integrated in a project that the Higher School of Education in Santarém is developing with the support of the (Commission for Gender Citizenship and Equality), we contacted one hundred teachers from one municipality of the district of Santarém and seventeen teachers that integrated a training workshop on Gender and Education for Citizenship by Higher School of Education in Santarém.

In a first stage, primary teachers and nursing teachers were interviewed. Later on, training students were given some questionnaires and were also interviewed, before and after their training, with the objective of trying to study the impact on gender questions in educational practice.

Finally, we presented a sample grid for self-assessment and self-training, bearing in mind the possibility of promoting a deeper reflection about educational practice, motivating a change in attitudes regardless the gender questions.

Key- words: gender; educational conceptions; the training role.

INTRODUÇÃO

“A tomada de consciência crítica de si e do real constitui um meio de diminuir os efeitos socializadores de tendência conservadora produzidos pelo contacto com o meio profissional.”

Maria Teresa Estrela e Albano Estrela (2001:20)

Este trabalho surge da necessidade de analisar as concepções educativas dos professores e das professoras do 1.º Ciclo do Ensino Básico relativamente à imagem que têm dos seus alunos e alunas, as expectativas mais ou menos conscientes com que perspetivam de forma diferenciada o seu desempenho escolar. Apesar das questões de género nem sempre fazerem parte, de forma explícita, do quotidiano escolar estas estão sempre presentes e afetam as interações entre as crianças, e entre adultos e crianças. Como é evidenciado por diferentes autores, estas acabam por condicionar o sucesso ou insucesso escolar dos alunos e alunas.

“A constatação das diferenças individuais é, porventura, tão antiga como a própria humanidade e, por toda a parte, esteve na base da organização da vida social. Entre elas sobressaem as diferenças entre homens e mulheres, ponto de partida para a divisão do trabalho e justificação para a socialização diferencial do rapaz e da rapariga” (Vieira, Cristina, 2006: 13).

Com este estudo pretende-se conhecer: as expectativas/concepções de professores e professoras do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre o bom aluno/boa aluna e avaliar até que ponto a formação pode contribuir para mudar estas concepções, ou pelo menos para as tornar mais explícitas.

Para a concretização desta pesquisa recorreremos a docentes de três agrupamentos e de duas IPSS de um concelho do distrito de Santarém e a docentes da oficina de formação “Género e Cidadania no Ensino Básico” que decorreu na Escola Superior de Educação de Santarém. Apesar desta pesquisa visar estudar as concepções dos/as docentes do 1.º ciclo, também foram analisados dados de educadoras de infância para uma melhor compreensão da temática como adiante será explicitado.

Este trabalho insere-se num projeto que a Escola Superior de Educação de Santarém

realiza em parceria com a CIG (Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género), e em que participei, colaborando na recolha de dados e como observadora externa da oficina de formação que abordava as questões de género e cidadania e como estas questões podem ser trabalhadas na escola. Para tal foram utilizados questionários construídos pela equipa da Escola, no âmbito do projeto e a partir deles realizámos algumas entrevistas. Este projeto da ESE surge na sequência de trabalhos anteriores, nomeadamente a publicação de um Guião para apoio ao trabalho nas questões de género na educação pré-escolar e na recente construção do guião para o 1º Ciclo do Ensino Básico.¹

Dos dados recolhidos nas entrevistas e nos questionários constatamos de um modo geral, que os docentes, atribuem as mesmas características para o bom e para a “boa aluna”, assim como para o “mau aluno” e “má aluna”. Contudo, os dados evidenciam a existência de diferenças entre o discurso e a prática, nomeadamente, nos dados recolhidos durante a oficina de formação². Quando questionadas as crianças evidenciam a existência de diferenças relativamente aos desempenhos escolares de rapazes e raparigas no 1º. ciclo do ensino básico. Para a maioria dos/as docentes estes testemunhos foram a sua primeira tomada de consciência sobre o impacto das questões de género nos desempenhos escolares das crianças.

A apresentação deste projeto encontra-se dividido em três partes, a primeira remete-nos para a revisão da literatura e é composta por três capítulos: as conceções educativas dos professores e professoras as e suas implicações nas práticas educativas; a influência das questões de género nas trajetórias escolares dos/as alunos/as e o papel da formação na (re) construção das conceções educativas dos/as docentes. Na segunda parte são apresentados os objetivos e a metodologia do trabalho de pesquisa a realizado, e por fim a terceira parte remete-nos para a apresentação e análise dos dados recolhidos.

Chegando ao fim deste trabalho e tendo uma maior consciência da necessidade de promover uma atitude mais crítica em relação às questões de género nas práticas educativas, este é o primeiro de outros trabalhos que espero vir a desenvolver. Com esta preocupação apresento uma grelha, de autoavaliação que pode ser utilizada na formação, ou pelos docentes individualmente ou em contexto de supervisão.

¹ Cardona, Maria João, (coord.) Nogueira, Conceição, Vieira, Cristina., Piscalho, Isabel, Uva, Marta. & Tavares, Teresa-Claudia (2010). *Guião de Educação, Género e Cidadania , para o 1º ciclo ensino básico*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género) www.cig.gov.pt

Ver artigo para melhor compreensão do projeto (Anexo 25)

² Oficina realizada na ESE que mais adiante apresentamos.

I- GÉNERO E (IN) SUCESSO ESCOLAR NO PRÉ-ESCOLAR E NO 1º. CICLO

1. As conceções educativas dos professores e professoras e suas implicações nas práticas educativas

“A transição implica sempre a perda e a separação de algo conhecido e, simultaneamente, a integração num contexto novo e desconhecido, envolvendo o medo do que é estranho, o abandono de rotinas estabelecidas e a aprendizagem de comportamentos e atitudes adequadas aos novos ambientes (sociais e físicos).”

Inês Sim-Sim (2010: 111)

Para que a passagem da educação pré-escolar para o 1º. Ciclo do ensino básico seja feita com sucesso é fundamental que esta seja preparada. Para tal é necessário envolver estratégias de articulação, valorizar as aquisições feitas.

Teresa Vasconcelos (2009: 44), refere-nos que “assegurar que cada transição seja bem sucedida é fundamental e significativo para o bem-estar social e emocional da criança, mas, simultaneamente, importante para o seu desempenho cognitivo.” Quer isto dizer, que estas transições que assumem particular relevância entre o jardim de infância e o 1º. ciclo e entre o 1º. e o 2º. ciclo do ensino básico tem um impacto na formação das crianças. É durante estes períodos que a “interacção entre o género e a origem social apresenta-se particularmente elevada no 1º. Ciclo e no 5º. e 6º. anos de escolaridade visto que estes dois momentos de escolaridade têm em comum a novidade do contexto social.” (Mendonça, Alice, 2009: 141). Uma vez que a entrada na escola é marcada pela novidade das novas aprendizagens e dos contextos, a passagem para o 5º. ano pressupõe uma alteração profunda do contexto escolar.

Os estudos mais significativos sobre a temática da transição surgiram em 1975 e 1977, através do Conselho da Europa, e assentavam na necessidade de organizar a escolaridade, incidindo especificamente no último ano de pré-escolar e o 1º. ano do 1º. Ciclo. (Vasconcelos, Teresa, 2009: 44). Andy Hargreaves, Lorna Earl e Jim Ryan (2001: 53) consideram que a transição é marcada por uma diversidade de informações anteriormente desconhecidas, que podem ser opostas. Em Portugal, Nabuco (1992) e Nabuco e Louro (1997) citados por Teresa Vasconcelos (2009: 44) “demonstram que existem discontinuidades nas atitudes e

comportamentos das crianças na transição entre a educação e Infância e o 1º. Ciclo.” O que poderá resultar numa difícil adaptação ao novo contexto escolar.

Bronfenbrenner (1989, 1987, citado por Vasconcelos: 44), refere a adaptação da criança, ao Jardim de Infância e/ou ao 1º. Ciclo, “como paradigmática da sua competência para funcionar bem numa variedade de contextos ecológicos.” Segundo este autor as situações vivenciadas pela criança estão ligadas entre si, não se concretizam independentemente: a família, o Jardim de Infância e a escola são interdependentes. No caso da família, o envolvimento dos pais no contexto educativo pressupõe um maior sucesso escolar dos seus/as educandos/as, uma vez que, em parceria com os/as educadores/as e professores/as todos colaboram para que as crianças tenham melhores resultados. Quando este trabalho colaborativo não acontece, cabe ao/à educador/a ou ao/à professor/a motivar e apoiar a criança para que esta não se sinta à margem. É no jardim de infância, que se vão “(...) formando as crianças ao nível pessoal e social, educando o seu sentido ético e estético, prepara-as para uma efectiva prática de cidadania” (Vasconcelos, T., 2007: 13). Uma vez que “ a educação pré-escolar cria condições para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, na medida em que promove a sua auto-estima e auto-confiança e desenvolve competências que permitem que cada criança reconheça as suas possibilidades e progressos” (Departamento Educação Básica, 1997: 18).

No 1º. ciclo o/a professor/a deve ter como base as necessidades e interesses das crianças de modo a combater as suas dificuldades e promover o sucesso escolar, visto que, a mudança de escola, de amigos, de professores/as e de rotinas nem sempre é fácil.

Por esta razão, atualmente não podemos observar os dois níveis de ensino com espaços separados, Zabalza indica-nos que (1998: 17)

“A escola infantil como estrutura institucional global deve ir progredindo em duplo processo que é, em si mesma dialético e, às vezes contraditório: reforçar a sua própria identidade e autonomia formativa (que a libere dos subsídios desenvolvidos em relação aos níveis posteriores da escolaridade) e paralelamente, reforçar os laços de conexão entre a escola infantil e o meio ambiente e entre a escola infantil e o Ensino Fundamental.”

É necessário haver uma planificação conjunta, entre os agentes educativos, o que muitas vezes não se verifica, entre o/a educador/a e o/a professor/a para que assim se obtenha o sucesso escolar das crianças, uma vez que esta transição se revela decisiva para o futuro das mesmas.

Assim sendo, e segundo o Decreto Lei nº. 240/2001 de 30 de agosto¹ o/a educador/a de infância concretiza e desenvolve o currículo através da realização da planificação, da organização, e da avaliação do ambiente educativo, tal como das atividades e projetos com o objetivo da promoção de aprendizagens integradas. Deste modo,

“cabe ao educador promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a educação pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória... É também função do educador proporcionar as condições para que a criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1ºciclo, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória” (DEB/ME, 1997: 28).

Verificamos que a passagem pelo jardim de infância é um marco importante na formação da criança, uma vez que é aqui que se inicia o processo de construção dos valores, das atitudes do respeito pelos outros. Para que a educação de infância seja

“... um espaço de aprendizagem de cidadania, compete aos profissionais que exercem neste nível educativo criar as condições e intencionalizar práticas que conduzam a uma efectiva igualdade de oportunidades entre meninos e meninas a partir dos diversificados processos de socialização que vão experimentar.” (Silva, A., Araújo, D., Luís, H., Rodrigues, I., Alves, M., Rosário, M., Cardona, M., Campiche, P. & Tavares, T. 2000: 6).

O contexto escolar surge como um espaço de aprendizagem de todas as áreas concretamente a Formação Pessoal e Social, que engloba as atitudes, as práticas e os valores que contribuem para uma formação harmoniosa das crianças, tornando-as participativas e mais conscientes.

Professores/as e educadores/as devem promover uma situação de transição facilitadora para que os/as alunos/as possam desenvolver mecanismos de adaptação às novas exigências e ao novo meio.

Para que o sucesso escolar da criança, para uma boa transição do pré-escolar para o 1º. ciclo, e do 1º. ciclo para a 2º. ciclo, contribui a própria formação dos/as educadores/as e dos/as professores/as.

Educadores/as e docentes apresentam diferentes concepções educativas relativas aos seus alunos, aos rapazes e às raparigas. Segundo o Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa (2005: 2252) o termo concepção é a “maneira subjectiva de ver e entender o mundo... as relações humanas e os papéis das pessoas e o seu próprio na sociedade.”

¹ Sobre os perfis específicos do desempenho profissional do educadores de infância e do professor do 1º. ciclo.

Existem diversos autores que têm vindo a estudar as concepções educativas, apresentando diferenças nos trabalhos realizados. Todos eles, no entanto, apresentam aspetos em comum, como por exemplo, os aspetos cognitivos e afetivos que lhes estão associados em determinada situação. João Pedro da Ponte (1992: 1) refere que:

“As concepções têm uma natureza essencialmente cognitiva. Actuam como uma espécie de filtro. Por um lado, são indispensáveis pois estruturam o sentido que damos às coisas. Por outro lado, actuam como elemento bloqueador em relação a novas realidades ou a certos problemas, limitando as nossas possibilidades de actuação e compreensão.”

Segundo João Pedro da Ponte, José Manuel Matos e Paulo Abrantes (1998: 216), as concepções “constituem um conceito muito próximo [das crenças] com origem na Filosofia e na Psicologia, podendo ser encaradas como um substrato conceptual que desempenha um papel determinante no pensamento e na acção.” De acordo com Alba Thompson (1992, citada por Ponte, Matos e Abrantes, 1998: 217), concepção surge como “uma estrutura mental mais geral, incluindo crenças, significados, conceitos, proposições, regras, imagens mentais, preferências e outras coisas semelhantes.”

As concepções que os/as professores/as têm dos seus alunos são marcadas pela sua própria história, pelas suas experiências, pelo meio, em suma são ideias que os docentes têm construídas. Elas referem-se ao modo como encaramos, ao sentido que damos, a certas situações que surgem na nossa vida. Estas vão sendo construídas com o decorrer do tempo e vamos atribuir-lhe significados positivos ou negativos, consoante as nossas vivências.

Rosenthal e Jacobson (1968), referidos por Vítor Sil (2004), foram os autores de vários estudos no campo das expectativas do professor face às atitudes e aos sentimentos das crianças. De acordo com o Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa (2005: 3696), o termo expectativa é uma situação onde alguém espera que ocorra algo, num determinado momento.

De acordo com vários autores as expectativas que os professores manifestam afetam a relação com os seus alunos, afetam o modo de interação e da relação professor-aluno. O/A aluno/a de quem o/a professor/a espera um menor rendimento é aquele que apresenta resultados mais baixos e aquele de quem o/a docente espera melhores resultados revelam notas superiores. Quer isto dizer, que o desempenho escolar do/a aluno/a está em proporção com as expectativas do/a docente, constatamos deste modo, que afetamos, ainda que seja de modo inconsciente o desempenho escolar dos/as alunos/as. Como refere Guacira Louro (2000: 50) “Expectativas distintas são projectadas para o desempenho intelectual e físico; critérios implícitos de

avaliação insinuam-se na apreciação de comportamentos e resultados escolares; aptidões ou tendências são “identificadas” e surgem orientações profissionais diferentes...”

Podemos considerar que algumas características dos/as alunos/as influenciam as expectativas dos/as docentes, com por exemplo: a classe social; a origem étnica; a origem familiar; temperamento do aluno e a diferença entre sexos (Sprinthall, Norman e Sprinthall, Richard (1993: 368).

Para Gilly (1972) e Postic (1990) citados por Sil, Vítor, (2004), a descrição realizada pelo professor acerca dos seus alunos é influenciada pelo estatuto escolar dos mesmos. A representação que o professor tem dos seus alunos é um fator presente na orientação do seu comportamento, que vai influenciar a construção de identidades.

As representações individuais referem-se “...as percepções que variam de sujeito para sujeito, dependendo da consciência de cada um” (Moniz, Luísa, 2008: 75). Assim, as representações que cada pessoa, que cada docente, vai construindo encontram-se dependentes “... do sistema prévio de representações e da sua própria matriz de classificação, avaliação e organização dos dados que recebe” (Moniz, Luísa, 2008: 81).

De acordo com Vítor Sil, (2004: 67), “a maneira de agir do professor é influenciada pelas suas atitudes, motivos e percepções e é transmitida aos alunos através das acções, afectando assim as atitudes destes.” Consideramos e como afirma Luísa Moniz (2008: 78) que a atitude “...será o elemento mais significativo da representação social, apoiando-se no domínio das relações interindividuais, da apropriação dos instrumentos de comunicação dos valores e das crenças.” As atitudes do/a professor/a influenciam as atitudes que os seus/suas alunos/as desenvolvem em relação à aprendizagem, e elas podem ser afetadas por vários motivos: pela classe social dos alunos, quando pertence a classe inferiores os docentes tendem a esperar resultados inferiores; pela etnia; pela maneira de ser dos/as alunos, o modo como se relacionam com os/as professores/as, e à diferença de sexos. Aos rapazes dão mais incentivos de autoformação e mais liberdade, às raparigas, espera-se delas menos atividade.

Deste modo as expectativas que os professores demonstram, que têm em relação aos seus alunos, determinam o desempenho escolar dos/as mesmos/as. De acordo com Félix Neto (1998: 471) “diferenças nas representações dos professores podem contribuir para explicar as diferenças no rendimento escolar.”

E é considerando a complexidade deste conceito, as variáveis cognitivas e afetivas que lhes estão associadas que no presente estudo serão estudadas as concepções de educadoras/es e professoras/es.

2. A influência das questões de género nas trajetórias escolares dos/as alunos/as

De acordo com Alice Mendonça (2009: 134), o género, como categoria social, “refere-se aos papéis impostos pela sociedade, que regem comportamentos predeterminados como sendo apropriados e característicos de homens e mulheres.”

Segundo esta linha e segundo Maria Martelo, (2004: 16) o género, “é um conjunto de normas sociais impostas aos indivíduos constituindo um modelo de identidade psico-social para o sexo feminino e para o sexo masculino.” Neste sentido, podemos dizer que o género é um composto de indicações, de normas permitidas e proibitivas diferentes para cada sexo.” Assim sendo e tendo em conta a perspetiva de Vieira, Cristina. (2007: 15), o género “influencia a forma como homens e mulheres se percebem em aspectos tão diversos como as competências próprias, as tarefas mais adequadas a uns e a outros ou mesmo os interesses supostamente condizentes com a sua pertença biológica o modo como avaliam as outras pessoas.” Para Paula Rodrigues (2003: 16) “género é, então, um assunto de cultura, referindo-se à classificação social do «feminino» e do «masculino».

O conceito de “género” nas Ciências Sociais, emerge sobretudo nos anos setenta e refere-se à construção social do sexo. É a maneira que as diferenças entre homens e mulheres assumem nas diferentes culturas. As características do género são, deste modo, construções sócio-culturais que vão variando no decorrer da história referindo-se aos papéis psicológicos e culturais que a sociedade atribui a cada um.

Por sua vez, o termo sexo designa a caracterização genética e anatómico-fisiológica dos seres humanos. Segundo Maria Martelo (2004: 15) o sexo “determina a identidade sexual feminina ou masculina.”

Tendo em conta Maria Monge, Maria Rosário e Gisela Cañamero (1999: 10), “ não se pode deixar de considerar o género como resultado de uma construção ideológica produtora de um discurso que relaciona as diferenças sexuais com o desempenho dos papéis sociais... com posições sociais atingidas...”

A educação familiar marcada pelos costumes, práticas e crenças da sociedade assume um papel determinante nos primeiros anos de vida dos nossos alunos. Sabemos que desde cedo, nos primeiros anos de vida das crianças, que os pais e as mães tratam os meninos e as meninas de modo diferente. Atribuem certas características típicas a cada sexo, tentam adaptar os filhos à sociedade.

No que diz respeito às expectativas das mães, mesmo antes do nascimento da criança,

Cristina Vieira (2007: 21) refere-nos que elas já deixam transparecer a presença estereotipada de género, até mesmo antes do nascimento do rapaz ou da rapariga, apesar de não se verificarem diferenças reais nos fetos.

Este tratamento diferencial existente desde o início no seio familiar, é o resultado das crenças estereotipadas por parte dos pais. A oferta de brinquedos, a atribuição de tarefas domésticas são exemplos de estratégias estereotipadas de educação familiar (Vieira, Cristina, 2007: 26). Verificamos que após o nascimento, ser rapaz ou rapariga condicionará o modo como a criança se relacionará com o meio, promovendo um processo de socialização diferencial, em que a criança aprende automaticamente as normas e os valores definidos que são considerados como os adequados, os esperados tendo em conta a sua categoria social.

É através da socialização que aprendemos o que é visto como próprio de cada género.

O rapaz e a rapariga, identificam-se com o seu pai ou com a sua mãe, uma vez que constituem para eles modelos de conduta. As crianças tendem a parecer-se e identificar-se com outra (do mesmo sexo).

Como referem Maria João Cardona, Conceição Nogueira, Cristina Vieira, Marta Uva e Teresa-Cláudia Tavares (2010: 26), “o género é uma das primeiras categorias que a criança aprende, facto que exerce uma influência marcante na organização do seu mundo social e na forma como se avalia a si própria e como percepciona as pessoas que a rodeiam.”

Segundo Cristina Vieira, (2007: 35) “por volta dos três anos de idade, as crianças já são capazes de fazer a distinção entre os papéis funcionais da mulher e do homem, na esfera familiar.” Deste modo, a criança assiste à distribuição das responsabilidades reais, que constituem formas/exemplos de como deve ser “concretizado” o género por cada um dos sexos.

As práticas familiares são influenciadas pelas crenças que ambos possuem acerca dos comportamentos que devem ser ou não punidos, para que os filhos e as filhas cresçam como homens e mulheres saudáveis (Vieira, Cristina, 2007: 35).

A construção da identidade de género começa precocemente e é entendida como a capacidade dos indivíduos se identificarem culturalmente como pertencentes ao género masculino ou ao género feminino, com base nas relações sociais e culturais que se estabelecem desde o momento do nascimento (Rodrigues, Paula, 2003:18).

Segundo, Ana Silva, Dina Araújo, Helena Luís, Isabel Rodrigues, Madalena Alves, Manuel Rosário, Maria João Cardona, Pedro e Jean Campiche, Teresa Cláudia Tavares,

(2000: 11) “... a construção da identidade de género deve ser pensada como resultante da interacção de factores biológicos, sociais, culturais e cognitivos.”

Por papéis de género consideramos as regras e os padrões estabelecidos a nível cultural. Traduzindo-se “... no conjunto de tarefas exercidas por uma pessoa em correlação com a sua posição ou estatuto, dentro de uma hierarquia social ” (Martelo, Maria, 2004:17).

Para Paula Rodrigues, (2003: 11) “ a aquisição pela criança de comportamentos normais de papéis de género é um aspecto fundamental no desenvolvimento e ajuste de toda a sua personalidade.”

A aquisição dos papéis concretiza-se numa primeira instância com a família, seguidamente e tendo em conta o percurso da criança, realiza-se na escola e continuamente vai-se efetuando através dos mass media. O que vai fazer com que comportamentos, interesse e atitudes marquem as crianças para o resto das suas vidas. É através da socialização que se vai aprendendo o que é permitido, ou não, para cada sexo. Partindo deste pressuposto, rapazes e raparigas aprendem que devem tomar, que papéis sexuais devem assumir e que características devem desenvolver. Construindo assim, a sua própria identidade, construindo a sua consciência de masculinidade e feminilidade. (Monge *et all.* 1999: 11).

Existem diferentes teorias sobre a construção da identidade de género, como refere Paula Rodrigues (2003: 20), a teoria psicanalítica, onde se explicam as diferenças entre os sexos, onde a criança adota “comportamentos apropriados ao seu género e do código moral dos seus pais do mesmo sexo.” A teoria da aprendizagem social, onde se considera que os papéis de género são aprendidos através dos comportamentos dos pais, dos professores e da sociedade. Estes comportamentos “são transmitidos às crianças através de diferentes padrões de reforço e punição, e através de padrões de comportamentos de modelos de homens e mulheres” (Rodrigues, Paula, 2003: 20). E a teoria do desenvolvimento cognitivo.

O modo como a família, e mais tarde a escola agem face às meninas e aos meninos é fundamental no processo de constituição de identidade de género, pois ao identificarem-se social e culturalmente como masculinos ou femininos estão a construir a sua identidade de género. Segundo Alice Mendonça e Cândida Penteado (s/d: 1) “ o Jardim de Infância é um espaço propício à socialização e conseqüentemente também um espaço onde ocorre a construção social activa da identidade de género de cada criança mediante o desempenho de papéis.”

Por conseguinte, a escola deve estar “aberta” a todas as transformações sociais e culturais, para que a construção das identidades femininas e masculinas se concretize da

melhor maneira possível. “Os estereótipos constituem conjuntos bem organizados de crenças acerca das características das pessoas que pertencem a um grupo particular.” (Cardona, Maria João. *et all.* 2010: 26)

De acordo com Paula Rodrigues, (2003: 24) estereótipos “referem-se às expectativas e crenças partilhadas acerca de comportamentos apropriados e características para homens e mulheres numa dada sociedade.” As crianças vão aprendendo os estereótipos de género através da observação dos homens e mulheres que fazem parte do seu contexto. Apesar de, à primeira vista, considerarmos os estereótipos como uma perceção negativa dos outros, temos que considerar que eles assumem uma extrema importância, no que concerne ao modo como o indivíduo reage à diversidade de estímulos com que se depara no quotidiano.

Segundo Maria Martelo, (2004: 19) “os estereótipos sexuais definem, assim, o que um indivíduo do sexo feminino é para os outros enquanto membro do grupo de mulheres, e o mesmo sucede em relação ao indivíduo do sexo masculino.” Podemos dizer que são representações generalizadas, acerca do que as mulheres e os homens devem fazer e devem ser.

António Neto, Marília Cid, Clarinda Pomar, Américo Peças, Elisa Chaleta e Assunção Folque, (2000: 8) referem que “os estereótipos de género, sendo um tipo particular dos estereótipos sociais, podem, na verdade, revelar-se importantes mediadores psicossociais que exercem uma influência importante nas atitudes individuais e colectivas.”

Como podemos verificar os estereótipos de género envolvem-nos numa grande complexidade, contudo Susan Basow (1986, citada por Cardona, Maria João. *et all.* 2010: 28) afirmou ser possível identificar quatro subtipos não necessariamente correlacionados entre si: “estereótipos relativos aos traços ou atributos de personalidade (por exemplo, independência versus docilidade); estereótipos relativos aos papéis desempenhados (por exemplo, “chefia de família” versus cuidadora dos filhos; estereótipos relativos às atividades profissionais prosseguidas (por exemplo, camionista versus rececionista); estereótipos relativos às características físicas (por exemplo, ombros largos e corpo musculoso versus formas corporais arredondadas e harmoniosas).

Como é sabido, a existência de ideias estereotipadas tem-se mantido no tempo, e atualmente tal facto ainda se verifica, continuamos a julgar os indivíduos, tendo em conta o género a que pertencem.

A sociedade de um modo em geral, tem passado por grandes modificações nomeadamente nas últimas décadas, contudo várias temáticas não têm sido fortemente

trabalhadas. Concentramo-nos concretamente nas relações entre homens e mulheres e verificamos que ainda hoje existem grandes disparidades, a dita igualdade ainda não se tornou numa realidade. Logo tal acontecimento é transportado da sociedade para a escola.

Através dos dados da Eurydice 2010:53, podemos observar que em Portugal “ o actual plano de igualdade inclui o objectivo de integrar as perspectivas de igualdade de género em funções de gestão e organização das escolas e outras instituições de ensino e formação, por forma a prevenir a violência e a garantir a integração de ambos os sexos na vida escolar diária.”

Contudo e segundo os mesmos dados, observamos que em Portugal a estratégia de *mainstreaming*¹ de género, ao que parece é muito fraca (Eurydice 2010:55).

Na sala de aula assistimos a uma diversidade de alunos, as turmas são cada vez mais heterogéneas, não só no que se refere à sua proveniência, mas também ao estatuto sócioeconómico dos alunos. Assim, observamos que não é só na sociedade que existem grupos diferentes, no interior da escola também.

Os rapazes e as raparigas transportam para a escola os comportamentos mais adequados ao seu sexo, os que mais se associam ao estereótipo feminino e masculino. Logo, verificam-se à partida diferenças no que se refere às escolhas escolares e mais tarde na escolha da profissão.

Uma vez que todas as crianças já possuem uma diversidade de experiências, que foram adquirindo antes de ingressar na escola, cabe a esta instituição “valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes” (DEB, 1998: 107). Só assim se conseguirá contribuir para uma realização de aprendizagens dos mais novos. Aprendizagens estas, que serão avaliadas pelos docentes.

Educadores/as e professores/as criam expectativas perante os seus alunos, tendo em conta as vivências destes. Os profissionais de educação tendem “a ver” os alunos e as alunas de modo diferente, o que se vai manifestar nas interações de sala de aula, no diálogo que o educador e o professor tem com os seus/suas alunos (as).

Os/As docentes interferem muitas vezes de maneira inconsciente no próprio desempenho escolar dos alunos. Eles avaliam os rapazes e as raparigas de modo diferente, atribuindo-lhe características distintas que os vão condicionar a nível do seu desempenho.

¹ “Consiste na (re) organização, melhoria, desenvolvimento e avaliação dos processos de tomada de decisões, por forma a que a perspectiva de igualdade de género seja incorporada em todas as políticas...” (Eurydice 2010:121)

Podemos afirmar que a escola nem sempre chegou a todos os indivíduos, uma vez que se verificou uma separação no que concerne à igualdade perante o género, sabemos pois que a escolarização inicialmente se referia apenas ao género masculino.

Segundo Baudelot e Establet (1992, citados por Silva, Cristina, 1999), afirmam que a cultura escolástica foi construída tendo por base a cultura masculina. Determinando assim a passagem desta mesma cultura para o sistema educativo. É com o passar do tempo que a igualdade das mulheres, no que se refere à escolarização, vai sendo adquirida nomeadamente a partir do final do século XIX. É ao longo deste século que se assiste ao “acesso progressivamente sistemático das raparigas ao ensino.” (Pinto, Teresa e Henriques, Fernanda, 2000:10). Em Portugal é com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86) que é alargada a escolarização, no art. 3º, alínea j, podemos constatar que o sistema educativo se organiza de forma a *assegurar a igualdade de oportunidades para ambos os sexos, nomeadamente através das práticas de coeducação e orientação escolar e profissional, e sensibilizar, para o efeito, o conjunto dos intervenientes no processo educativo.*

“Com a expansão da escolaridade, apenas uma mudança, no sentido da democratização, se afirmou de modo incontornável e inequívoco: as raparigas, que até meados do século passado faziam percursos escolares mais curtos do que os rapazes, acedendo aos patamares superiores da escolaridade em número muito reduzido, foram as que maior proveito retiraram da mesma, com percursos escolares mais bem sucedidos e progressivamente mais longos” (Seabra, Teresa, 2009: 87).

Podem ter adquirido este direito mais tarde que os homens, mas tal facto não as impede de apresentarem melhores resultados a nível escolar, o que se tem verificado, uma vez que as atuais taxas de escolarização indicam que elas superam os homens em todos os níveis de ensino (Silva, Cristina, 1999).

Como sublinha Grácio (1997) as raparigas têm realizado progressos notórios a nível do aproveitamento escolar, encontramos-las em maior número nas escolas e são elas as detentoras do maior sucesso escolar. Este sucesso pode ser explicado através da socialização de género, estudada por Baudelot e Establet (1992, citados por Diogo, Ana, 2008), onde se verifica que a educação dada às raparigas, as orienta para a antecipação das expectativas dos outros, já os rapazes são orientados para a competição. São eles que agem com o mínimo de regras possíveis e com o máximo de barulho. Apesar de possuírem as mesmas capacidades cognitivas que os rapazes, as raparigas apresentam melhores resultados e são avaliadas

favoravelmente pelos professores. “A menina “quieta e bem comportada” recebe um elogio por estar cumprindo a conduta desejada.” (Souza, s/d: 3). Verificamos que os professores ainda valorizam determinados aspetos do comportamento que as beneficiam. O comportamento das raparigas não é avaliado da mesma forma que o dos rapazes “o que é percebido como natural para os sujeitos masculinos, pode ser visto como não-natural e até mesmo condenável para os sujeitos femininos” (Souza, s/d: 4).

As raparigas como já foi referido anteriormente apresentam melhores resultados que os rapazes, apresentam também percursos escolares mais longos. Contudo, as raparigas escolhem frequentemente áreas que são menos prestigiadas pela sociedade, optam normalmente pelo campo das humanidades e das línguas, enquanto eles optam pelos cursos científicos e pelas tecnologias. (Baudelot e Establet, 1992, citados por Diogo, Ana, 2008). Num estudo apresentado por Luísa Saavedra (2001), verificamos que “as raparigas conseguem superar os rapazes do NSE superiores, excetuando-se a educação física.” A nível do Ensino Básico as raparigas apresentam melhores resultados nas disciplinas de português e língua estrangeira. Assim podemos constatar que este conhecimento bipolarizado se encontra hierarquizado a nível da sociedade. As raparigas e os rapazes, escolhem o que a sociedade espera deles. Dados da Eurydice (2010) referem que as raparigas leem mais e a nível da Matemática os resultados são similares nos primeiros anos de escolaridade.

Na perspetiva de Ana Diogo (2008), as orientações consoante o género, podem ser consideradas através da abordagem culturalista e da abordagem utilitarista. Relativamente à primeira, a qual privilegia a cultura masculina de competição, indica-nos que as raparigas apesar de obterem níveis de sucesso iguais aos dos rapazes, autoexcluem-se das áreas mais valorizadas pela sociedade, o que se vai traduzir em menores níveis de auto-confiança. Já os rapazes, influenciados pelo espírito de competição e marcados pelos altos níveis de autoconfiança manifestam preferências por áreas mais ambiciosas. Já a abordagem utilitarista, conduz-nos para a ideia, de que as raparigas se excluem das áreas mais ambiciosas pelo facto, de mais tarde terem que fazer uma possível articulação entre a vida pessoal e profissional.

É sabido que é nos primeiros anos que se constroem as bases do processo de formação, de uma criança, que se vai construindo ao longo da vida. Nos anos pré-escolares concretizam-se as primeiras aprendizagens promotoras de cidadania, sendo esta primeira etapa fundamental e marcante para toda a vida, cabe aos educadores/as criar condições mais propícias e conceber práticas dirigidas à igualdade de oportunidades.

“Apesar de se tratar de uma escola em que meninas e meninos convivem juntos, sem que aparentemente seja feita qualquer distinção nas actividades ou tarefas em função do sexo, essa discriminação de uma forma subtilmente inconsciente (no currículo oculto), tanto nos materiais e nos recursos que são utilizados, como nas atitudes dos próprios adultos que delas se ocupam.”(Silva, et all. 2000:10)

Aos dois anos, as crianças já revelam a sua preferência por determinados brinquedos, que estão associados ao seu género. Esta preferência é construída em parte, pelos pais e pelos educadores, que reforçam positivamente ou negativamente a criança, quando brinca com determinados brinquedos. Mais tarde e por volta dos três/quatro anos as crianças já se comportam mais em conformidade com o seu género. E por volta dos quatro/cinco anos, já têm conhecimentos dos diferentes comportamentos dos homens e das mulheres, é neste patamar que começam a preferir as crianças do seu sexo para brincar (Silva *et all.* 2000: 12).

Aquando a idade pré-escolar os meninos e as meninas vão adquirindo comportamentos que vão ao encontro do que é esperado pela sua cultura, sobre o que é apropriado ou não para cada um dos sexos. Nesta etapa adquirem o conceito de género, e tomam conhecimento dos estereótipos culturais.

Logo, promover o contacto entre os dois sexos torna-se fundamental, quer seja através das actividades lúdicas, ou em contextos mais formais. É importante, que os rapazes e as raparigas, se conheçam e aprendam modos de convivência social, tomando deste modo, a consciência da grande diversidade de características que cada sexo possui. (Vieira, Cristina, 2007: 76). Nesta fase torna-se fundamental promover a igualdade entre géneros, uma vez que é nestes momento que se adquirem os comportamentos típicos de cada género.

A escola dá continuidade à educação da família, transmitindo de forma informal e formal todos os aspetos da sociedade. Segundo Maria Martelo, (2004: 37) é durante o 1º. Ciclo que “meninos e meninas iniciam a educação formal e, embora seja opinião generalizada que nesta idade (6/7 anos) meninos e meninas são um conjunto indiferenciado, eles já adquiriram a identidade do género.”

Esta instituição é o palco das diferenças de sexo conduzidas nomeadamente pelo currículo oculto, onde, segundo Monge *et all.* (1999: 12) “a transmissão de mensagens informais entre os actores sociais estrutura as interações quotidianas reproduzindo os estereótipos e preconceitos sexistas.” Deste modo, a escola contribui para a consolidação e para a aprendizagem de novos valores através da concretização do currículo explícito e através do currículo oculto.

Fernández Pérez (1992) citado por García, Carlos, (1999: 91) “denomina currículo oculto, para enfatizar o carácter intencional do não ensinado.”

Segundo Maria Martelo, (2004: 24) a escola promove a dinâmica da cultura, através dos programas, conteúdos e conhecimentos promotores do desenvolvimento cognitivo dos alunos. É no interior desta instituição que ainda se manifestam grandes assimetrias apesar das grandes transformações que tem surgido ao longo do tempo na sociedade. De acordo com Teresa Seabra (2010: 34)

“... a escola tem penalizado os alunos cujas famílias são pouco escolarizadas e desempenham profissões consideradas socialmente como subalternas, os alunos negros, os que vivem em meios rurais e do interior ou em condições de habitação degradada ... e ainda, os alunos do sexo masculino.”

Torna-se necessário que a escola ensine a pensar, a questionar para que se consiga uma mudança das concepções sociais. Ora, se é na escola que as crianças vão construindo a sua autoimagem, vão interiorizando padrões que mais tarde dificilmente serão modificados. Deste modo, cabe aos professores em contexto de sala de aula tratarem igualmente os meninos e as meninas, fazer com que os outros reflitam sobre os seus sentimentos, para que assim se possam fazer desconstruções de preconceitos de género já pré-concebidos.

As expectativas esperadas e as atribuições para cada género são diferentes e deste modo verificamos que os professores avaliam de modo diferente os rapazes e raparigas.

É necessário despertar cada vez mais mentes para esta situação que continuamos a assistir, e tal deve começar com a própria formação inicial de professores de modo a abrir novos horizontes, a refletirem, a desconstruir ideias pré-concebidas de modo a que a escola seja uma instituição que promova a coeducação e o sucesso escolar dos/as alunos/as.

“ Numa primeira abordagem o insucesso escolar apresenta-se como um conceito teórico evidente e facilmente objectivado como sendo uma situação em que não se atingiu um objectivo educativo.” (Sil, Vítor, 2004: 19)

Podemos definir o insucesso escolar, como sendo a incapacidade de uma criança corresponder aos objetivos escolares. O insucesso escolar começa-se a notar na década de sessenta e ultrapassa rapidamente todas as barreiras e torna-se num problema de ordem social. Tem sido explicado por várias teorias, desde o final da 2ª Guerra Mundial até aos anos 60, pela teoria dos «dotes», em que como é referido, o sucesso ou a falta dele é justificado pelas maiores ou menores capacidade do aluno. Dos anos 60 aos anos 70 surgiu a teoria do «handicap» sociocultural, em que a explicação do insucesso escolar nos remete para a

natureza sociológica, para a origem social, pelo o nível de cultura que o aluno já possui antes de ingressar na escola. A corrente socioinstitucional surge a partir dos anos 70 e remete-nos para o interior da escola, para o seu funcionamento. (Benavente, Ana, 1990: 716).

A nível das políticas educativas assiste-se por todo o lado a uma implementação das reformas pedagógicas. Já em Portugal e com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo o Ensino Básico passa a ser definido como: universal, obrigatório, gratuito, preconizando uma conceção de escola multidimensional, orientada para a promoção do sucesso escolar (Sil, Vítor. 2004).

No nosso país, e tendo como base a legislação que criou a obrigatoriedade escolar, o insucesso traduziu-se em formas de absentismo e de abandono. Mais tarde e com a consolidada obrigatoriedade é que o insucesso escolar se alastra a toda a população escolar através da reprovação. É na repetência que se encontrou a fórmula capaz de traduzir a não concretização da aprendizagem. (Mendonça, Alice, 2009: 71).

Com o objetivo de contrariar os níveis de insucesso escolar em Portugal, ao longo das várias décadas foram desenvolvidas e aplicadas medidas provenientes dos sucessivos Ministérios da Educação, medidas políticas e ao nível do sistema educativo, que pretendem fazer face ao abandono escolar.

As atitudes e conceções do professor sobre os alunos, e o papel da escola, tem uma estreita ligação com o trabalho pedagógico. O professor deve assumir um papel ativo a todos os níveis, não excluindo a família, nem o meio onde a escola está inserida. A ele cabe-lhe o papel de mediador entre o contexto social e o aluno, e o papel de atenuador do insucesso escolar. “ O professor é, pois, considerado como sendo o eixo de articulação de qualquer estratégia que pretende prevenir ou minorar o insucesso escolar.” (Sil, Vítor, 2004: 61).

As causas do insucesso escolar tornam-se assim difíceis de explicar, pois podem-se situar a nível do aluno, do seu ambiente, a nível da sociedade, a nível da instituição escolar e a nível do sistema educativo. A nível do aluno podemos apresentar por exemplo, o baixo nível cognitivo e o desinteresse pela escola que pode conduzir à indisciplina. No que diz respeito às famílias, a sua constituição, os problemas familiares, a proveniência social dos alunos, a falta de tempo que os pais têm para passar com os filhos, são apenas exemplos do que o contexto familiar pode causar no desempenho escolar dos alunos. A nível do professor, a utilização de materiais ultrapassados, de métodos desadequados à turma, a criação de expectativas acerca dos alunos, a avaliação são também exemplos que podem conduzir ao insucesso do aluno.

Assim sendo podemos dizer que tudo depende do bom funcionamento da escola, da

sua relação com a sociedade e com as características do aluno.

Segundo Alice Mendonça (2009: 94) “... o género, que apresenta valores bastante desiguais face ao aproveitamento em todos os ciclos escolares”, podemos constatar que se verificam nas nossas atuais escolas diferenças entre o sucesso dos alunos e das alunas. Assim sendo e tendo em conta a autora, o género é considerado com um dos grupos factoriais do insucesso escolar a par do enquadramento social do aluno, os fatores culturais e sócioeconómicos, e das estruturas de organização escolar, dos currículos gerais, da avaliação, dos conteúdos abstratos e das expectativas dos professores.

A igualdade de oportunidades, na escola, diante ambos os sexos fez disparar o aumento das raparigas na escola, elas são mais numerosas e a vantagem das raparigas sobre os rapazes em termos de aproveitamento escolar, constitui um fenómeno recente nas análises de sociologia de educação. (Grácio, Sérgio, 1997)

Segundo Alice Mendonça, (2009: 136) “... no espaço social, os resultados escolares das raparigas ultrapassam actualmente os dos rapazes.” Quer isto dizer que no contexto escolar não existem desvantagens para as raparigas, como o que se vem notar mais tarde a nível do trabalho, onde os rapazes encontram mais facilidades.

Apesar de se verificarem melhores resultados por parte das raparigas na escola, delas apresentarem mais níveis de sucesso, não quer dizer que sejam elas as mais bem sucedidas a nível social. Segundo Pierrette Bouchard e Jean-Claude Saint-Amant (1993), citados por Pinto, Teresa e Henriques, Fernanda, (2000: 28) para haver sucesso é necessário que ele ocorra a vários níveis, a nível escolar, a nível educativo e por fim, a nível social. O sucesso escolar refere-se à obtenção de bons resultados após a concretização da avaliação, a atribuição do diploma; o sucesso educativo determinado pela cultura da escola, da sociedade onde a mesma está inserida, pelas relações entre os agentes educativos, marcada pelo currículo oculto, e por fim o sucesso social, o qual é conseguido pela articulação do aprendido na escola com a vida profissional. De acordo com Pinto, Tresa. e Henriques, Fernanda, (2000: 28), “quando se confronta o sucesso escolar das raparigas com o seu sucesso social, constata-se um total desfasamento, uma vez que elas não alcançaram na sociedade o destaque e a visibilidade que o seu suposto êxito académico preconizaria.”

As diferenças de aproveitamento escolar dos rapazes e raparigas vão-se acentuar através da origem social, logo, “a classe social de origem influi mais no aproveitamento do que o género” (Mendonça, Alice, 2009: 136).

“além de os professores valorizarem aspectos do comportamento feminino mais conformes com as suas representações de bom aluno, ou do aluno ideal, a escola também premeia as disposições fundamentais da socialização feminina e, sob certos aspectos, as realizações escolares das raparigas.” (Mendonça, Alice, 2009: 136)

É necessário apostar na formação de professores/as e educadores/as para que o género seja uma temática abordada. A tomada de consciência sobre esta temática será o ponto de partida para que a fomentação da igualdade de oportunidades na escola.

“Considerando que a formação de docentes é um factor determinante na promoção de inovação pedagógica e que os docentes e formadores/as constituem vectores privilegiados da integração da igualdade de oportunidades, não só nos conteúdos programáticos, mas também nas práticas educativas...” (Pinto, Teresa e Henriques, Fernanda, 2000: 4).

Uma vez que a formação de educadores/as e professores/as se torna crucial para promover uma sociedade mais justa e mais igualitário, fazendo com que os docentes reflitam acerca das questões de género no seu quotidiano escolar, no capítulo seguinte abordaremos a temática da formação.

3. O papel da formação na (re) construção das concepções educativas dos/as docentes

A formação deve promover uma perspectiva crítico reflexiva, tornando os docentes responsáveis pelo seu desempenho na educação (Nóvoa, António, 1992). Deve possibilitar que os professores desenvolvam o pensamento autónomo e que promovam a autoformação participada, para que tal aconteça

“... a tomada de consciência das suas missões possíveis ou impossíveis será o primeiro passo no caminho da sua profissionalidade, daquilo que o fará passar de agente a actor (autor). Esse salto qualitativo passa, no entanto, pela aposta que se fizer em duas novas áreas de formação: a da investigação em educação e a área do desenvolvimento pessoal”

(Sousa, Jesus Maria, s/d:8).

O processo de formação implica então, um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos pessoais, com a finalidade de construir uma identidade. Torna-se necessário que os docentes realizem uma reflexão de modo, a “...quebrar o acto de rotina, possibilitar a análise de opções múltiplas para cada situação e reforçar a sua autonomia face ao pensamento dominante de uma dada realidade” (Cardoso, A., Peixoto, A., Serrano, M. e Moreira, P., 1996: 83). Pois só assim se conseguirá ter

“uma escola reflexiva, em desenvolvimento e em aprendizagem, cria-se pelo pensamento e prática reflexivos que acompanham o desejo de conhecer a razão de ser da sua existência, as características da sua identidade própria, os constrangimentos que a afectam e as potencialidades que detém” (Alarcão, Isabel e Tavares, José, 2003: 137).

Consequentemente, uma escola reflexiva presupõe “... o desenvolvimento de sociedades, de comunidade mais humanizadas” (Tavares, José, 2000: 63).

Deste modo, a formação assume uma grande importância, pois conduz os professores a tomarem “consciência de si em situação” (Estrela, M. T.e Estrela, Albano, 2001: 22). É o ponto de partida para a concretização da mudança.

“Os instrumentos de formação deverão ter um carácter evolutivo e deverão ser transformados gradualmente com a participação dos formandos de modo a acompanharem a evolução dos seus objectivos de formação, reformulados a partir da tomada de consciência crítica de si e da realidade pedagógica.” (Estrela, Maria Teresa e Albano Estrela, Albano 2001:20)

O processo da formação de professores deve ser integrado numa perspectiva de mudança, como nos refere Idália Chaves (2003:8)

“...a formação de professores, pelas expectativas sociais que na sua função se projectam, deverá acompanhar o fluxo de mudança que atravessa essas mesmas expectativas, para que a qualidade das suas concepções e das correspondentes práticas possa, efectiva e criticamente, contribuir para um continuado e sustentado desenvolvimento das pessoas, social e culturalmente organizadas.”

Ou seja, deve procurar a inovação e novos percursos para a transformação da escola. Esta mudança depende não só dos professores, que possuem um papel fundamental na promoção da igualdade de oportunidades em educação, e da sua formação, mas também da alteração das práticas pedagógicas na sala de aula, ao abranger a experimentação, a inovação, a utilização de novos modos de trabalho pedagógico e uma reflexão crítica sobre o mesmo.

Contudo, este processo que irá promover a mudança, nem sempre é fácil de conseguir, tornando-se muitas vezes como um obstáculo para a aceitação de novos modelos e estratégias de ensino.

De acordo com Abreu (1997, citado por Teixeira, J. 2004:56) a

“...dificuldade da «mudança de concepções» radica no seu carácter implícito (não conscientemente elaborado ou racionalizado) e difuso (relativamente inconsistente e assistemático), para além do seu carácter de aparente «consenso», relativamente compartilhado no interior de grupos envolvidos na prossecução de objectivos semelhantes.”

As crenças e atitudes dos docentes só se alteram quando se verificam resultados positivos na aprendizagem dos alunos, como nos indica Guskey (1986, citado por García, C., 1999:48).

Tendo em conta que os docentes assumem como modelo, o que presenciaram durante a sua formação e a sua experiência, “a formação inicial e contínua dos professores implica a utilização de estratégias de sensibilização à necessidade sistemática do real e à necessidade de um certo distanciamento afectivo que essa análise pressupõe” (Estrela, Maria Teresa e Estrela, Albano, 2001:12).

O professor deve integrar-se num processo de aprendizagem, adquirir os conhecimentos que lhe servirão para transmitir uma cultura e deverá adaptar-se ao meio onde tem de exercer a sua função, respondendo às exigências do mesmo.

Sabendo que formação de professores, componente teórica, se situa na maior parte do tempo nas universidades, a componente prática é concretizado nas escolas básicas e

secundárias e assume um fator determinante no decorrer da formação.

É importante que o saber adquirido não assuma um carácter exclusivamente académico, mas também tenha vertentes multidisciplinares e orientadas para a investigação, tanto no domínio das ciências da especialidade, como no domínio das ciências da educação. Este contacto poderá ajudar o professor a desenvolver uma atitude investigativa de abertura à reflexão e ao aprofundamento do seu próprio conhecimento.

A formação deve proporcionar o desenvolvimento de competências em diversas áreas fundamentais, tais como: a formação pessoal, social e cultural dos futuros docentes, a formação científica, tecnológica, técnica ou artística na respetiva especialidade; a formação no domínio educacional; o desenvolvimento progressivo das competências docentes a integrar no exercício da prática pedagógica; o desenvolvimento de capacidades e atitudes de análise crítica, de inovação e de investigação pedagógica.

Ensinar a ser professor abrange não só aspetos da aprendizagem das matérias, mas também a aprendizagem dos aspetos do como ensinar e do como se inserir no espaço educativo e na profissão docente. Segundo Carlos García, (1999: 27) “a formação de professores deve capacitar os professores para um trabalho profissional que não é exclusivamente – ainda que principalmente o seja – de aula.”

É a partir das décadas de setenta e oitenta do século XX, que se transformam todas as formações de professores no seio do contexto europeu. Segundo Ivone Neves (2007:84) “Estas mudanças tiveram continuidade através da introdução do modelo integrado de formação nas novas universidades, o que permitiu valorizar o estatuto da profissão docente.

Toda esta formação passou a assentar numa formação teórica afastando-se dos problemas dos profissionais, “a prioridade lógica e temporal da teoria modelava o carácter intelectualista da formação” (Estrela, Maria Teresa e Estrela, Albano, 2001:12). Contudo, começam a surgir profissionais mais despertos para a realidade, professores mais reflexivos, mais críticos (Formosinho, João, 2009: 75). Torna-se por isso fundamental que durante a formação inicial os docentes se formem também como pessoas e que assumam uma perspectiva reflexiva acerca do seu trabalho enquanto profissionais da educação. Tal acontecerá através da observação e da reflexão, e esta última é valorizada uma vez que:

- “motiva para uma maior exigência e auto-exigência;
- consciencializa para a complexidade da acção docente e para a necessidade de procurar e produzir conhecimento teórico para nela agir;
- contribui para a percepção da relação teoria-prática como um processo de produção de saber e não como uma dicotomia servida por uma lógica de aplicação;
- promove uma atitude analítica da acção e da prática profissional;
- desenvolve o autoconhecimento e a autonomia;
- proporciona maior segurança na acção de ensinar;
- confere maior interesse e capacidade de experimentar novas abordagens” (Alarcão, Isabel e Roldão, Maria, 2008:30).

A formação deve privilegiar então, a construção de uma matriz básica de saberes e competências necessárias à docência, em particular na sala de aula, incluindo a construção da parceria professor/aluno/alunos, tendo em consideração o nível de ensino a que se destina. Para além da dimensão académica, a formação inicial tem que contemplar uma componente que, sendo prática, é integradora de todos os saberes. A componente de prática pedagógica, deve proporcionar uma aproximação gradual do formando à escola.

Uma formação que conjugue a teoria com a prática pressupõe que se construa um trabalho a nível dos valores, atitudes e comportamentos com o objetivo de construir perspectivas críticas de educação para a cidadania.

Da necessidade de o/a professor/a se manter atualizado nesta sociedade em constante mudança, surge a necessidade de uma educação permanente, ao longo da vida. Uma vez que se necessita, e cada vez mais, de um docente reflexivo e crítico para acompanhar os novos desafios. Deste modo, e como base da educação contínua surge a análise reflexiva. Este tipo de educação, envolve o desenvolvimento pessoal e profissional dos agentes educativos, promovendo uma melhoria nas práticas letivas.

Neste contexto e com o objetivo da melhoria da qualidade da escola, surge o conceito de supervisão pedagógica, quer ao nível da formação inicial ou contínua. Este termo é utilizado para designar a orientação concretizada na prática pedagógica e é definida como um processo, onde um professor experiente orienta um outro professor ou candidato a professor. A noção de supervisão segundo Isabel Alarcão e Maria do Céu Roldão (2008:54) “remete para a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento

profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional.” Contribuindo para o crescimento pessoal e social dos/as profissionais de educação.

A supervisão prepara para:

- “a actuação em situações complexas, a exigir adaptabilidade;
- a observação crítica;
- a problematização e a pesquisa;
- o diálogo;
- a experiencição de diferentes papéis;
- o relacionamento plural e multifacetado;
- o auto-conhecimento relativo de saberes e práticas” (Alarcão, I. & Roldão, M. C. 2008:54).

A funcionalidade deste processo depende da atuação de cada um destes intervenientes. Esta relação deve ocorrer num ambiente favorável de interajuda, para que este processo, se realize nas melhores condições, no que concerne à prática pedagógica como no que diz respeito às instituições e órgãos educativos.

No processo de supervisão o elemento afetivorelacional é muito importante. Segundo Alarcão e Tavares (2003:71), as situações de supervisão devem-se “caracterizar por uma relação interpessoal dinâmica, encorajante e facilitadora de um processo de desenvolvimento profissional e de aprendizagem consciente e comprometida.”

Com a evolução da profissão, o supervisor deixou de ter um papel de inspetor, para passar a ser um facilitador do desenvolvimento do estagiário, um promotor de desafios, um amigo crítico. Este deve incentivar a mudança e a melhoria da prática. Segundo Isabel Alarcão e Maria do Céu Roldão (2008: 54) o supervisor “é alguém que proporciona aos seus alunos ambientes formativos estimuladores de um saber.”

Assim torna-se fundamental inserir nos currículos de Formação Inicial de educadores/as de infância e professores/as de 1º. Ciclo as questões relacionadas com o género, ainda para mais quando se pretende promover cada vez mais uma educação igualitária para rapazes e raparigas. Trabalhar nesta área pressupõe uma envolvimento de todos os agentes, nomeadamente dos docentes, que são detentores de um papel crucial na promoção da igualdade de oportunidade na educação para que se consiga abordar esta temática da melhor maneira possível.

Tal pode ser conseguido com a recorrência a várias estratégias, tais como, uma utilização mais adequada dos materiais usados na sala de aula.

Teresa Pinto e Fernanda Henriques, (2000: 30) apresentam-nos três linhas de atuação para que se promova, logo na formação inicial, um pensamento da educação a partir da ótica do género. Estes princípios referem-se: a uma clara formação de docentes, à informação adequada e às estratégias pedagógicas autoreferenciadas. A clara formação de docentes conduz-nos até ao modelo crítico (apresentado por Arnot, pelos autores anteriores) que nos leva até à figura do professor que se concebe como agente transformador da sociedade, que tem em conta, que a educação é o espelho da sociedade, e que ao mesmo tempo surge como condicionante do desenvolvimento social. Relativamente à temática adequada, torna-se fundamental pensar e analisar todo o processo pedagógico na perspetiva do género e a partir daí construir ou reconstruir as práticas educativas. Incluir o género nas várias temáticas complementando-as e não abordar o género como algo isolado. Por último as estratégias pedagógicas autorreferenciais que nos conduzem para as construções pessoais, é necessário agrupar e transformar o saber que vai sendo adquirido modificando os modo de pensar. Torna-se crucial que as aprendizagens sigam duas linhas, como nos referem Teresa Pinto e Fernanda Henriques (2000: 32)

“ Por um lado, analisar a origem dos e das estudantes do ponto de vista das suas atitudes, crenças e valores em geral e, mais especificamente, do modo como representam o masculino e o feminino...Por outro, desenvolver uma diversidade de actividades, de tal maneira que comportem a *consciencialização*, a *investigação* e a *produção*. “

Durante o período de formação é necessário preparar os futuros educadores e professores para refletirem sobre os estereótipos de género e como agir em contexto escolar. Promover reflexões e debates referentes às questões de género, pode ser o ponto de partida para que sejam desmistificados os preconceitos que acabam por originar divisões sociais. Como referem Monge *et all.* (1999: 12) “será pela via da formação de professores/as e educadores/as que se deve apostar, trabalhando conteúdos que possibilitem a desconstrução de preconceitos por parte dos/as futuros/as profissionais de forma capacitar para a atenuação das desigualdades de género e para a coeducação.”

Tem-se verificado cada vez mais a necessidade de incutir nos programas de formação de professores, os conhecimentos, as competências e as atitudes para que os professores possam abordar as situações mais complexas do ensino. Como refere Carlos García, (1999:

91) “estimular nos professores atitudes de abertura, reflexão, tolerância, aceitação e proteção das diferenças individuais e grupais: de género, raça, classe social, ideologia, etc.”

Investir na formação de professores, surge então como uma tarefa fundamental, pois esta, pode contribuir para melhorar as respostas dadas pelos docentes aos sinais que os/as alunos/as transmitem como resultado das suas necessidades especiais de educação.

II– OBJETIVOS E METODOLOGIA DA PESQUISA

1. QUESTÕES ORIENTADORAS E OBJETIVOS

Os/As Professores/as criam expectativas em relação aos seus alunos e alunas. De forma mais ou menos explícita têm uma ideia de bom aluno/boa aluna o que vai acabar por influenciar o desempenho escolar dos/as alunos/as. As qualificações que são atribuídas aos rapazes, caracterizam-nos como “mais violentos, agressivos, criativos e inquietos.” Já as qualificações atribuídas às raparigas caracterizam-nas como sendo “mais maduras, mais preocupadas com os pormenores e mais trabalhadoras, mais tranquilas e submissas” (Trigueros, Teresa., Trigueros, Carmen., Martínez, Rocío., Cepeda, Maria., Colmenares, Carmen., Monge, Alfonso. e Álvarez, Lucio. 2001: 27). Ao colocarem modelos de comportamento diferentes para rapazes e raparigas, a escola pode influenciar as escolhas profissionais dos/as alunos/as. Ao esperarem formas de comportamento diferentes para rapazes e raparigas e ao colaborarem com as atitudes das meninas (como atitudes de meninas) e dos meninos (como típicas dos rapazes) é natural que se note uma diferença entre ambos no contexto escolar. Muitas vezes estes acontecimentos ocorrem de modo inconsciente, sem que o professor se aperceba que está a condicionar o/a aluno/a. Torna-se fundamental por isso, que o/a professor/a tenha consciência de todas as suas atitudes. Assim sendo, o modo como os/as professores/as se relacionam com as crianças (meninos e meninas), as expectativas esperadas por ambos e a sua influência (ainda que seja de modo inconsciente) no sucesso e insucesso escolar, são questões que nos suscitam imensa curiosidade e interesse.

Depois de muitas hesitações, a preocupação por esta temática é o fruto de muitas leituras realizadas, do conhecimento do *Guião de Educação Género e Cidadania Pré-escolar*,¹ que se insere numa iniciativa da Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género e das aulas de Sociologia da Educação lecionadas pela professora Alice Mendonça que tivemos no primeiro semestre do Mestrado em Supervisão Pedagógica, onde fomos “despertados” para esta temática. Deste modo, sentimos necessidade de analisar: quais as expectativas de educadores/as e professores/as relativamente aos desempenhos escolares dos/as seus/suas alunos/as? Será que a imagem do bom aluno é diferente da imagem da de boa aluna? Até que ponto a formação contribui para a mudança de conceções dos formandos e dos

¹ Cardona, M. J., (coord.) Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M. & Tavares, T.C. (2010)

formadores em relação ao bom aluno/boa aluna, mau aluno/má aluna? Até que ponto os bons alunos/boas alunas, maus alunos/más alunas no Jardim de Infância são bons alunos/boas alunas, maus alunos/más alunas no 1º. Ciclo? Que imagem têm os/as educadores/as e professores/as do aluno ideal?

A partir das questões atrás apresentadas, surgiu a necessidade de estudar:

Qual o papel da formação na (re)construção das concepções educativas dos/as professores/as do 1º. Ciclo do Ensino Básico relativamente às questões de género?

Pretende-se, assim, estudar se o género é uma variável que condiciona o insucesso escolar dos alunos e das alunas, sendo a principal finalidade: conhecer as concepções dos/as professores/as do 1º ciclo no que concerne à forma como caracterizam os alunos e as alunas, e como estas concepções interferem no desempenho escolar.

Com esta preocupação foram definidos como objetivos do trabalho:

- conhecer as concepções de educadores/as e professores/as sobre o bom aluno/boa aluna, mau aluno/má aluna;
- identificar as necessidades de (auto) formação nas questões relacionadas com o género;
- construir grelhas para serem aplicadas pelos/as professores/as como instrumentos de autoavaliação.
- verificar de que modo a formação promove a mudança de concepções em relação ao bom aluno/boa aluna, mau aluno/má aluna através de um trabalho realizado com um grupo de docentes.

Tendo em conta os objetivos anteriormente apresentados, passaremos a apresentar a Metodologia a usar nesta investigação.

2. METODOLOGIA

2.1. Opções Metodológicas para recolha e análise dos dados

Neste trabalho serão utilizadas metodologias de investigação qualitativas e quantitativas. A metodologia quantitativa baseia-se em técnicas de recolha, apresentação e análise dos dados que permitem a sua quantificação e o seu tratamento através de dados estatísticos. Na investigação quantitativa, segundo Afonso (2005), “os valores que expressam a informação quantitativa resultam de um processo de medição de variáveis, do qual se atribuem números em função de regras pré-estabelecidas.” A metodologia supõe uma preponderância do individual ao particular. Pretende-se também recorrer ao método qualitativo com o objetivo de procurar a compreensão do fenómeno na sua globalidade. Na investigação qualitativa, o investigador é o instrumento de medida. Todos os dados são filtrados pelos critérios utilizados pelo investigador. Deste modo, os resultados podem ser subjetivos, por estar num ambiente natural que constitui a fonte de dados, por fazer a descrição dos mesmos e só secundariamente analisá-los. Esta análise será feita indutivamente, como se se reunissem em conjunto todas as partes de um puzzle. Por fim o significado assume grande importância. As características apresentadas anteriormente enquadram-se, então, nas apontadas por Bogdan e Biklen (1994) para a caracterização do paradigma qualitativo.

Para a concretização do estudo recorreremos à utilização de questionários (ver Anexo 1) que a equipa da ESE está a utilizar no âmbito do projeto que desenvolve com a CIG. A partir daqui, e com os dados obtidos foram construídas entrevistas.

Segundo Carmo e Ferreira (1998: 102) “um questionário é um instrumento de investigação que visa recolher informações baseando-se, geralmente, na inquirição de um grupo representativo da população em estudo.” Para tal, coloca-se uma série de questões abrangendo um tema de interesse para os investigadores. A importância dos questionários passa também pela facilidade com que se interroga um elevado número de pessoas, num espaço de tempo relativamente curto.

A técnica de entrevista, segundo Pardal, Luís e Correia, Eugénia (1995) é uma técnica de recolha de dados muito utilizada na investigação social. De acordo com Carmo e Ferreira, (1998: 105) “a finalidade das entrevistas consiste na recolha de dados de opinião que permitam não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer sob alguns aspetos os intervenientes do processo”. Isto é, se, por um lado, se procura

a informação sobre o real, por outro lado, pretende-se conhecer algo dos quadros conceptuais dos entrevistados, enquanto elementos constituintes do processo. Pretende-se, como refere Quivy, Raymond e Campenhoudt, Luc (2008: 192) obter “...uma verdadeira troca, durante o qual o interlocutor do investigador exprime as suas percepções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas expectativas. O tipo de entrevistas que escolhemos foi a semiestruturada, a qual achámos a mais adequada tendo em conta os nossos objetivos. A entrevista semiestruturada invoca a preparação de um guião de entrevista, no qual está pré-determinado um conjunto de perguntas ou temas que se irão tratar.

Relativamente às questões abertas pretende-se utilizar a técnica de análise de conteúdo, uma vez que nos conduz para o estudo das motivações, atitudes, valores e crenças (Bardin, 1979, citado por Lima, Andreza s/d). A entrevista realizada com as docentes de um concelho do distrito de Santarém, foi submetida a uma pré-testagem, para que o conteúdo das questões se tornasse mais claro, visto que esta temática foi vista com alguma surpresa por parte das professoras. Ao trabalhar com o grupo de formação da oficina da ESE observamos as sessões, e também realizamos questionários e quatro entrevistas.

2.2 Procedimentos e diferentes etapas do estudo

Para a realização deste trabalho, começamos por pedir autorização aos três agrupamentos de escolas, de um concelho do distrito de Santarém, para realizar com os/as professores/as do 1º. ciclo a parte prática da dissertação de mestrado, apesar deste estudo estudar as conceções dos/as professores/as acerca do modo como caracterizam o/a bom/boa aluno/a e o/a mau/má aluno/a, foram também questionadas as educadoras dos mesmo agrupamentos de escolas e de duas IPSS para uma melhor compreensão da temática em estudo. Já nas escolas e nos jardins de infância, o contacto com as educadoras e os/as professores/as que foram submetidas ao questionário, foi pessoal e individual, onde foi possível esclarecer a população-alvo acerca dos objetivos deste trabalho. Este questionário (Anexo 1) que foi preenchido por mim, já se encontrava elaborado, uma vez que faz parte do Projeto de caracterização e intervenção em Igualdade de Oportunidades – Para uma Intervenção Precoce na Educação Pré-Escolar, que está a ser desenvolvido na ESE. Com ele identificámos as características do/a bom/boa aluno/a e do/a mau/má aluno/a. A partir daqui foi construído um guião de entrevista experimental (Anexo 7) que foi aplicado a uma docente pertencente ao agrupamento I (Anexo 8) e a partir daí foi elaborado outro (Anexo 2), o qual, foi aplicado a outras duas docentes pertencentes ao mesmo agrupamento. Esta entrevista foi gravada num gravador para posteriormente se proceder à etapa seguinte, nomeadamente fazer a transcrição das suas respostas para um quadro e depois se fazer a análise das respostas dadas. A entrevista (Anexo 2) tinha como objetivo: conhecer as dificuldades que apresentam sobre a temática; identificar a formação anterior na área; conhecer as expectativas da formação em questão e verificar de que modo integram as questões de género no quotidiano escolar. As entrevistadas serão apresentadas como A1 e A2.

No decorrer do trabalho, realizou-se na ESES a oficina de formação Género e Cidadania no 1º. ciclo do ensino básico, onde participei como observadora externa. Na primeira sessão da oficina apresentámos um questionário para os/as formandos/as preencherem (Anexo 12), com o objetivo de conhecer as expectativas dos/as mesmos/as acerca desta formação, identificar as suas dificuldades, conhecer que tipo de formação tiveram nesta área e por fim, quisemos saber quais as características que cada docente apresentava para caracterizar um/a bom/boa aluno/a. Durante a oficina os/as formandos/as preencheram uma ficha (Anexo 14), destinada a caracterizar o ambiente educativo as situações vividas na escola, pertencente ao Projeto de caracterização e intervenção em

Igualdade de Oportunidades – Para uma Intervenção Precoce na Educação Pré-Escolar – Guião para a avaliação do ambiente educativo no 1º. ciclo do Ensino Básico e das diferenças – que também utilizei no trabalho. No final da oficina os/as formandos/as responderam a outro questionário (Anexo 16) elaborado por mim e que tinha como objetivos, verificar a importância da formação.

Após ter terminado a oficina foi realizada uma entrevista (Anexo 18) a quatro das formandas (que estão representadas com C1, C2, C3 e C4), a qual foi gravada e transcrita para depois se fazer a análise das respostas dadas, que tinha como objetivos: verificar se os/as docentes trabalham as questões de género; conhecer as conceções educativas dos educadores/as de infância e professores/as do 1º. Ciclo do Ensino Básico relativamente à imagem que têm do bom/boa aluno/a e do mau/má aluno/a; conhecer as principais dificuldades que os docentes apresentam em relação às questões de género; conhecer a formação anterior que os docentes tiveram nesta área, bem como a formação que gostariam de ter e determinar se o insucesso escolar é influenciado pelo géneros dos/as alunos/as.

I (nos agrupamentos de escolas e nas duas IPSS)	1ª Realização de questionários (Anexo 1)
	2ª Análise dos questionários (Anexos 3, 4, 5, 6)
	3ª Construção de entrevistas (Anexos 2 e 7)
	4ª Implementação e análise das entrevistas (Anexos 2, 7, 8, 9, 10 e 11)
II (na Escola Superior de Educação de Santarém)	5ª Realização de questionários (1ª sessão) (Anexo 12)
	6ª Realização da ficha – guião para a avaliação no 1º ciclo do ensino básico e das diferenças entre rapazes e raparigas (Anexo 14)
	7ª Realização de um questionário na última sessão da oficina de formação (Anexo16)
	8ª Realização da entrevista e análise a quatro formandas da oficina de formação (Anexos 18, 19, 20, 21, 22 e 23)
III	9ª Construção de grelhas de autoavaliação.

Quadro 1 – Etapas do estudo

2.3. Caracterização dos/as participantes do estudo

Para a elaboração deste trabalho foram escolhidos professores/as e educadoras de três agrupamentos de escolas de um concelho do distrito de Santarém a lecionarem no ano letivo de 2010-2011. A amostra deste estudo é constituída por cinquenta (quarenta e oito do sexo feminino e dois do sexo masculino) professores/as do 1.º ciclo do ensino-básico a exercerem funções no ensino público. E por cinquenta educadoras de infância (quarenta e uma a exercerem funções no ensino público e nove em IPSS)

Relativamente aos agrupamentos, o agrupamento I, abrange cinco freguesias, muito dispersas geograficamente, o qual envolve oito escolas do 1.º ciclo, oito jardins de infância (dos quais três a funcionarem em edifício próprio e os restantes a funcionarem em conjunto com vários níveis de ensino e uma escola de 2.º. e 3.º. ciclos. Neste agrupamento foram realizados questionários a todas as educadoras de infância (oito) a às dezassete professoras titulares de turma. Desta população docente foram escolhidas duas professoras do 1.º. ciclo para a realização da entrevista; o agrupamento J, engloba cinco freguesias e dele fazem parte onze jardins de infância, dez escolas do 1.º. ciclo e uma do 2.º. e 3.º. ciclos. Neste agrupamento os trinta e três docentes do 1.º. ciclo responderam ao questionário, bem como dezasseis educadoras de infância; o agrupamento L, abrange oito freguesias marcadas pela diversidade e é composto por treze jardins de infância, dezoito escolas do 1.º. ciclo e uma escola do 2.º. e 3.º. ciclos e secundário. Neste agrupamento foram realizados apenas questionários às dezassete educadoras de infância.

No decorrer do trabalho surgem também os/as dezassete docentes/formandos/as (quinze do sexo feminino, dois do sexo masculino) que participaram na oficina de formação, Género e Cidadania no 1.º. Ciclo do Ensino Básico, que se realizou entre janeiro e março de 2011, destes/as formandos/as foram seleccionadas quatro para realizarem a entrevista.

III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Este trabalho de mestrado tem como principal objetivo conhecer as concepções dos/as educadores/as de infância de professores/as do 1º. ciclo, no que se refere à forma como caracterizam o/a bom/boa aluno/a e o mau/má aluno/a e determinar até que ponto a formação contribui para a mudança das concepções. Deste modo passaremos a apresentar os dados recolhidos para a concretização deste estudo, os dados recolhidos no três agrupamentos de escolas e na oficina de formação.

O primeiro questionário (ver Anexo 1), pertencente ao Projeto de caracterização e intervenção em Igualdade de Oportunidades – Para a uma Intervenção Precoce na Educação Pré-Escolar, foi aplicado a cinquenta educadoras de infância a cinquenta docentes do 1º. ciclo dos agrupamentos I, J e L.

ESTUDO 1

Dados recolhidos nos três agrupamentos de escolas e nas duas IPSS

Constatamos que dos cinquenta docentes, do 1º. ciclo, quarenta e oito são do sexo feminino e dois do sexo masculino. Exercem funções no ensino público e têm alunos/as com idades compreendidas ente os onze e os cinco anos, verificamos ainda que relativamente ao número total de alunos o número de rapazes é superior.

Idades	Nº Rapazes	Nº Raparigas
11 anos	2	---
10 anos	7	5
9 anos	112	116
8 anos	109	114
7 anos	106	93
6 anos	115	102
5 anos	4	3
Total	455	433

Quadro 2 – Número de alunos por idades na escola

Tendo em conta os dados recolhidos junto dos/as professores/as podemos constatar que dos **cinquenta questionários** realizados, **vinte e um questionários não apresentam diferenças em nenhuma das categorias**, quer isto dizer que os docentes atribuem as mesmas características para o rapaz e para a rapariga. Consideram que o bom aluno apresenta as mesmas características que a boa aluna, e que o mau aluno apresenta as mesmas características que a má aluna; **Vinte e nove apresentam diferenças (Anexo 3)** (aqui estão incluídos os dois professores do sexo masculino). Destes vinte e nove, **vinte e quatro** apresentam **diferentes representações para o bom aluno e boa aluna e para o mau aluno e má aluna; quatro** são diferentes no positivo e iguais no negativo e apresentam as mesmas características para o mau/má aluno/a (questionário 5; 22; 31; 32); **um** apresenta as mesmas características para o bom/boa aluno/a (questionário 39), ou seja as características apresentadas são diferentes no negativo e iguais no positivo. Consideramos deste modo, que se verificam mais diferenças no que se refere ao bom/boa aluno/a. Dos questionários realizados concluímos que 42% dos questionários são igualitários e 58% diferenciados.

Posteriormente passamos a analisar as características indicadas pelos/as professores/as e para caracterizar o Bom Aluno/Boa Aluna e Mau Aluno e Má Aluna. Constatamos que as três características mais atribuídas ao bom aluno, por parte dos/as professores/as, como podemos ver no gráfico 1, são as seguintes: “concentrado/atento”, “trabalhador/estudioso” e “interessado”. Para as raparigas as características referidas mais vezes, como podemos ver no gráfico 1, foram: “organizada/metódica”, “concentrada/atenta” e “empenhada/aplicada”. No que diz respeito às características do mau aluno, como podemos ver no gráfico 2, destacam-se “desatento”, “desorganizado” e “desinteressado”. Para as raparigas, uma má aluna também é caracterizada como sendo “desorganizada”, “desatenta” e “desinteressada”, como sendo as mais referidas pelos/as professores/as. Constatamos assim que a caracterização dos maus alunos e das más alunas não difere, os/as docentes atribuem as mesmas características a ambos os sexos. O que também podemos observar com as respostas dadas pelas docentes aquando inquiridas acerca do modo como caracterizam o mau aluno/má aluna. Na entrevista A1 o mau aluno é caracterizado como “... o oposto do bom aluno, ... é irresponsável, não apresenta bons resultados, ... tem um mau comportamento...”; relativamente à má aluna encontramos a resposta “...tanto é má aluna como mau aluno. Não faço distinção entre sexos.” Na entrevista A2 o mau aluno “...principalmente é desinteressado...” e no caso da má aluna a docente considera que “...a resposta aplica-se para rapazes e raparigas.”

Neste questionário também foi solicitado aos/às professores/as que indicassem as

principais diferenças entre rapazes e raparigas na sala de aula e no recreio. Dos dados recolhidos na escola, nove docentes indicam que não há diferenças na sala de aula, como podemos ver no anexo 4, oito indicam que as raparigas são “mais organizadas”, às raparigas também são atribuídas as características, “mais minuciosas”, “mais faladoras” e “mais perfeitas”. Relativamente aos rapazes eles são caracterizados como “mais participativos”, “mais irresponsáveis”, “mais distraídos.”

No recreio os rapazes “jogam à bola” e são considerados como “mais agitados”, por sua vez, as raparigas “saltam à corda” e “andam em grupo”, tendo estas, “brincadeiras mais calmas”. Apesar de a maioria dos docentes referir que existem diferenças entre rapazes e raparigas no recreio, cinco deles indicam-nos que não verificam diferenças, que rapazes e raparigas participam nos mesmos jogos e nas mesmas brincadeiras.

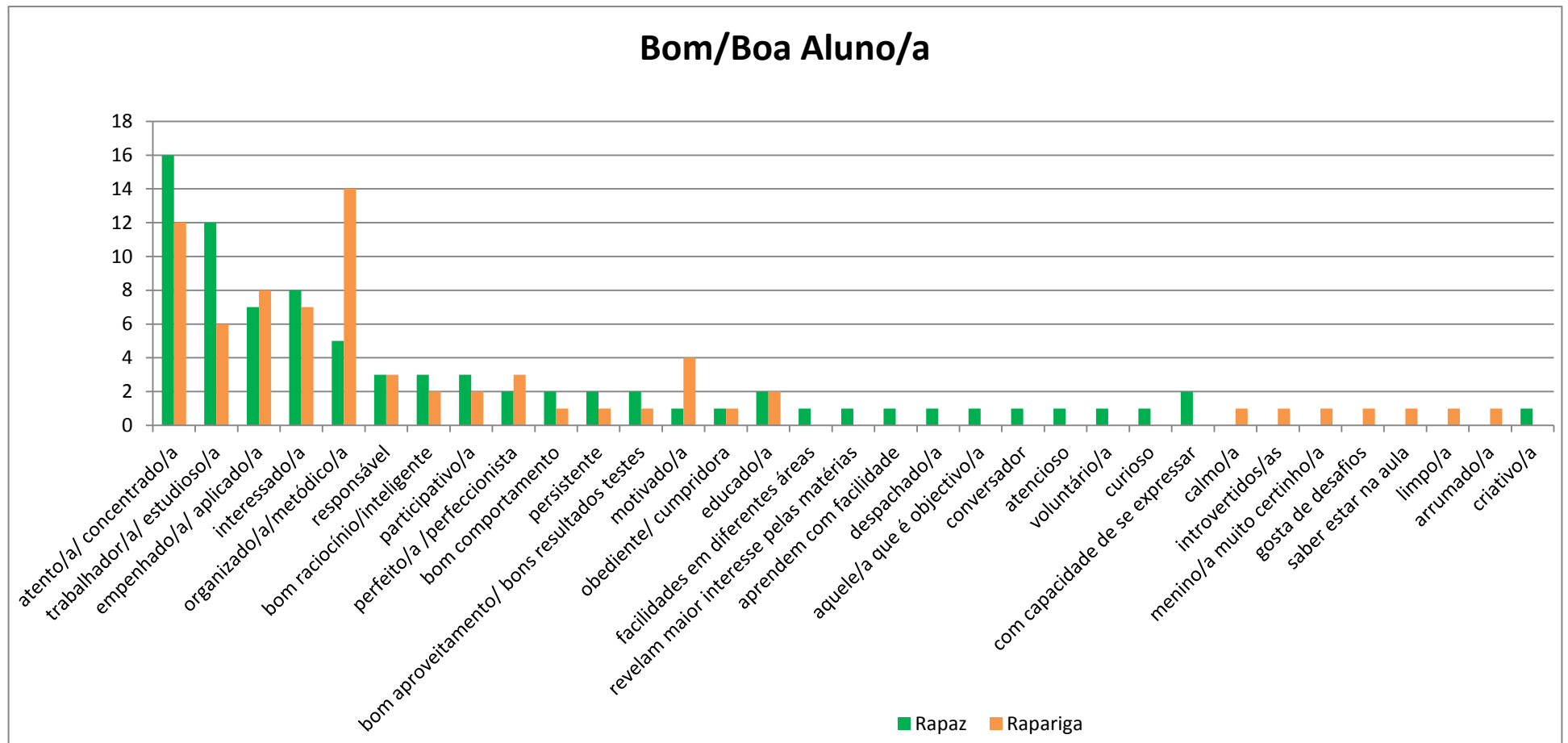


Gráfico 1 – Características do/a Bom/Boa Aluno/a na escola

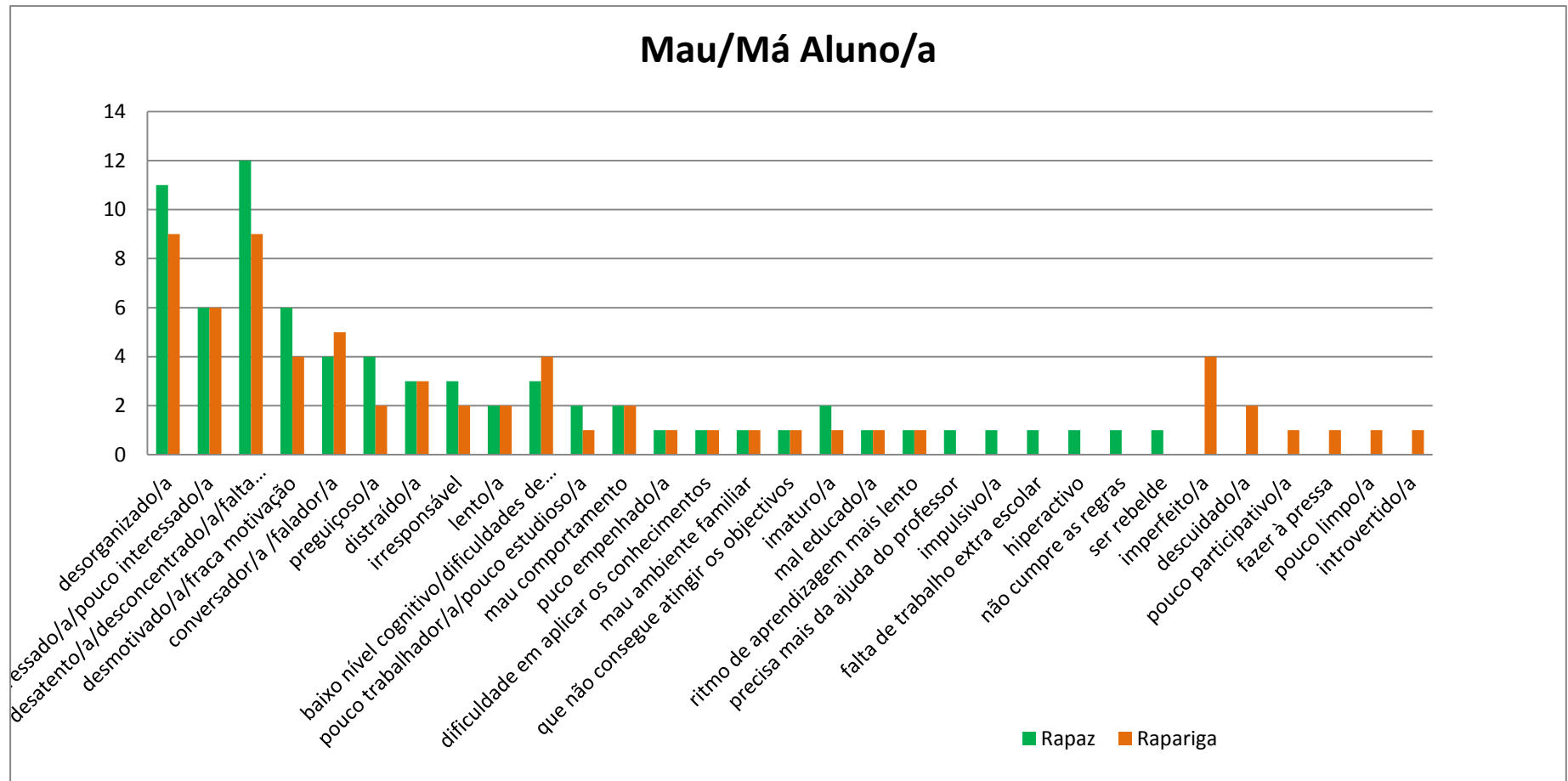


Gráfico 2 – Características do/a Mau/Má Aluno/a na escola

Relativamente aos dados recolhidos nos jardins de infância, observamos que das cinquenta educadoras de infância questionadas (todas do sexo feminino), nove delas trabalham em IPSS e as restantes exercem funções no ensino público. No que diz respeito às crianças do jardim de infância elas têm idades compreendidas entre os dois e os seis anos e o número de rapazes é superior.

Idades	Nº Rapazes	Nº Raparigas
2 anos	11	5
3 anos	148	143
4 anos	141	140
5 anos	143	144
6 anos	---	3
Total	443	435

Quadro 3 – Número de alunos por idades no jardim de infância

No que concerne aos dados recolhidos no jardim de infância, **dos cinquenta questionários** realizados, **trinta e quatro não apresentam diferenças** em nenhuma das categorias bom/ boa aluna e mau/má aluna. **Dezasseis apresentam diferenças**, (ver Anexo 5), dos quais, **doze apresentam diferenças entre ambas as categorias**, atribuem características diferentes para o bom aluno e para a boa aluna, e para o mau aluno e para a má aluna. **Três são diferentes no positivo** e apresentam as mesmas características (questionário J5, J16 e J32) no que se refere ao mau/má aluno/a. **Um questionário (J27) apresenta as mesmas características para o bom/boa aluno/a** e características diferentes para o mau/má aluno/a. Verificando-se assim, mais diferenças nas características do bom/boa aluna. Globalmente observamos que 68% dos questionários não apresentam diferenças.

De salientar, que algumas delas apresentaram dificuldades em atribuir características ao/à bom/boa aluno/a e ao mau/má aluna. Contudo, podemos observar no gráfico 3, que as características referidas mais vezes para caracterizar o bom aluno são “atento/concentrado”, “participativo” e que revela “interesse” relativamente à boa aluna, as características mais referenciadas são “atenta/concentrada” e “organizada”. Nota-se um equilíbrio aquando se refere a característica “atento/a / concentrado/a” a qual é apresentada por nove educadoras

quer seja para caracterizar os rapazes quer seja para caracterizar as raparigas.

No que concerne às características do mau aluno no jardim de infância salientam-se, como podemos verificar no gráfico 4, “pouco interessado” e “falta de concentração”, para a má aluna “desmotivada”/falta de motivação”, “falta de concentração” e “distraída” são as mais referidas.

No jardim de infância as principais diferenças entre rapazes e raparigas na sala de aula, passam pelo tipo de brincadeira, nomeadamente na escolha do “cantinho”, os rapazes escolhem mais o “cantinho da garagem” e fazem mais “construções” e as raparigas preferem “a casinha”, indicam-nos também que elas são mais “organizadas” e “arrumadas”. No recreio eles são vistos como “mais irrequietos”, como podemos observar no anexo 6.

De um modo geral, verificamos que nos questionários realizados são os/as professores que realizam uma maior diferenciação nas características atribuídas aos/às seus/suas alunos/as com 58% dos questionários com respostas diferenciadas para bom/boa aluno/a e para o mau/má aluno/a. As educadoras realizam uma menor diferenciação, uma vez que, 68% das respostas dos questionários são iguais. De salientar que na atribuição das características ao bom aluno/boa aluna e e ao mau aluno/má aluna, algumas educadoras revelaram algumas dificuldades pelo facto de não chamarem de “alunos/as” às suas crianças. Visto que, neste nível de ensino, a avaliação apresenta características mais descritivas do que valorativas.

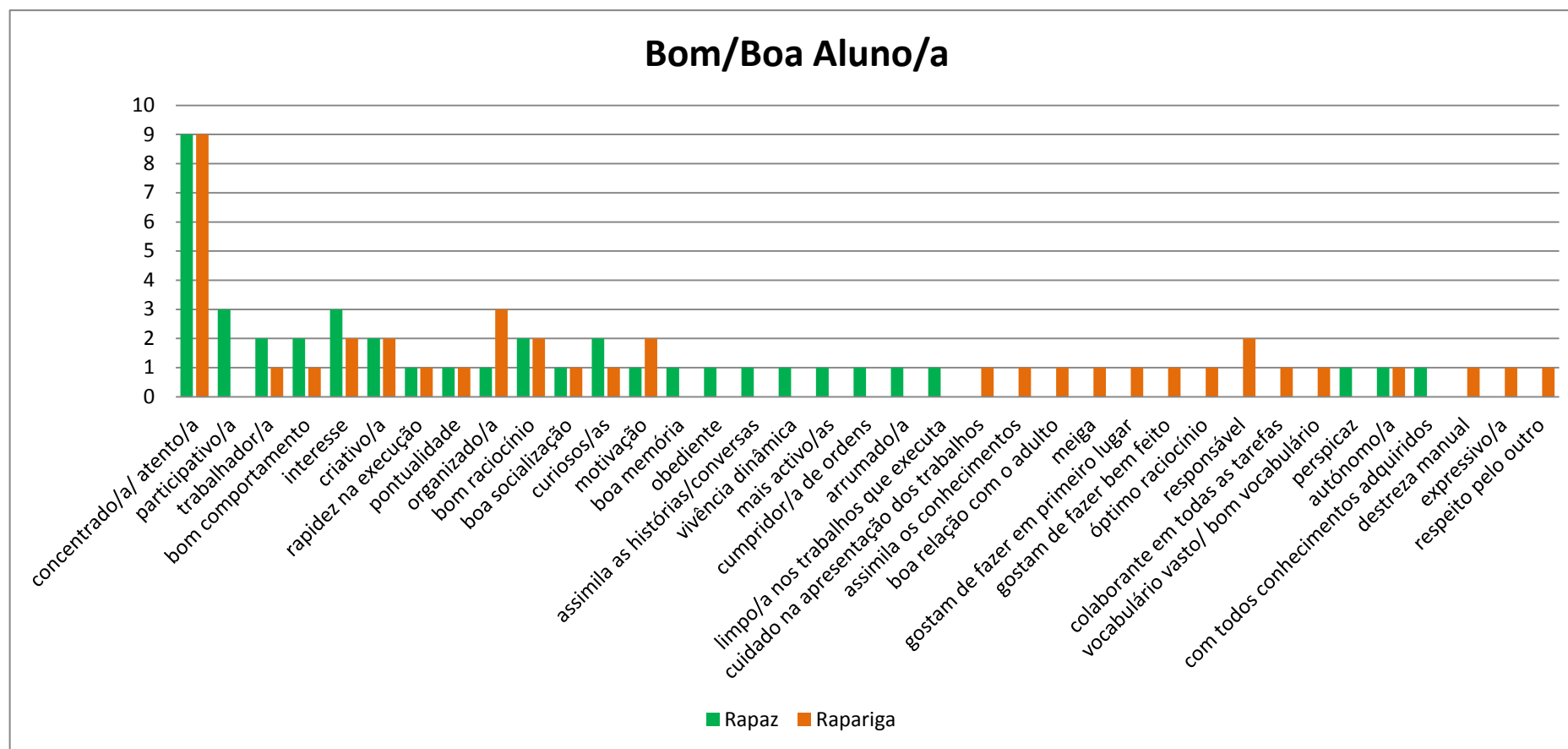


Gráfico 3 – Características do/a Bom/Boa Aluno/a no jardim de infância

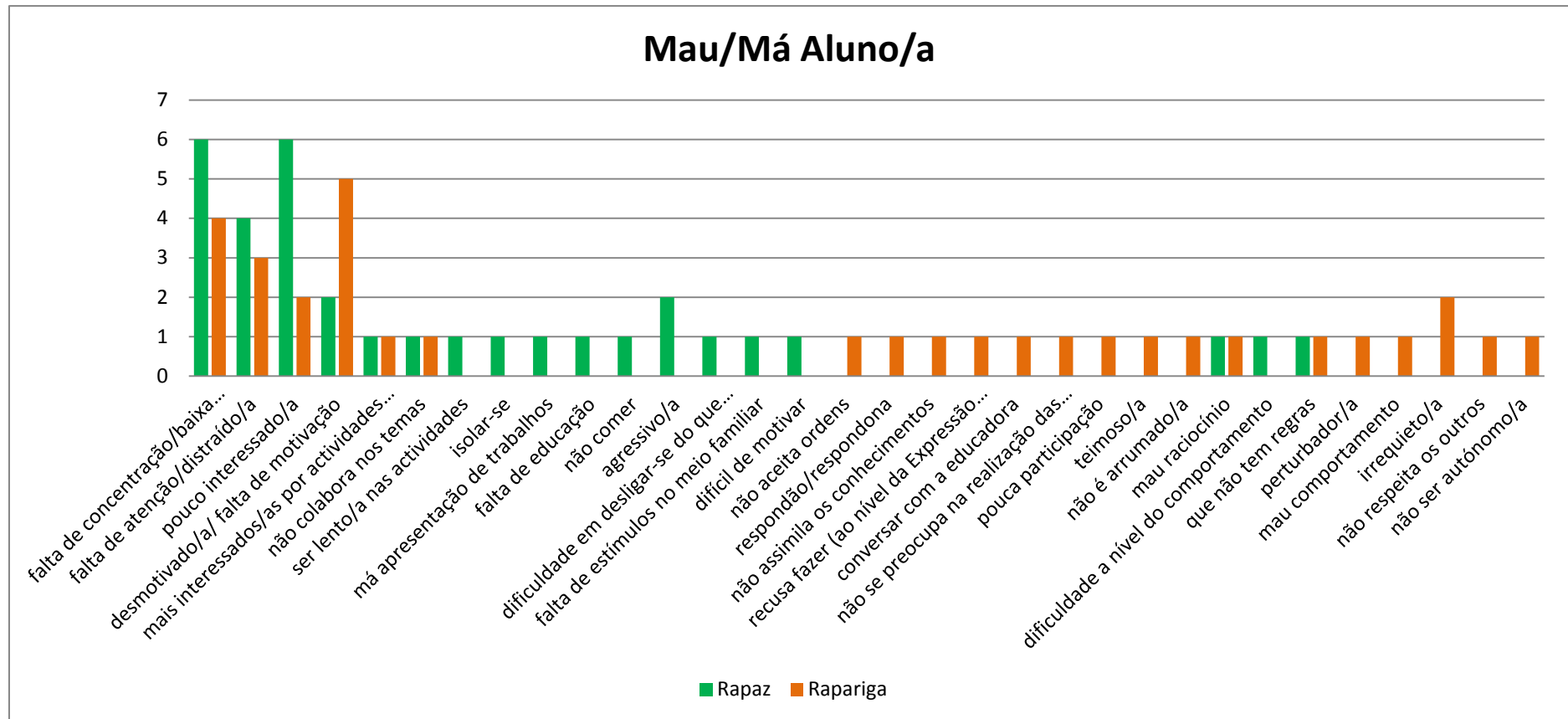


Gráfico 4 – Características do/a Mau/Má Aluno/a no jardim de infância

Dados recolhidos nos três agrupamentos de escolas e duas IPSS - Entrevistas

Do agrupamento I, foram selecionadas duas professoras do 1º. ciclo, como referimos anteriormente, as quais foram submetidas a uma entrevista. Esta entrevista é o resultado de uma outra entrevista experimental (ver Anexo 8) que foi usada com outra das docentes do agrupamento e onde se verificaram as primeiras lacunas relativamente ao trabalho destas questões. Em termos específicos, a docente nunca tinha pensado nas questões de género, apesar de ter indicado que a temática fez parte da sua formação. De referir ainda que a docente entrevistada considerou a entrevista difícil. A partir daqui construímos um novo guião que implementamos às duas docentes referidas.

Com a entrevista (Anexo 2) pretendíamos estudar as conceções educativas dos educadores/as de infância e professores/as do 1º Ciclo do Ensino Básico relativamente à imagem que têm do bom/boa aluno/a e do mau/má aluno/a. Verificamos (Anexos 9 e 10) que a professora A1 e A2 não fazem distinção de características para caracterizar o/a bom/boa aluna e o/a mau/má aluna, considerando que as características são comuns a ambos os sexos. A professora A1 indica-nos que um bom aluno “...*é um aluno responsável, que apresenta bons resultados, com bom comportamento tanto dentro como fora da sala, é autónomo nas aprendizagens e nas tarefas...*” – Aquando questionada sobre as características da boa aluna referiu que “... *tem as mesmas características de um bom aluno...*”

Por sua vez, a docente A2 refere-nos que um bom aluno “... *tem que ter métodos de estudo, tem que ser organizado, trabalhar e conseguir alcançar os resultados definidos para o seu ano de escolaridade.*” Já as características da boa aluna a docente A2 indica que são “... *exatamente as mesmas características...*”

A imagem que tem do/a aluno/a ideal aparentemente não está bem colocada, mas ambas acabam por indicar que é um bom aluno que tem as mesmas características. A docente A1 indica-nos que “... *um aluno ideal é um bom aluno, portanto terá as características do bom aluno.*” E para a aluna ideal é “*A mesma coisa.*”

A professora A2 diz-nos que “... *apesar de não ter assim uma imagem pré-definida ... tem que ser o oposto do mau aluno ... tem que ter resultados muito satisfatórios ...*” Relativamente à aluna ideal referiu-nos que “*O mesmo acontece em relação às meninas.*”

Aquando questionadas sobre o modo como trabalham as questões de género, verificamos que ambas ainda não estão bem esclarecidas sobre a temática. Como podemos observar pela A1 “*No dia a dia as questões de género, pouco ou nada se verificam, ... todos*

os assuntos são trabalhados em grupo de turma ... não são trabalhados primeiro para o sexo masculino e depois para o sexo feminino ...” E pela A2 “ *... as atividades são feitas tanto para rapazes como para raparigas ...*”

No que diz respeito às principais dificuldades, que as docentes apresentam acerca das questões de género, A1 remetem-nos para “*... a diferença de maturidade entre rapazes e raparigas*” e “*ao nível dos comportamentos entre rapazes e raparigas*” e a A2 não sente dificuldades. Diz-nos que “*O tratamento acaba por ser igual, não sinto dificuldades específicas em relação ao género...*”

Aquando questionadas se as questões de género fizeram parte da sua formação inicial ou contínua, verificámos que esta temática não fez parte da formação das entrevistadas. A1 indicou-nos que “*Não, não me lembro de ter tratado este assunto quando tirei o curso e de lá para cá também não.*” A2 referiu-nos que “*...não fez não, seguramente não fez.*” Mais uma vez observamos que esta temática não está presente no percurso de formação dos futuros profissionais de educação.

As docentes indicam-nos que o género não influencia o insucesso escolar dos/as alunos/as. A1 refere que “*Eu penso que não, existem bons e maus alunos tanto no sexo masculino como no sexo feminino.*” E A2 diz-nos que “*Não... não tem nada haver com o género o sucesso.*”

Relativamente ao material de apoio, constatamos que a A1 acaba por referir a literatura e a A2 não sabe “*que material seria realmente mais adequado*”.

Por fim, as docentes consideraram que a entrevista lhe agradou, porque as fez refletir sobre uma temática que raramente é abordada e para a qual foram despertas.

Os questionários dos/as professores/as apresentam mais diferenças na caracterização dos/as alunos/as do que os questionários realizados às educadoras de infância, apesar das últimas apresentarem algumas dificuldades na atribuição de características para o/a bom/boa aluno/a. As docentes que participaram na entrevista consideram que o bom aluno tem as mesmas características que a boa aluna.

Podemos ver as entrevistas na íntegra nos Anexos 9, 10 e 11.

ESTUDO 2

Dados recolhidos na oficina de formação

Na oficina de formação participaram dezassete docentes, quinze do sexo feminino e dois do sexo masculino, a lecionarem em diferentes níveis de ensino: na educação pré-escolar, no 1.º ciclo, no 2.º. e 3.º. ciclo.

Na primeira sessão da oficina de formação utilizamos um questionário – Anexo 12, onde pretendíamos: conhecer as expectativas em relação à formação; identificar as dificuldades que apresentam acerca da temática; verificar se tiveram formação anterior na área e conhecer as características que atribuem ao/à bom/boa aluno/a e ao/à mau/má aluno/a. Relativamente à primeira questão – Quais são as suas expectativas em relação à formação - observamos que os/as formandos/as procuram enriquecer a sua formação e adquirirem novas estratégias, como nos é referido no questionário 1f “*Procura de estratégias inovadoras na área da cidadania.*” (ver Anexo 13). Podemos constatar que procuram na formação novas bases para abordar esta temática; esperam que a formação lhes dê novas “ferramentas” para trabalharem de forma mais harmoniosa com os/as seus/suas alunos/as e com as respetivas famílias. Esperam que seja uma formação prática que seja diferente para que assim possam retirar dela novas formas de atuação no contexto escolar (ver Gráfico 5).

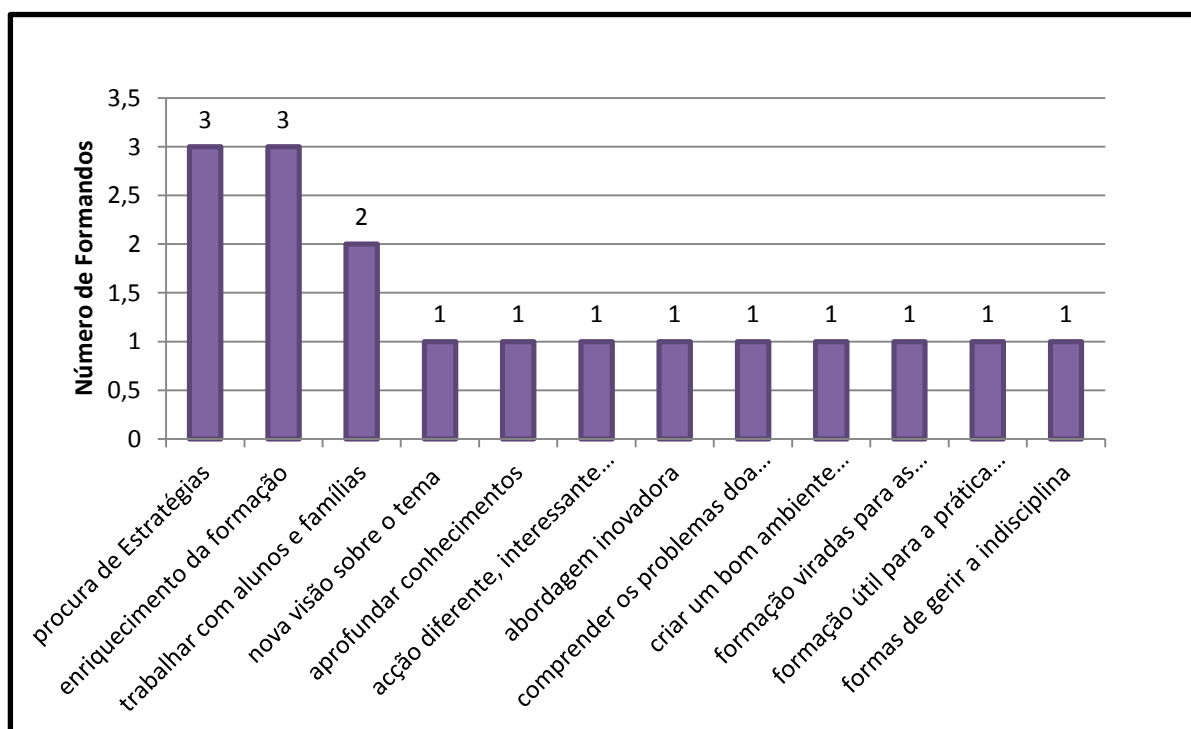


Gráfico 5- Expectativas em Relação à oficina Formação

As principais dificuldades apresentadas pelos formandos, e como observamos no gráfico 6, abaixo apresentado, conduzem-nos para: a motivação dos/as alunos/as, indicado por seis formandos/as. E para a falta de estratégias para abordar o tema, bem como a dificuldade de integrar esta temática o quotidiano escolar. Como refere a C1 “... é ver o que é que de facto é referente ao género e de que forma eu posso trabalhar essa situação.” Como nos é indicado no questionário 3f (Anexo13) “A principal dificuldade é a falta de uma definição concreta e específica sobre este tema.”

Procuram assim, na oficina, novos mecanismos para abordar as questões de género com os seus alunos, uma vez que na sua maioria não tiveram qualquer formação anterior na área. De salientar o interesse e procura por parte dos docentes de novos mecanismos e métodos para abordarem o tema em contexto escolar.

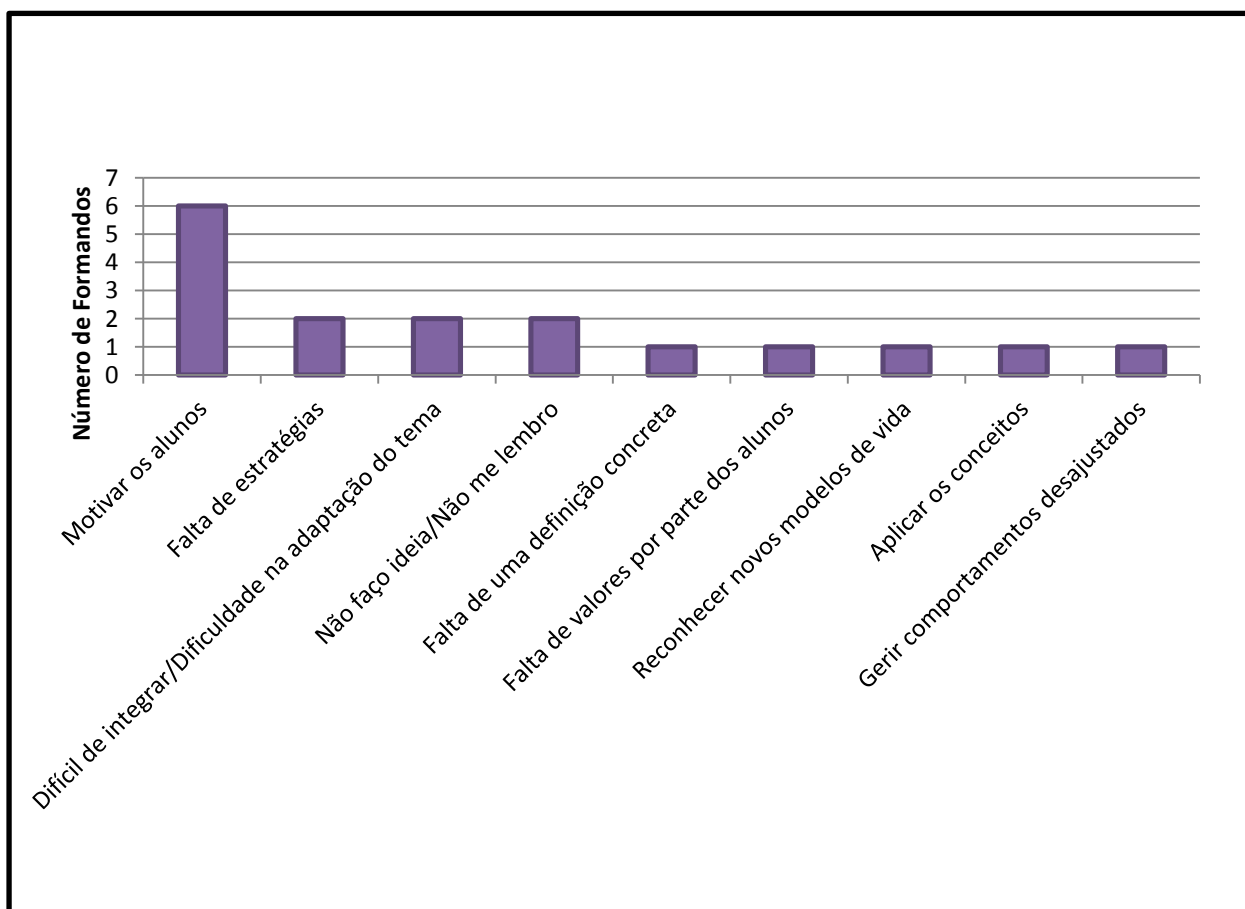


Gráfico 6- Principais Dificuldades sobre a temática

Observamos que treze dos dezassete formandos/as, que preencheram os questionários, não tiveram qualquer formação na área no seu percurso profissional, nem na formação inicial nem na formação contínua. O que também se pode observar na resposta das entrevistas a esta questão, apenas a C2 afirma “*Na formação inicial não... depois no complemento de formação aí sim...uma pequena abordagem da temática do género na Literatura Infantil.*” Dois dos/as formandos/as referiram que os conhecimentos que possuem resultam da formação pessoal (da investigação pessoal que fizeram ao longo do seu percurso profissional). E apenas dois indicaram que as questões de género foram abordadas durante a sua formação, como constatamos no gráfico 7, um/a formando/a na Pós-Graduação e um/a outro/a na disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social. Mais uma vez constatamos que a maioria dos docentes, contactaram com esta temática só quando estão na sua na prática pedagógica, quando confrontados/as com estas questões e só aqui verificam que não estão preparados para lidar com elas, porque não possuem as ferramentas necessárias.

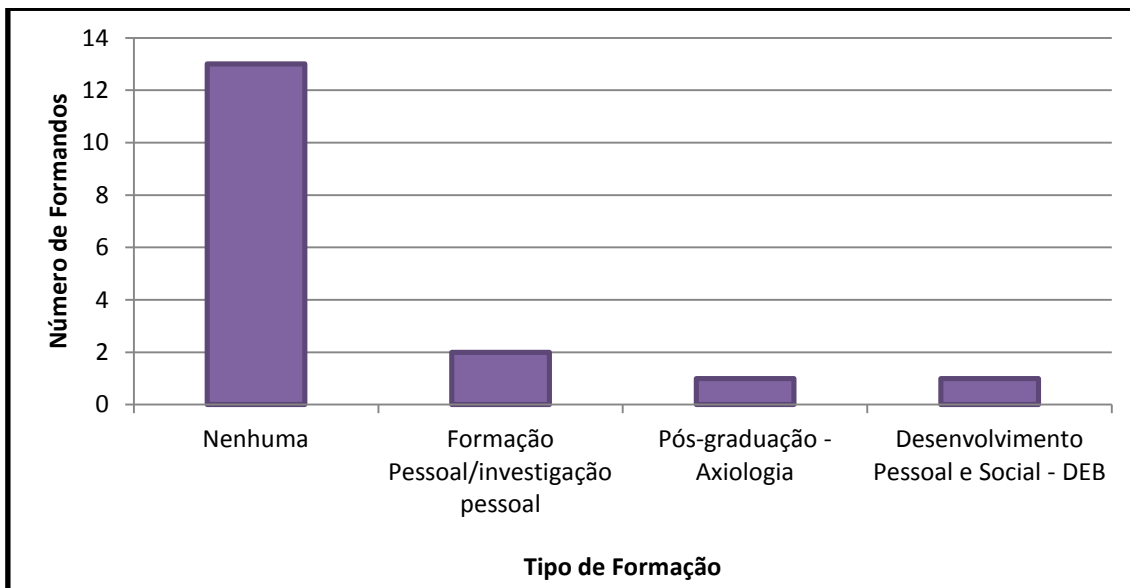


Gráfico 7 - Formação anterior na área

De seguida abordamos a integração das questões de género no quotidiano escolar e verificamos que a maioria dos/as formandos/as referiu que não faz distinção entre rapazes e raparigas, que trata de igual modo ambos os géneros no decorrer da prática pedagógica. Constatamos que abordam esta temática sempre que necessário, como refere C4 “...elas

surtem de forma natural em algum contexto de atividade...”, integrada num tema ou dando-lhe especial destaque na Área de Formação Cívica ou de Estudo do Meio. O diálogo é então, uma estratégia usada para debaterem o tema, não só com os/as alunos/as mas também com os/as outros/as docentes. Como refere C2 “...ao longo do dia, ao longo dos meses as situações de género vão-se apresentando e logo na altura, as situações tentam ser resolvidas pelo diálogo.”

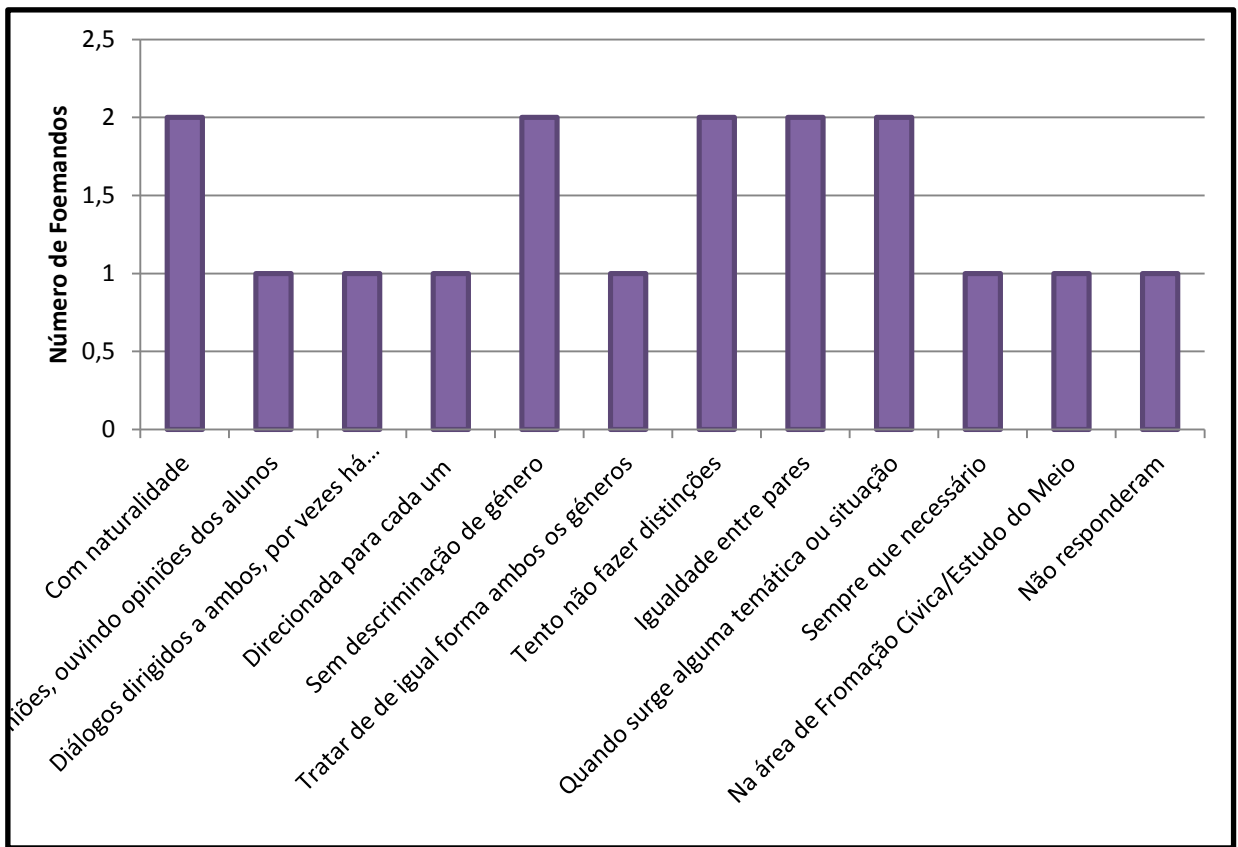


Gráfico 8 - Integração das questões de género no quotidiano escolar

No que se refere às características do/a bom/boa aluno/a verifica-se que dos **dezassete questionários** realizados: **doze não apresentam diferenças** entre rapazes e raparigas, para ambos os géneros são atribuídas as mesmas características; **cinco apresentam diferenças**. **Dos cinco, todos** apresentam **características diferentes** para o **mau/má aluno/a**, e **três** apresentam **características diferentes para o bom aluno/boa** aluna. Concluímos que 70,6% dos questionários não apresentam diferenças e 29,4% apresentam diferenças.

As características apresentadas, pelos/as formandos/as, com mais frequência para caracterizarem o bom aluno são “empenhado/atento”, “interessado” e “concentração”, como podemos confirmar pelo gráfico 9. As características mais atribuídas à boa aluna passam pela “empenhada/atenta”, “interessada” e “trabalhadora/estudiosa.” Pelo que, não se verificam grandes disparidades na caracterização dos rapazes e das raparigas.

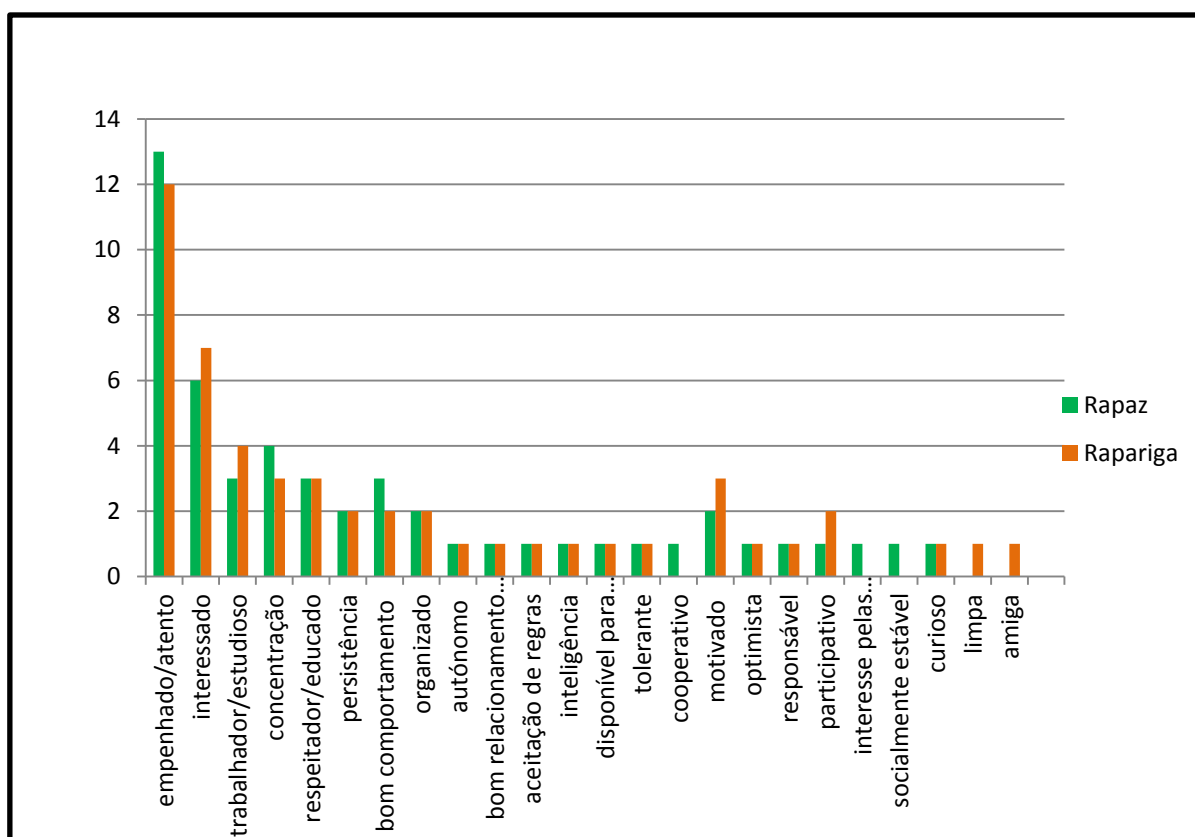


Gráfico 9 - Características do/a Bom/Boa Aluno/a apresentadas pelos/as formandos/as

Relativamente à caracterização do/a Mau/Má Aluno/a observamos que das características indicadas mais vezes para a caracterização do mau aluno destacam-se as “as dificuldades de concentração”, a “falta de interesse”, “o mau comportamento” e o “não ser educado.” Para as raparigas “as dificuldades de concentração” também surgem em primeiro lugar, a “falta de interesse” é a segunda característica apresentada para caracterizar as raparigas o que se verifica anteriormente também no caso dos rapazes, ser “desorganizada”, “refilona” e “conversadora” são as mais referidas.

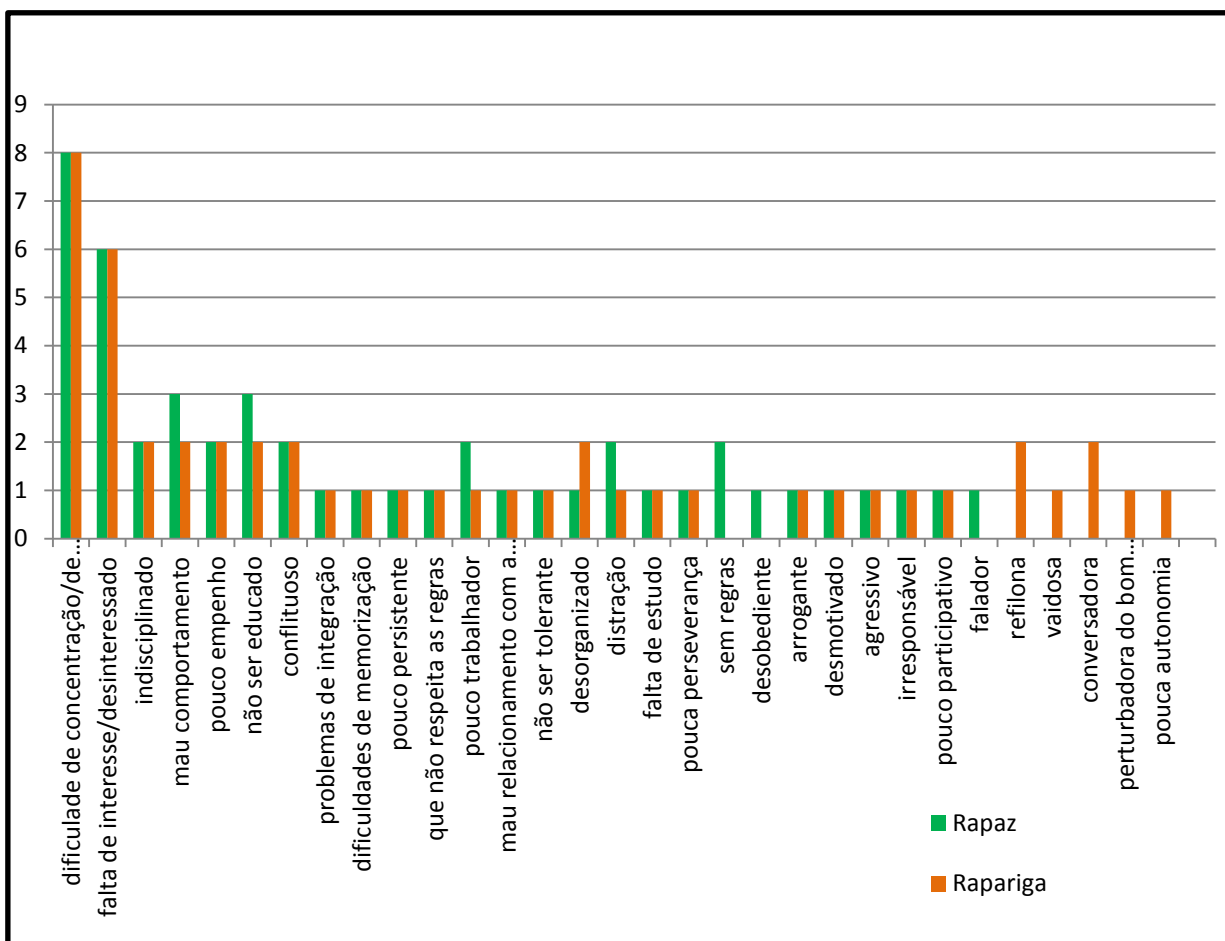


Gráfico 10 - Características do/a Mau/Má Aluno/a apresentadas pelos/as formandos/as.

Durante a oficina, foi entregue aos/às formandos/as uma ficha (Anexo 14) destinada a caracterizar o ambiente educativo as situações vividas na escola, pertencente ao Projeto de caracterização e intervenção em Igualdade de Oportunidades – Para uma Intervenção Precoce na Educação Pré-Escolar – Guião para a avaliação do ambiente educativo no 1.º ciclo do Ensino Básico e das diferenças – como referimos anteriormente. Seguidamente serão analisadas as respostas desta ficha. Observamos que os dezassete formandos/as exercem funções no concelho e têm turmas/grupos do pré-escolar (uma formanda), do 1.º ciclo (onze formandos/as) e do 2.º e 3.º ciclos (seis formandos/as).

Relativamente ao número de rapazes e raparigas no grupo e de acordo com o gráfico abaixo apresentado (Gráfico 11) dez docentes têm na sua turma mais rapazes do que raparigas, em alguns casos, chegam a apresentar uma diferença bastante significativa como podemos observar na ficha 1, em que o número de rapazes é o dobro do número de raparigas, na Ficha 8, na Ficha 13, na Ficha 14. Cinco dos/as formandos/as tem na constituição da sua turma mais raparigas do que rapazes, contudo a diferença de raparigas e rapazes não é tão significativa como nas dez turmas em que o número de rapazes é superior. Por fim, apenas duas turmas (Fichas 5 e 11) apresentam igual nº de alunos. De salientar que o número total de alunos/as dos/as formandos/as é de 338, dos quais 186 são rapazes e 152 são raparigas.

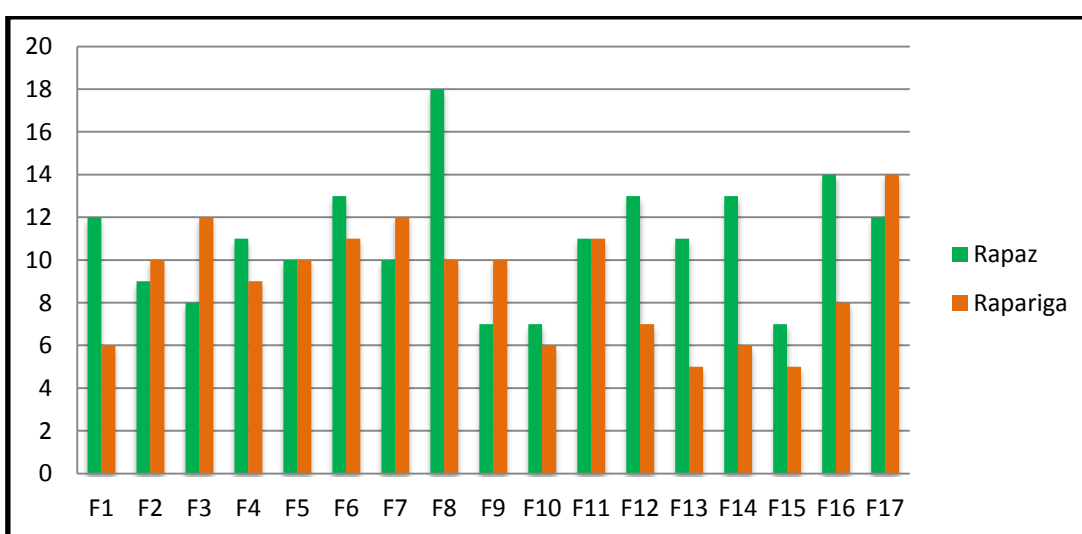


Gráfico 11 – Número de rapazes e raparigas no grupo

Observamos que os/as professores/as, que trabalham em diversos níveis de ensino, tem alunos com idades bastante diferentes. Neste caso, as idades vão dos três anos aos dez e mais anos de idade. Verifica-se que há um maior número de alunos com mais de dez anos, o que deve estar relacionado com a constituição das turmas do 2º. e 3º. ciclos.

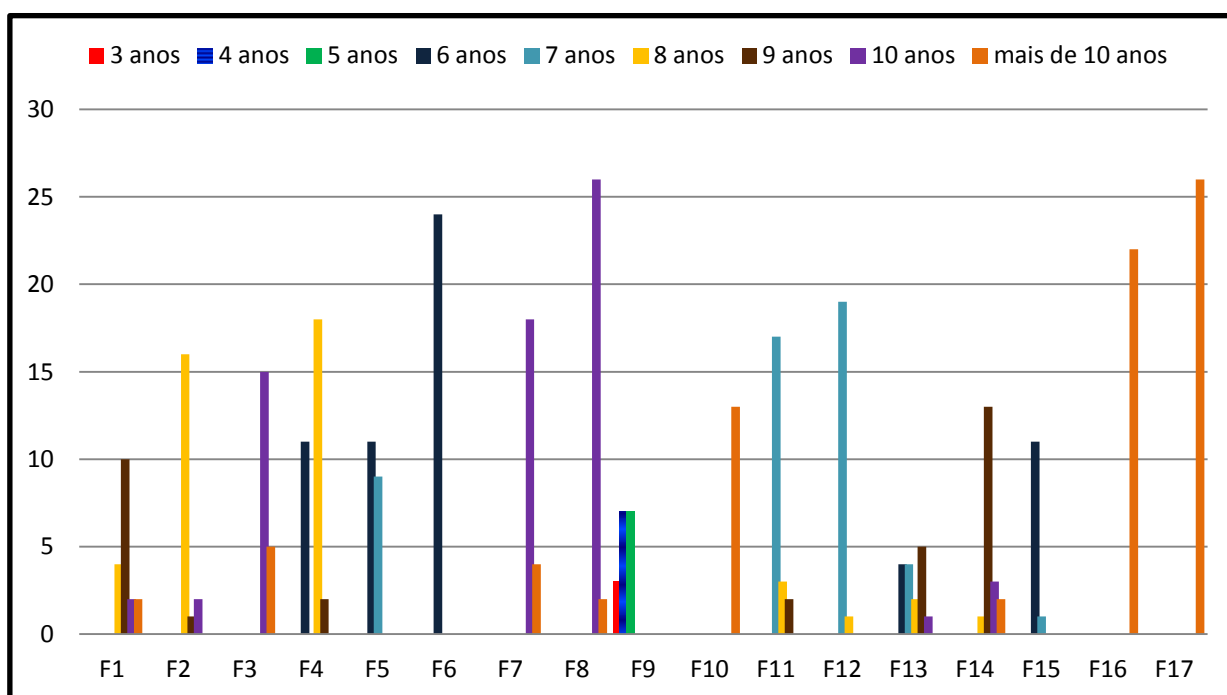


Gráfico 12- Distribuição dos/as alunos/as por idades

Constatamos que na grande maioria os/as alunos/as dos/as formandos/as frequentaram o jardim de infância antes de ingressarem no 1º. ciclo, como podemos constatar no gráfico 13.

Relativamente à constituição das turmas, nove delas sofreram alterações, quer pela entrada de novos/as alunos/as (Fichas 1, 9 e 13, como podemos observar no quadro acima apresentado), quer pela transferência (F11, F12, F14), inclusão (F16), retenção ou passagem para o 2º. ciclo o que pressupõe a constituição de novas turmas (F7).

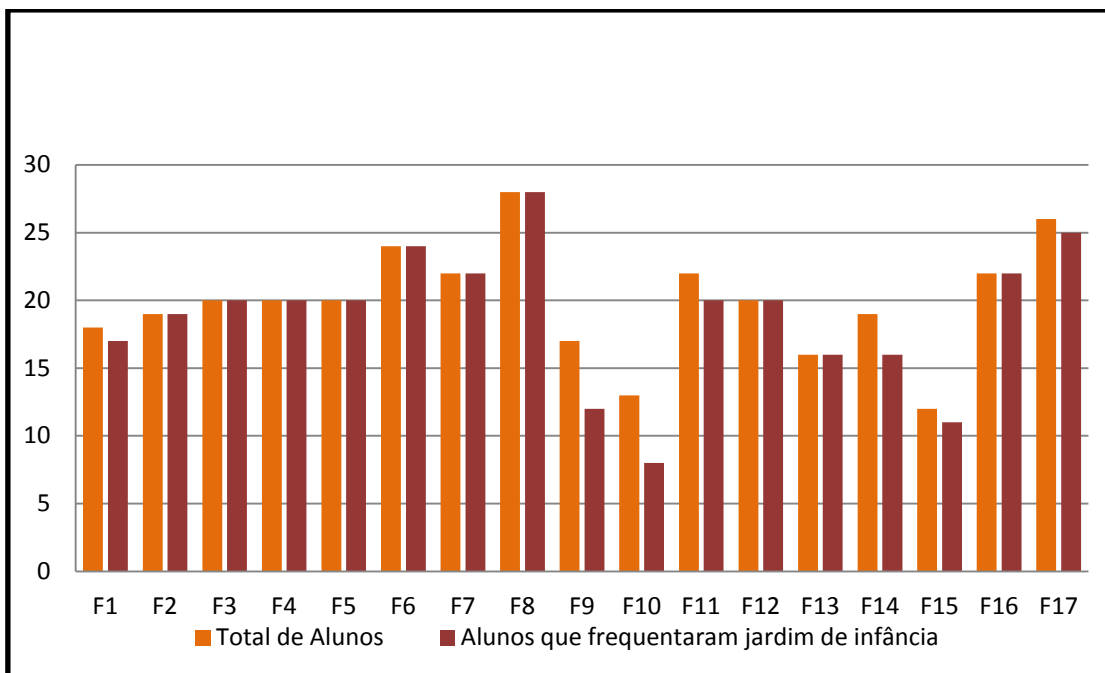


Gráfico 13 – Relação entre o número de alunos/as e o número de alunos/as que frequentaram o jardim de infância

No que se refere à caracterização da turma, e tendo em conta os materiais utilizados no decorrer das aulas, pretendeu-se verificar se os/as formandos/as apresentavam preocupações no que diz respeito aos conteúdos e imagens, de modo a não deixar transparecer ideias estereotipadas sobre os papéis masculinos e femininos. Verificamos, de um modo geral, que os/as docentes tem preocupação na escolha dos livros (como é referido na Ficha 16, “...tenho sempre cuidado na seleção de textos, imagens, vídeos e situações a trabalhar em contexto educativo, de modo a que não traduzam ideias estereotipadas sobre os papéis masculinos e femininos.”) a serem trabalhados na sala de aula, os quais são normalmente escolhidos no início do ano letivo. Contudo, quando surgem situações esterotipadas, referem que estas são trabalhadas, como é referido na Ficha 1 “Quando surge uma situação estereotipada, mesmo sem ser dos livros, em situação do quotidiano, analisamos a ação e questionamos a razão da sua existência ou a possível mudança de atitudes.” Referem ainda que de um modo geral a escolha dos “... livros a serem trabalhados são escolhidos previamente, em reunião, por ano de escolaridade” (F3). Constatamos que os/as docentes já selecionam os livros, já identificam um bom ou um mau exemplo para ser trabalhado em aula. Os livros da coleção da Anita, como podemos observar no gráfico abaixo são claramente os mais referenciados como um mau exemplo de livro, como indica F10, “Muitos dos exemplos são fúteis; as atividades

domésticas e de apoio à família deveriam ser desempenhadas pelos dois sexos e encontram-se direcionadas exclusivamente para as mulheres, mostrando uma típica família estereotipada com clara evidência de desigualdade entre sexos.” Como refere F9 a Anita dona de casa, “porque aparece a rapariga como detentora das atividades domésticas, perpetuando esta ideia.”

Como exemplo de um bom livro, o mais indicado pelos/as formandos/as foi o livro Pai não consigo dormir (como podemos observar no gráfico 14) F13, “O pai assume papéis femininos e a mãe assume papéis masculinos”.

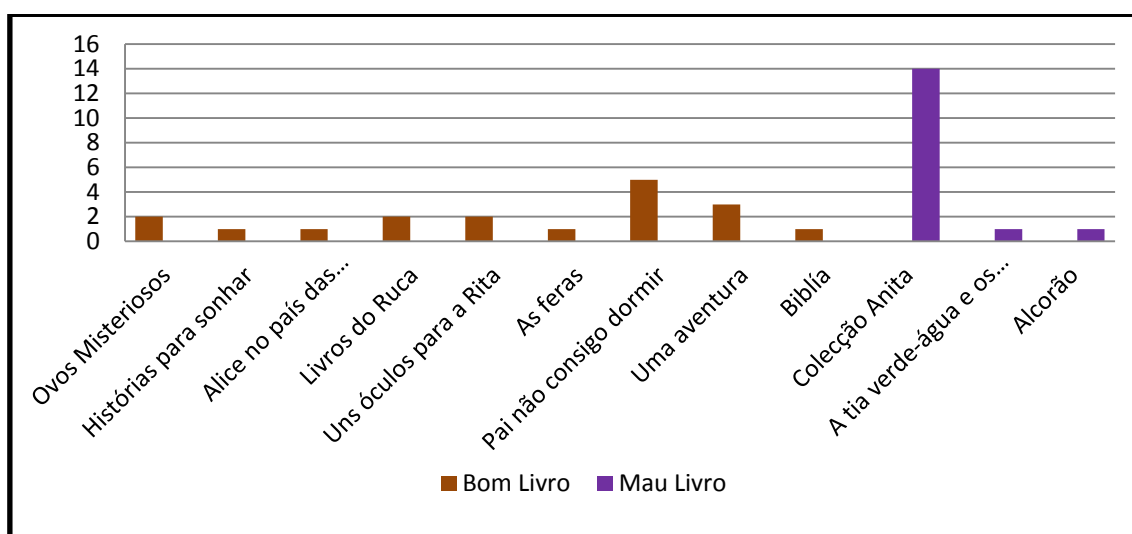


Gráfico 14 – Livros apresentados como bom/mau exemplo

A maioria dos/as formandos/as indica que as escolhas das atividades realizadas na sala não são influenciadas pelo género, apenas três indicam o contrário referindo que os rapazes escolhem mais as “*construções e garagem*” e as raparigas a “*casinha*” (indicado por F9). Os rapazes fazem “atividades mais de cariz físico e dinâmicas” e as raparigas gostam mais de “escrever, pintar, ler, conversar...” (indicado por F16). São eles que também escolhem mais “*Trabalhos em madeira onde mexam em ferramentas; Trabalhos em argila*” enquanto que as raparigas escolhem “*pintura com tintas; trabalhos que de uma forma geral exijam dedicação e persistência*” (indicado por F17).

Todos os/as formandos/as consideram que fora da sala de aula existem diferenças no tipo de brincadeiras que os meninos e as meninas realizam. Os rapazes jogam mais à bola, (por exemplo como refere F1 “*Os rapazes jogam à bola ou circulam livremente.*”) ao

berlinde, jogam “*Nintendo e no Magalhães*” (F14). Enquanto que as raparigas andam em grupo à volta da escola (“*As meninas andam, em grupo, às voltas em torno da escola conversando e rindo*” – F16), jogam ao elástico, saltam à corda.

Aquando questionados acerca da sua intervenção, dez dos docentes afirmam não interferir nas escolhas das crianças durante o intervalo. Contudo, também indicam que sempre que seja necessário intervêm, como refere F1, “*Não há intervenções, contudo, na sala de aula conversamos sobre a forma como decorre os intervalos, os conflitos, a integração ou rejeição nos grupos.*”

Dois docentes indicam que incentivam os seus alunos no sentido de ambos os sexos realizarem as mesmas atividades, o/a docente F2 afirma que “*Tento convencer os rapazes que todas as raparigas desde que queiram, também podem jogar à bola, pois o futebol hoje em dia, não é um desporto apenas para os rapazes. Da mesma forma incentivo os rapazes a saltar à corda, porque não é um jogo exclusivamente para as meninas.*” O/A formando/a F6 indica que “*Incentivo-os a fazer jogos para todos, um deles o saltar à corda, são os rapazes que estão a conseguir o recorde de saltar mais vezes sem perder. Mas também respeito os gostos de cada um. Sempre que surgem discussões a minha intervenção apela ao bom senso e faço-lhes ver que não há barreiras, cada um é que as constrói na sua cabeça. Na vida todos podemos fazer o que queremos/gostamos respeitando sempre os outros enquanto ser humano. Desta forma vou trabalhando as suas mentes.*”

Acerca da (in) disciplina entre rapazes e raparigas, dez dos/as dezassete formandos/as consideram que existem diferenças entre rapazes e raparigas, consideram de um modo geral que os rapazes são mais “... *conflituosos e agressivos.*” Como refere F17 “*Os rapazes de uma forma geral partem para a violência física com mais facilidade.*” “*As raparigas ficam geralmente pela agressão verbal e choro.*” Nestes casos as intervenções dos/as docentes passa sobretudo pelo diálogo em sala de aula, pela reflexão.

No que diz respeito à formação dos grupos os docentes consideram que se organizam pequenos grupos (dentro do grande grupo) de forma espontânea, contudo estes nem sempre são constituídos por rapazes e raparigas. Quando se deparam com esta situação os profissionais utilizam como estratégia comum o sorteio para a constituição dos grupos.

Tendo em conta as diferenças relativas aos comportamentos de rapazes e raparigas, na sala de aula, observamos de um modo geral que as raparigas são representadas como sendo “*mais organizadas*” (F1, F2, ...), “*mais calmas*” e “*mais sossegadas*”. Já os rapazes “*falam mais alto*”, estão “*desatentos*”, são mais “*irrequietos*” (F15). No recreio os rapazes são

representados como sendo mais “*conflituosos*” (F16) e “*jogam mais à bola*”, elas são “*mais calmas*”, “*passam, brincam*” (F7).

Posteriormente pedimos aos/às formando/as que indicassem três características para o bom e para a boa aluna e observamos que não existem diferenças significativas na atribuição de características para os rapazes e para as raparigas. A característica indicada mais vezes para caracterizar quer os rapazes, quer as raparigas foi a “*concentração/atenção*”, em segundo lugar surge o “*empenho/trabalho*” e em terceiro “*estudioso/a*” .

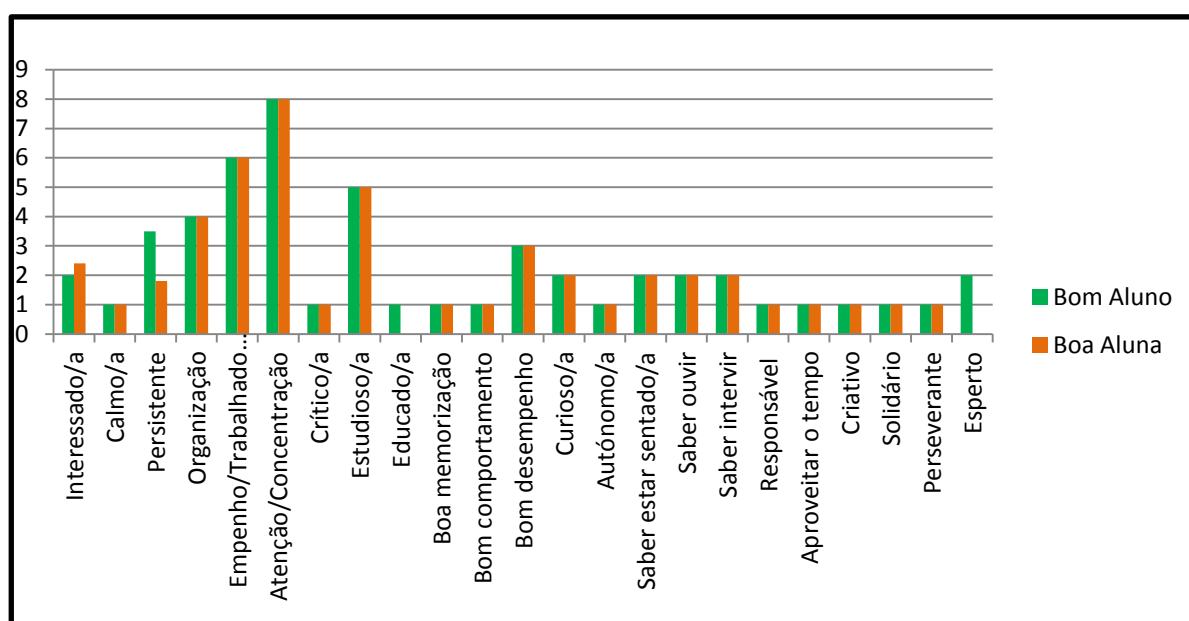


Gráfico 15 - Características do/a Bom/Boa Aluno/a

No final da ficha os/as formandos/as foram solicitados a perguntarem aos/às seus/as alunos/as: o que faz o pai (em casa /e fora de casa) ,o que faz a mãe (em casa /e fora de casa); o que pensam em relação às diferenças que existem entre o que fazem.

(Ver Anexo 15). **É quando são ouvidos os alunos que se verificam as diferenças, surgindo nesta fase uma tomada de consciência destas questões por parte dos docentes.** Para além dos dados recolhidos através das fichas, junto das crianças, (Anexo 15) foram as situações trabalhadas em sala de aula que suscitaram mais questões. Estas confrontaram os/as docentes com as diferenças de rapazes e raparigas na sala de aula. Durante o percurso de formação foram confrontados/as através do debate (Anexo 24).

Observamos que de um modo geral os/as alunos/as consideram que é a mãe que assume as lidas domésticas para além de trabalhar fora de casa, por exemplo o rapaz 3 da ficha F1 diz que em casa a mãe *“lava a loiça, passa a ferro e faz o comer.”* E fora de casa *“Vai às compras e é professora de EVT.”* Na ficha F2, o rapaz 1 e o rapaz 3 referem que é a mãe que faz quase tudo lá em casa.

Observamos que em muitos casos, o pai também é referido como ajudante das lidas domésticas, apesar de também trabalhar fora de casa, exemplo F7, rapaz 3 em casa o pai *“cozinha, limpa os quartos e estende a roupa.”* Fora de casa *“Lava o carro, rega as flores, varre o jardim, enche a piscina e ajuda-me nos trabalhos de casa.”* Mas também observamos que *“o pai vem cansado e deita-se no sofá”* (F2, rapariga 3). De um modo geral o pai realiza as tarefas do exterior da casa (F7, rapariga 3) *“Lava o carro rega as flores, varre o jardim, enche a piscina...”*

Em relação às diferenças que existem entre o que fazem os homens e as mulheres elas são facilmente apresentadas pelas crianças e vão desde o tipo de comportamentos, às diferenças físicas, *“Homens brigam e mulheres não. Homens cortam a lenha têm mais força do que as mulheres”* (F3, rapaz 1) ao tipo de trabalhos *“As mulheres trabalham mais do que os homens dentro de casa. As mulheres são mais compreensivas, geralmente ajudam; os homens fumam e não deviam, deviam ser mais compreensivos. As mulheres portam-se como mulheres, os homens ficam sérios como se estivessem na lua.”* (F7, rapaz 1). Doze alunos consideram que não existem diferenças, sendo sete raparigas e cinco rapazes.

Acerca das diferenças entre o que fazem os rapazes e as raparigas, observamos que os/as alunos/as as indicam facilmente e elas passam pelas *“brincadeiras e nos gostos”* (F1, rapaz 1) *“Elas brincam com bonecas e eles não, porque isso não serve muito bem aos rapazes. Há comportamento próprios dos rapazes e das raparigas. Eles, às vezes apalpam as raparigas e elas dão-lhe chapadas e pontapés.”* (F7, rapaz 1). As raparigas indicam que os rapazes gostam mais de jogar à bola, são mais desportistas. Elas veem os rapazes como sendo mais agressivos, como refere na F6, a rapariga 3, *“os rapazes brigam e as raparigas não.”* Acerca das raparigas, os rapazes consideram-nas mais vaidosas, como refere o rapaz 1 na ficha 1 *“as raparigas são vaidosas andam sempre a mostrar as roupas.”* Conversam mais e brincam com bonecas, F4 rapaz 3 *“as meninas gostam de brincar com as bonecas e conversar.”*

Referem ainda: F2, rapaz 2 *“Elas brincam com bonecas e eles não porque isso não*

serve muito bem aos rapazes”; F12, rapaz 2 *“os rapazes jogam à bola e as raparigas dançam ballet”*; F14, rapaz 1 *“os rapazes não conseguem brincar com bonecas e as raparigas conseguem”*; F16, rapaz 2, *“as raparigas não têm força e não sabem fazer nada.”*

Estas diferenças foram posteriormente trabalhadas em sala de aula durante a oficina de formação, dando lugar a uma maior reflexão sobre o papel do género no desempenho escolar.

No final da oficina foram realizados novos questionários (Anexo 16), com o objetivo de verificar se a formação contribuiu para uma nova abordagem da temática em estudo. Das respostas obtidas (Anexo 17) podemos constatar que todos os/as formandos/as responderam afirmativamente à primeira questão referente às expectativas da formação. Assim sendo, os conteúdos abordados foram ao encontro das expectativas esperadas pelos/as formandos/as no início da formação. Dos dados obtidos, um(a) formando(a) não respondeu à questão, verificámos que os/as formandos/as consideram que a oficina de formação correspondeu às suas necessidades. De um modo geral, as necessidades dos/das docentes foram abordadas na oficina de formação, o que vem valorizar mais uma vez o papel da formação para o desempenho docente.

Podemos verificar que a oficina foi útil para o desenvolvimento pessoal e profissional promovendo uma maior reflexão sobre a prática pedagógica (gráfico 16), pois fez com que os/as formandos/as tomassem uma nova consciência das suas práticas relativamente a estas questões. Segundo as entrevistas ficaram mais esclarecidos/as e mais atentos/as para os estereótipos de género, para novas situações, acabando mesmo por questionarem-se e alterarem comportamentos e atitudes. Como refere F1 *“ Fez-me pensar, refletir sobre as questões de género, porque eu antes não o fazia.”* Mais uma vez, a oficina de formação assume uma grande importância para a realização de um trabalho docente mais igualitário, uma vez que aqui se abordaram questões muitas vezes esquecidas e ignoradas.

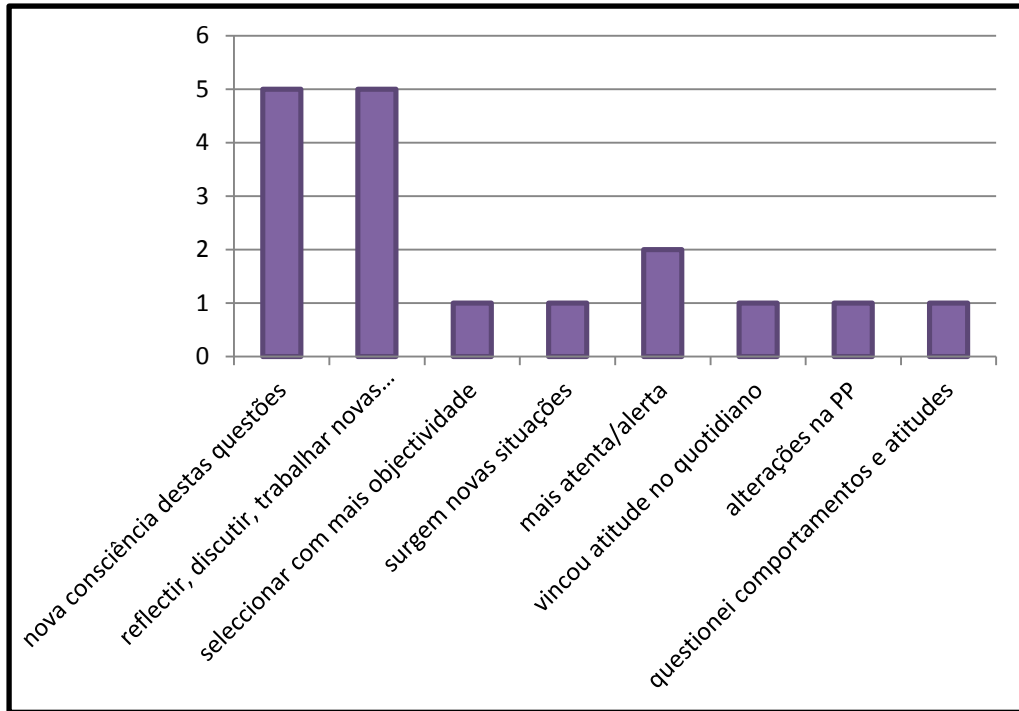


Gráfico 16 – Importância da formação

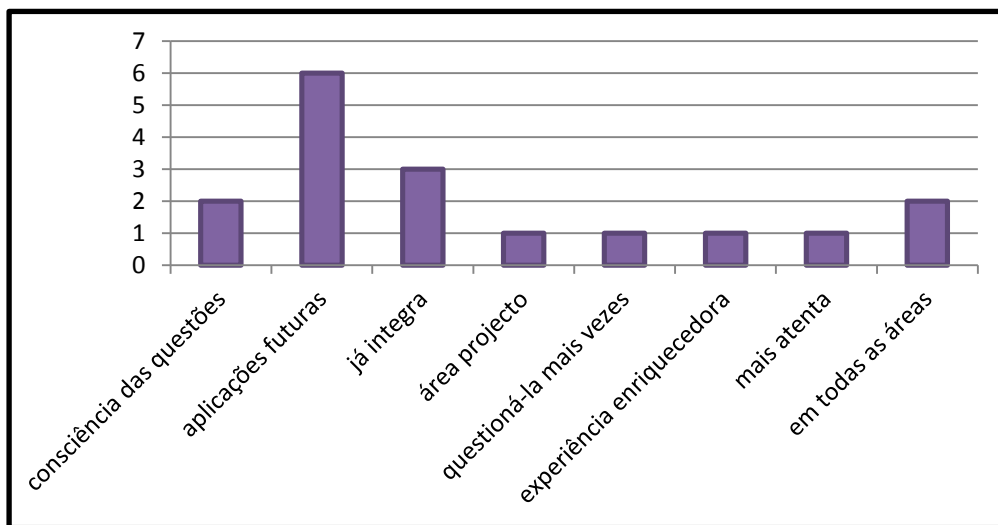


Gráfico 17 – Impacto e integração das questões de género

De um modo geral e tendo em conta o gráfico 17, os/as formandos/as estão mais atentos/as para as questões de género e já conseguem observá-las em muitas situações. No futuro pretendem vir a aplicá-las transversalmente e de um modo geral, uma vez que já possuem uma maior consciência acerca das questões de género.

Os/as formandos/as também demonstram interesse em aprofundar esta temática, como podemos constatar no gráfico 18, dois docentes consideram que esta formação foi suficiente e a abordagem destas questões no 3º ciclo também é do interesse dos docentes.

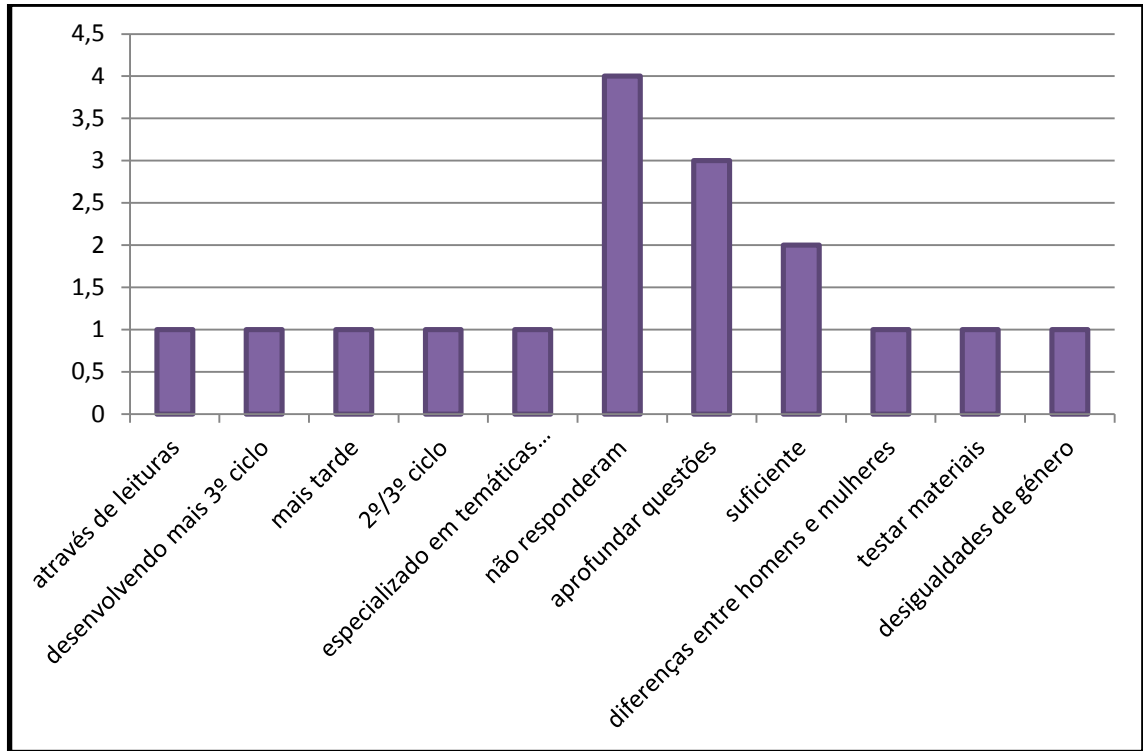


Gráfico 18 – Interesse em aprofundar a temática

Observamos que os/as docentes não modificaram a caracterização que tem do/a bom/boa aluno/a, mau/má aluna. Contudo, verificamos que um/a formando/a mudou de opinião constatando que os rapazes e as raparigas tem as mesmas características, deste modo, o/a docente através da formação, certamente irá integrar as questões de género de uma forma mais equilibrada, promovendo a igualdade através de alterações na sua prática pedagógica.

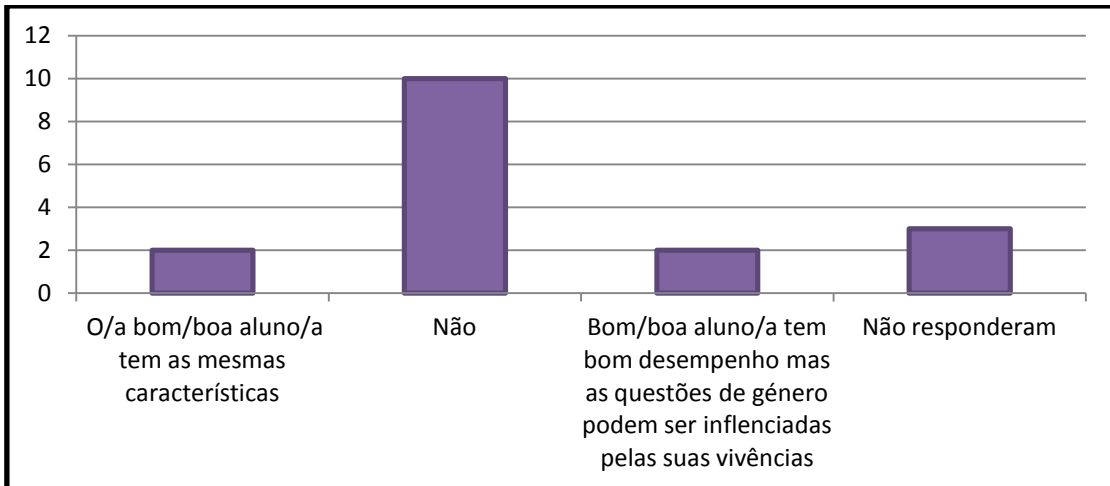


Gráfico 19 – Reflexão sobre a caracterização de bom/boa aluno/a

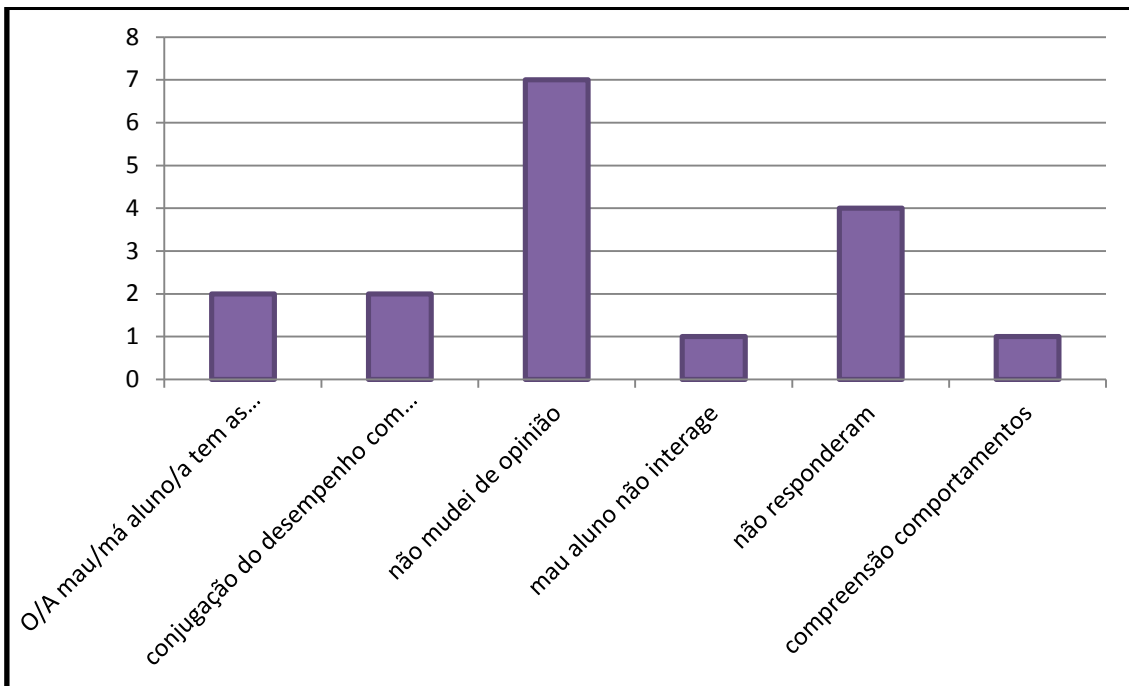


Gráfico 20 – Reflexão sobre a caracterização do/a mau/má aluno

No final da oficina de formação “Género e cidadania no 1.º ciclo do ensino básico” foi realizada uma entrevista (Anexo 18), a quatro das formandas do 1.º ciclo que frequentaram a formação, esta entrevista teve como principais objetivos: verificar se os/as

docentes trabalham as questões de género; conhecer as conceções educativas dos/as professores/as do 1º. Ciclo do Ensino Básico relativamente à imagem que têm do bom/boa aluno/a e do mau/má aluno/a; conhecer as principais dificuldades que os docentes apresentam em relação às questões de género; conhecer a formação anterior que os docentes tiveram nesta área, bem como a formação que gostariam de ter; determinar se o insucesso escolar é influenciado pelo géneros dos/as alunos/as.

Podemos ver as entrevistas na íntegra no anexos 19, 20, 21 e 22.

Após a motivação do/a entrevistado/a, a primeira parte da entrevista remete-nos para as conceções do/a professor/a e do/a educador/a sobre bom/boa aluno/a – mau/má aluno/a. Com a primeira questão ficamos a saber como é que as docentes trabalham as questões de género no seu quotidiano escolar.

E observamos que as entrevistadas C2 e C4 abordam esta questão de forma natural, resolvendo as situações pelo diálogo, que a entrevistada C1 dá agora mais atenção ao género através da exploração de diversos materiais “...*nos textos que apresento, nos cartazes...*” Por fim, a C4 aborda a temática integrando-a num tema. Podemos considerar, que as questões de género são tidas em conta e são abordadas sempre que necessário. Contudo, os/as docentes no terreno deparam-se com inúmeras situações, que, por vezes são difíceis de resolver.

Acerca das dificuldades que apresentam em relação às questões de género verificámos que as formandas sentem mais dificuldades “*na formação dos grupos*” e “*nas brincadeiras.*”

De referir que a temática das questões de género não fez parte da formação inicial de nenhuma das formandas. E que apenas a C2 contactou com o tema no complemento de formação, teve “*...uma pequena abordagem da temática do género na Literatura Infantil na diversificação das personagens nos livros infantis...*”

Aquando questionadas acerca de que formação gostariam de ter, constatamos que a C3 gostaria de aprofundar esta temática ao invés da C4 que considera que não necessita de uma abordagem especial “*que pelo menos esta formação que tivemos agora, que pelo menos nos alertou para esta questão...*” A C2 gostaria de ter uma formação ao nível da “sexualidade no 1º ciclo” e a C1 refere que agora necessitaria de uma formação noutra área (tecnologias).

Verificamos que todas as formandas consideram que o insucesso escolar não é influenciado pelo género dos/as alunos/as. Mas é marcado pela formação e motivação dos/as alunos/as e pelos apoios e hábitos provenientes das suas famílias.

Relativamente à segunda parte da entrevista, que nos conduz para a oficina de formação, e que pretendia conhecer a importância que o/a entrevistado/a deu à formação; verificar se os conteúdos trabalhados durante a oficina se tornaram úteis para o exercício da função docente e identificar as principais dificuldades sobre a temática constatamos que a oficina assumiu um papel de destaque na formação dos/as professores/as, uma vez que, como é referido pela C1 “... *fez-me pensar, refletir sobre as questões de género, porque eu antes não o fazia. Não tinha consciência real e exata do que do que era, agora já tento ver...*” A mesma entrevistada refere ainda que ficou mais alerta para os possíveis estereótipos que pode estar a passar. A C2 considera que a oficina dotou os/as formandos/as com novas perspetivas de abordagem ao tema “... *agora, tenho outra perspetiva diferente porque poderemos ser nós a proporcionar que estas questões de género sejam abordadas nas nossas planificações...*” A formanda C3 referiu que a oficina “*Fez-me pensar mais sobre estas questões.*” Por fim a C4 indicou que a oficina a alertou para este tipo de situações.

As implicações práticas que a oficina trouxe depreendem-se como refere a C1 com a ajuda no sentido de tentar evitar passar ideias estereotipadas e de passar uma atitude mais tolerante. A C2, com o desenvolvimento de estratégias que facilitem a integração dos géneros e a aceitação de grupo “... *as estratégias que eu normalmente utilizo diariamente já vão ao encontro da integração de géneros femininos, masculinos ...*” A C3 refere que agora consegue resolver os problemas ligados a esta temática de modo diferente “... *tenho já outra perspetiva e vou poder abordar esse tema e resolver esse problema de outra maneira, devido ao conhecimento, às experiências, à troca de experiências e ideias que nós tivemos, que é sempre uma mais valia esta troca de experiências.*” A C4 como atualmente não tem turma ainda não pode colocar em prática.

Todas as entrevistadas consideram que os conteúdos abordados durante a oficina foram úteis para o exercício da sua função. Contribui para terem mais atenção e terem outra consciência acerca das questões, a C1 refere que “... *considero que os conteúdos abordados foram e vão ser bastante úteis porque me fizeram abrir os olhos para outras realidades que eu não tinha consciência, na minha função de docente mas também, noutras situações que eu vou vendo...*” A C3 e a C4 vão também ao encontro do que C1 referiu, considerando que os conteúdos abordados na oficina vem sempre ajudar a ter outro ponto de vista. Para a C3 “os

conteúdos são sempre úteis no exercício da nossa função ... e as atividades vem sempre ajudarem-nos a termos outro ponto de vista ...” Para a C4 *“são úteis como qualquer assunto que nós vamos tratar ...”*

No que concerne ao modo como pretendem vir a aplicar os conhecimentos adquiridos na oficina constatamos que C1, já os aplica e pretende continuar a fazê-lo não só com os alunos mas também passando a mensagem à comunidade educativa. A C2 e a C3 pretendem criar situações, para que os alunos explorem as questões de género. Como nos é indicado pela C2 *“O que eu vou tentar fazer é criar estratégias no sentido de ser eu a proporcionar situações ... ser eu a criar jogos de faz de conta ... contrariando a perspetiva e as conceções que eles já trazem ...”* E pela C3 *“... se as situações não acontecerem vir a provocar mesmo algumas para ver as relações deles, para ver como vão reagir e como é que eles próprios resolveriam o assunto ...”* Podemos observar que as docentes estão prontas a implementar os novos conhecimentos que adquiriram na formação e deste modo, quisemos saber como é que pretendem vir a motivar os/as alunos/as para esta temática e verificamos que a C1 e a C2 usariam o diálogo e os jogos em primeiro lugar e a C3 e C4 partiriam de qualquer situação que surgisse.

As estratégias apresentadas para a motivação dos/as alunos/as pela C1 passam pela *“Leitura de histórias, visualização de filmes, o diálogo, histórias inventadas ...”* Pela C2 as *“estratégias, passam pelos jogos, pelas brincadeiras, pelo diálogo, pela criação de muito trabalho de grupo ...”* Para C3 as estratégias passam por *“... visionar filmes ou documentários, exemplificar mesmo, colocar em prática ... a do diálogo...”* As três entrevistadas apresentam uma estratégia em comum, o diálogo, assume um papel importante na abordagem ao tema. A C4 não apresenta nenhuma em específico, refere que serão escolhidas quando surgir a situação.

No que diz respeito às necessidades de formação que tinha como objetivos: conhecer que tipo de dificuldades os/as professores/as e de educadores/as tem nesta área e identificar qual a importância que o/a entrevistado/a deu à formação neste contexto. Começamos por querer saber se consideram que houve alguma relação entre as dificuldades encontradas pelos/as professores/as e educadores/as e a formação que receberam durante a oficina.

A formanda C1 considera que a oficina permitiu pôr em evidência dificuldades que eram comuns e discuti-las. A C2 considera que não tinha grandes dificuldades, uma vez que já estava familiarizada com a temática. Para a C3 e para a C4 a oficina trouxe-lhes conhecimentos de despertou-as para as situações. A C3 considera que *“provavelmente antes*

desta oficina certos problemas se deparassem, ou tentaria, sei lá, até às vezes fingiria que não ouvia, e pensava como é que eu vou resolver este problema ...” e agora a oficina “ ... já me trouxe conhecimentos para que eu me sinta mais à vontade e possa dizer, vamos falar sobre isto, vamos explorar o porquê da situação.” A C4 indica que “... a oficina foi o despertar para as situações ...”

Todas as entrevistadas recomendariam esta oficina de formação a outras pessoas, pelo que podemos considerar que o balanço da oficina foi positivo. A C1 recomendaria sobretudo porque “ ... não tinha bem a noção do que era o género e assim como eu, sei que muitas das pessoas, professores e não só, pessoas ligadas à educação não têm bem a noção e consciência do que é o género ...” A C2 recomendaria a oficina “ ... porque é uma temática que por vezes as pessoas não estão atentas, não estão despertas e faz toda a diferença.” Mais “... recomendaria vivamente a que outras colegas pudessem fazer esta formação. E neste caso mais alongada ...” A C3 “... sim recomendaria e até provavelmente se voltasse a frequentar esta oficina de formação a aproveitaria de outra maneira... Eu acho que foi uma formação produtiva ... trouxe-me mais conhecimentos, aprendi bastante, deu-me algum gozo até, experimentar algumas situações com os alunos ...” A C4 “... é sempre importante falarmos nas coisas e se calhar o mesmo raciocínio que fizemos, a mesma ponderação é bom que outros colegas façam.”

De um modo geral as entrevistadas tem interesse em frequentar outras ações de formação na área, apenas a C4 refere que “*Não sei se é possível, tudo depende da hora em que elas surjam.*” A C1 considera que “... se houver possibilidade de continuar gostaria de fazê-lo.” A C3 refere que “... por acaso é um tema que não só na escola, nós, este tema encontramos –o no dia a dia, a diferença do género, em casa em todo o lado, é sempre bom, pelo menos eu tenho curiosidade em descodificar estas situações.”

A última parte da entrevista incide na reflexão sobre a entrevista, onde se pretende compreender a avaliação do/a entrevistado/a a esta entrevista.

As respostas à questão referente ao agrado da entrevista foram positivas, C1 indica “... agradou-me porque possibilitou-me dar uma opinião acerca daquilo que eu vivenciei durante a oficina de formação.” A C2 diz-nos que “... foi pequenina, foi fácil...”, para a C3 “*Tanto a ação de formação como a entrevista para mim agradaram bastante.*”

As entrevistadas não desejaram acrescentar nada, de um modo geral, apenas a C2 reforça a ideia de que os/as professores/as e educadores/as tem de estar mais atentos a estas situações para que possam ser mais justos.

Por fim e relativamente às sugestões C1 refere que se deve “ *continuar com este estudo, com esta problemática que é muito importante para a sociedade.*” E a C2 termina, indicando “ *... que haja sempre uma continuidade deste trabalho...*”

Observamos que no início da oficina de formação, a maioria dos/as formandos/as, não sabiam concretamente que temas seriam abordados, esperavam encontrar na oficina novas estratégias, visto que para muitos deles/as foi o primeiro contacto com a temática das questões de género. A participação na oficina dotou os/as formandos/as de novas ferramentas para trabalharem estas questões, que muitas das vezes eram ignoradas pelos/as docentes.

Verificamos que os/as professores/as dos/as agrupamentos, apresentam algumas dificuldades aquando questionados sobre as questões de género. Uma vez que ainda não tiveram nenhuma formação na área ainda não estão concializados para a promoção da igualdade de géneros, o que faz, com que ainda promovam, consciente ou inconscientemente desigualdades em contexto educativo.

Grelhas de autoavaliação/autoformação - Sugestões

Observando algumas das dificuldades dos/as docentes, sentimos que é necessário haver mais materiais de apoio, para que, os/as profissionais de educação possam tomar consciência desta temática. A par do trabalho da ESE, de construção de guiões, na sequência desta pesquisa propomos uma grelha de autoavaliação/autoformação destinada aos/às docentes. Esta tem com o objetivo promover uma maior reflexão sobre este tema e contribuindo assim, para que os/as professores/as tenham uma maior consciência das suas práticas e da sua influência sobre os/as alunos/as, nomeadamente apoiando a sua escuta sobre o que dizem os aluno/as alunas.

REFLEXÃO FINAL E PROPOSTAS PARA TRABALHOS FUTUROS

Verificamos que a formação promove, uma atitude de questionamento fazendo com que os/as docentes estejam mais atentos/as às situações decorrentes do cotidiano escolar, como podemos constatar com os dados recolhidos junto dos/as formandos/as, durante e após ter terminado a oficina de formação. No final da oficina de formação e com a realização das entrevistas, observamos que as formandas, estão mais direcionadas para o essencial das questões de género, o que não se verifica com as entrevistas realizadas aos/às docentes, que não tiveram qualquer tipo de formação na área (docentes dos agrupamentos). Como indicava uma formanda a dado momento “...a oficina foi o despertar para as situações...”. Foram notórias as dificuldades que as docentes que não tiveram formação, tiveram na realização da entrevista, verifica-se deste modo a importância que a formação tem para uma nova tomada de consciência. Neste caso concreto a tomada de consciência manifesta-se sobretudo com a realização da ficha destinada a caracterizar o ambiente educativo das situações vividas na escola, pertencente ao Projeto de caracterização e intervenção em Igualdade de Oportunidades – Para uma Intervenção Precoce na Educação Pré-Escolar – Guião para a avaliação do ambiente educativo no 1º. ciclo do Ensino Básico e das diferenças entre rapazes e raparigas. É neste momento, quando as crianças são questionadas pelos/as docentes, que observamos as diferenças existentes, verificando que as diferenças não se evidenciam no discurso mas na prática.

Esta temática pressupõe assim, que se concretizem alterações de mentalidades, é necessário rever os currículos, reajustar os materiais usados nas aulas, reorganizar os espaços educativos e fundamentalmente incluir significativamente esta temática nos currículos dirigidos à formação de educadores e professores, para que se assista à mudança pessoal e social.

Como constatamos nos dados recolhidos, ainda existem diferenças na caracterização do/a bom aluno/a e do mau/má aluno/a quer por partes dos/as professores/as quer por parte das educadoras. Contudo, as educadoras de infância são mais igualitárias no que concerne às características atribuídas aos rapazes e às raparigas, apesar de terem sido elas as que mais dificuldade tiveram, em atribuir características ao bom e à boa aluna, ao mau e à má aluna.

No entanto e no final da oficina, aquando questionadas acerca da influência do género no insucesso escolar dos/as alunos/as verificámos que todas as entrevistadas indicam que o

género não influencia o sucesso escolar dos/as alunos/as.

Para que a escola contribua para a mudança deve trabalhar no sentido de eliminar as desigualdades que ainda hoje existem.

“Uma formação reflexiva de professores só adquire o seu pleno sentido se ela tornar os alunos reflexivos e as escolas organizações reflexivas os aprendentes (...) se a reflexão constitui uma condição necessária de mudança, ela não é, todavia, condição suficiente. Há, pois, todo um campo de investigação que urge explorar para legitimar as expectativas postas na formação reflexiva” (Estrela, Maria, Teresa, 2002: 26).

O ensino reflexivo pressupõe deste modo, uma preocupação constante com os objetivos, com as consequências, com os significados e com a eficiência técnica, fazendo com que os docentes avaliem de um modo constante a sua prática docente. Pois só assim se conseguirá promover alterações corretas das metodologias e estratégias que definem a qualidade do ensino (Albuquerque, Alberto., Graça, Amândio e Januário, Carlos (2005: 18, 19).

Com o objetivo de promover uma reflexão sobre as práticas, e sobre a sua influência nos/as alunos surge a necessidade da elaboração de materiais de apoio, com o objetivo de dotar os/as professores/as de novos instrumentos para trabalharem as questões de género em contexto escolar. Deste modo, apresentamos como propostas: uma grelha de autoavaliação/ autoformação (apresentada na página seguinte) e um o artigo “Projecto de Caracterização e Intervenção em Igualdade de Oportunidades – promover a igualdade de género na educação pré-escolar: a necessidade de intervir desde a formação inicial” (Anexo 25). Ambos destinados aos/às professores/as, para que esta, possa servir como ponto de partida e reflexão de abordagem a esta temática.

Grelha de Autoavaliação/ Autoformação – Professores/as

I Bloco

Constituição do Grupo

Assinale com um X

1. Ano de Escolaridade

1º. Ano	
2º. Ano	
3º. Ano	
4º. Ano	

2. Número de crianças no grupo

Número de rapazes ____

Número de raparigas ____

3. Idades:

Nº de crianças com 5 anos ____

Nº de crianças com 6 anos ____

Nº de crianças com 7 anos ____

Nº de crianças com 8 anos ____

Nº de crianças com 9 anos ____

Nº de crianças com 10 anos ____

Nº de crianças com mais de 10 anos ____

4. Quantas crianças frequentaram o Jardim de Infância? ____

5. Peça a três raparigas e a três rapazes separadamente, que classifiquem as seguintes tarefas, como sendo mais comuns: aos homens, às mulheres ou a ambos.

	Rapariga 1			Rapariga 2			Rapariga 3			Rapaz 1			Rapaz 2			Rapaz 3		
	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM	H	M	H M
Fazer a comida.																		
Passar a ferro.																		
Lavar o carro.																		
Ir às compras.																		
Limpar a casa.																		
Estender a roupa.																		
Fazer bricolage.																		

6. Peça a três raparigas e a três rapazes, separadamente, que indiquem as diferenças entre o comportamento dos rapazes e das raparigas na sala de aula.

Rapariga 1	
Rapariga 2	
Rapariga 3	
Rapaz 1	
Rapaz 2	
Rapaz 3	

- 6.2. Peça a três raparigas e a três rapazes, separadamente, que indiquem as diferenças entre o comportamento dos rapazes e das raparigas no recreio.

Rapariga 1	
Rapariga 2	
Rapariga 3	
Rapaz 1	
Rapaz 2	
Rapaz 3	

6.3. Peça a três raparigas e a três rapazes, separadamente, que indiquem as diferenças na organização dos cadernos escolares entre os rapazes e as raparigas.

Rapariga 1	
Rapariga 2	
Rapariga 3	
Rapaz 1	
Rapaz 2	
Rapaz 3	

6.4. Quais as principais diferenças e semelhanças entre rapazes e raparigas?
Porquê?

6.5. Como agir?

7. Peça a três raparigas e a três rapazes, separadamente, que descrevam as diferenças entre homens e mulheres.

Rapariga 1	
Rapariga 2	

Rapariga 3	
Rapaz 1	
Rapaz 2	
Rapaz 3	

7.1. Quais as principais diferenças e semelhanças? Porquê?

7.2. Como agir?

II Bloco

Questões de género no contexto escolar

8. Indique numerando de 1 a 7 (sendo o 1 o mais importante) as características que considera mais importantes para definir o bom aluno e a boa aluna.

Características	Aluno	Aluna
Atento/Concentrado		
Motivado		
Organizado		
Arrumado		
Trabalhador/Estudioso		
Empenhado/Aplicado		
Interessado		

9. Indique numerando de 1 a 7 (sendo o 1 o mais importante) as características que considera mais importantes para definir o mau aluno e a má aluna.

Características	Aluno	Aluna
Desatento/Desconcentrado		
Desmotivado		
Desorganizado		
Imperfeito		
Imaturo		
Distraído		
Pouco Interessado		

9.1. Quais as principais diferenças e semelhanças? Porquê?

9.2. Como agir?

10. Trabalha as questões de género na sala de aula?

Sim _____

Não _____

11. Em caso afirmativo como trabalha as questões de género na sala de aula recorrendo:

Diálogo	
Imagens	
Filmes	
Jogos	
Trabalho de grupo	
Histórias/Livros	
Outros? Quais?	

12. Quais são as suas principais dificuldades:

Motivar os/as alunos/as	
Falta de estratégias	
Falta de Tempo	
Outras? Quais?	

13. Dê dois exemplos de comportamentos que considera corretos para um rapaz.

14. E dois exemplos que considera corretos para uma rapariga.

15. Promove a cooperação de rapazes e raparigas? Como?

13.1. Que dificuldades sente?

Sugestões de Leitura

Guiões:

Guião de Educação, Género e Cidadania. Pré-escolar

<http://www.cig.gov.pt/guiaoeducacao/preescolar/>

Guião de Educação Género e Cidadania no 1º. ciclo do ensino básico

http://www.cig.gov.pt/guiaoeducacao/1ciclo/guiao_educacao_1ciclo.pdf

Diferenças de género nos resultados escolares -

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/120PT.pdf

Nota: Pode continuar a navegar e fazer as suas pesquisas ...

Ficha Preenchida por: _____

Data: __/__/__

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, Natércio (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Porto: Edições Asa.
- ALARCÃO, Isabel (org.) (1996). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- ALARCÃO, Isabel. (org.) (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- ALARCÃO, Isabel & ROLDÃO, Maria C. (2008). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo
- ALARCÃO, Isabel . & TAVARES, José (2003). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª. ed.). Coimbra: Edições Almedina.
- ALBUQUERQUE, Alberto, GRAÇA, Amândio. & JANUÁRIO, Carlos (2005). *A supervisão pedagógica em Educação Física – a perspectiva do orientador de estágio*. Lisboa: Livros Horizonte.
- BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari (1994). *Investigação qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- CARDONA, Maria João, (coord.) NOGUEIRA, Cristina, Vieira, C., UVA, Marta & TAVARES, Teresa- Cláudia (2010) *Guião de Educação, Género e Cidadania no Pré-Escolar*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- CARDONA, Maria João, (coord.) NOGUEIRA, Conceição, VIEIRA, Cristina., PISCALHO, Isabel, UVA, Marta. & TAVARES, Teresa-Claudia (2011). *Guião de Educação, Género e Cidadania, para o 1º. ciclo ensino básico*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- CARDONA, Maria João, (2011) “Concepções educativas e percursos escolares numa escola que procura promover uma maior igualdade de oportunidades para todo/as” Cardona, Maria João; Marques, Ramiro (Coord.) (2011), *Da autonomia da escola ao sucesso educativo*, Chamusca: Ed. Cosmos, p.229-245.

- CARDONA, Maria João; UVA, Marta. & PISCALHO, Isabel (2011) “Projecto de caracterização e intervenção em igualdade de oportunidades. Promover a igualdade de género na educação pré-escolar: a necessidade de intervir desde a formação inicial”, *XVIII Colóquio da AFIRSE 2010*; Lisboa:AFIRSE: Universidade Lisboa, p. 1-9
- CARDONA, M^a João; PISCALHO, Isabel; UVA, Marta; TAVARES, Teresa-Cláudia (2011) “The role of the conflict resolution in the work of gender’s questions in the kindergarten and in primary school”, International Conference *Human rights and violent behaviour: the social and educational perspective*, Universidade de Chipre, Nicosia, 18-19 novembro, (NO PRELO)
- CARDOSO, A., PEIXOTO, A., SERRANO, M. & MOREIRA, P. (1996). O movimento da autonomia do aluno. Repercussões a nível da supervisão. In Alarcão, I. (org), *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, pp. 63-88.
- CARMO, Hermano & FERREIRA, Manuela (1998). *Metodologia da Investigação: guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CHAVES, Idália Sá. (2003). Formação de professores. *Interpretação e apropriação de mudança nos quadros conceptuais de referência*. Santarém: ESES
- DEB/ME (1997). *Organização Curriculares Para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DEB/ME (1998). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DIOGO, Ana (2008). *Investimento das famílias na escola – dinâmicas familiares e contexto escolar local*. Oeiras: Celta Editora.
- ESTRELA, Albano (1994). *Teoria e Prática de Observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora, 1.^a Edição.
- ESTRELA, Maria Teresa (2002). Modelos de formação de professores e os seus pressupostos conceptuais. *Revista de Educação*, XI: 17-30.

- ESTRELA, Maria Teresa & ESTRELA, Albano (2001). *IRA- Investigação, reflexão, acção e formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- FERNANADES, Isabel (2004a). *Conciliação da vida profissional e familiar – um imperativo de mudança. Empresas – pequeno guia sobre lei e boas práticas [II]*. Montemor-o- Velho: Associação Fernão Mendes Pinto.
- FERNANDES, Isabel (2004b). *Conciliação da vida profissional e familiar – um imperativo de mudança. Empresas – pequeno guia sobre lei e boas práticas [II]*. Montemor-o- Velho: Associação Fernão Mendes Pinto.
- FORMISINHO, João (coord.) (2009). *Formação de Professores – aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- GARCIA, Carlos (1999). *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- GRÁCIO, Sérgio (1997). *Dinâmicas da escolarização e das oportunidades individuais*. Lisboa: Educa.
- HARGREAVES, Andy, EARL, Lorna & RYAN, Jim (2001). *Educação para a mudança. Recriando a escola para adolescentes*. Porto Alegre: ARTMED
- HOUAISS, Antônio (2005). *Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa*. Lisboa: Temas e Debates.
- JESUS, Saul (2004). *Psicologia da Educação*. Coimbra: Quarteto Editora.
- LIEURY, Alain (1997). *Memória e sucesso escolar*. Lisboa: Editorial Presença.
- LOURO, Guacira Lopes (2000). *Currículo, género e sexualidade*. Porto: Porto Editora.
- MARTELO, Maria Jesus (2004). *A escola e a construção da identidade das raparigas: o exemplo dos manuais escolares*. Lisboa: Comissão Para a Igualdade e Para os Direitos das Mulheres, 2.^a Edição.
- MENDONÇA, Alice (2009). *O Insucesso Escolar: políticas educativas e práticas sociais*. Lisboa: Edições Pedagogo.

- MIRANDA, Filipa (2004). *Educação Intercultural e Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- MONGE, Maria Graciete, ROSÁRIO, Maria José & CANAMERO, Gisela (1999). *Criatividade na Coeducação: uma estratégia para a mudança*. Lisboa: Comissão Para a Igualdade e Para os Direitos das Mulheres.
- MONIZ, Luísa (2008). *Não sei se sou diferente... A(in) visibilidade da diversidade cultural*. Lisboa: Livros Horizonte.
- MONTEIRO, Maria Natividade. (2004). *Maria Veleda (1871-1955)*. Lisboa: Comissão Para a Igualdade e Para os Direitos das Mulheres.
- NETO, António, CID, Marília, POMAR, Clarinda, PEÇAS, Américo, CHALETA, Elisa & FOLQUE, Assunção (2000). *Estereótipos de género*. Lisboa: Comissão Para a Igualdade e Para os Direitos das Mulheres.
- NETO, Félix (1998). *Psicologia Social*. Lisboa: Universidade Aberta
- NETO, Félix (2010). *Portugal intercultural: aculturação e adaptação de jovens de origem imigrante*. Porto: Livpsic.
- NEVES, Ivone (2007). A formação prática e a supervisão da formação. *Saber e Educar*, 12, 79-96.
- NÓVOA, António (Coord.). (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- PARDAL, Luís & LOPES, Eugénia (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- PINTO, Teresa & HENRIQUES, Fernanda (2000). *Coeducação e Igualdade de Oportunidades*. Lisboa: Comissão Para a Igualdade e Para os Direitos das Mulheres, 2.^a Edição.
- PISCALHO, Isabel, CARDONA, M^a J., UVA, Marta & TAVARES, Teresa (2011) “To address gender equality since the preschool education: research and practices” - Inauguration of the UNESCO Chair in Gender Equality and Women’s

- Empowerment – International Conference Mapping the Gender Equality: Research and Practices – The national and international perspective - University of Cyprus, Nicosia, October, 2010 , p. 261-270
- PONTE, João Pedro, MATOS, José & ABRANTES, Paulo (1998). *Investigação em Educação Matemática*. Coimbra: Instituto de Inovação Educacional.
- QUIVY, Raymond & CAMPENHOUDT, Luc Van (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, 5ª Edição.
- RODRIGUES, Paula (2003). *Questões de género na infância. Marcas de identidade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- SEABRA, Teresa (2010). *Adaptação e Adversidade – o desempenho escolar dos alunos de origem indiana e cabo-verdiana no ensino básico*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- SIL, Vitor (2004). *Alunos em Situação de Insucesso Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget
- SILVA, Ana, ARAÚJO, Dina, LUÍS, Helena, RODRIGUES, Isabel., ALVES, Madalena, ROSÁRIO, Manuela, CARDONA, Maria João, CAMPICHE, Pedro & TAVARES, Teresa Cláudia(2000). *A narrativa na promoção da igualdade de género. Contributos para a educação pré-escolar*. Lisboa: Comissão Para a Igualdade e Para os Direitos das Mulheres, 2.ª Edição.
- SILVA, Cristina G. (1999). *Escolhas Escolares, Heranças Sociais*. Oeiras: Celta Editora.
- SILVA, Isabel Lopes da (1998). “Noção de projecto” in *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME/DEB, pp. 91-122.
- SILVA, Maria (2005). *Carolina Beatriz Ângelo (1877-1911)*. Lisboa: Comissão Para a Igualdade e Para os Direitos das Mulheres.
- SPRINTHALL, Norman A. & SPRINTHALL, Richard (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: Editora McGRAW-HILL.

- TAVARES, José (2000). Contributos psicológicos e sociológicos para uma escola reflexiva. In Alarcão, I. (org.). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora pp, 55-65.
- TEIXEIRA, João (2004). *Mudança de concepções dos professores*. Lisboa: Instituto Piaget.
- TRIGUEROS, Teresa, TRIGUEROS, Carmen, MARTÍNEZ, Rocio, CEPEDA, Maria, COLMENARES, Carmen, MONGE, Alfonso & ÁLVAREZ, Lucio (2001). *Identidade e género na prática educativa*. Lisboa: Comissão Para a Igualdade e Para os Direitos das Mulheres.
- VASCONCELOS, Teresa (2007). A importância da educação na construção da cidadania. *Saber e Educar*, 12, 109-118.
- VIEIRA, Cristina (2004). “Capacidades cognitivas e percursos escolares dos rapazes e das raparigas”, *Psicologia, Educação e Cultura*, VIII, 1, pp.37-52.
- VIEIRA, Cristina (2006). *É Menino ou Menina? Género e Educação em Contexto Familiar*. Coimbra: Edições Almedina.
- VIEIRA, Cristina (2007). *Educação Familiar. Estratégias para a promoção da igualdade de género*. Lisboa: Comissão Para a Cidadania e Igualdade de Género, 2.^a Edição.
- ZABALZA, Miguel (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: ARTM

WEBGRAFIA

BENAVENTE, A. (1990). *Insucesso escolar no contexto português – abordagens conceções e políticas*. Retirado a 3 de agosto de 2010 da World Wide Web: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223034893G8cGD1nd2Zt45QL6.pdf>

CARDONA, M. J., (coord.) NOGUEIRA, C., VIEIRA, C., UVA, M. & TAVARES, T.C. (2010) *Guião de Educação, Género e Cidadania no Pré-Escolar*. Retirado a 27 de junho de 2010 da World Wide Web: <http://www.cig.gov.pt/guiaoeducacao/>

CARDONA, Maria João, (coord.) NOGUEIRA, Conceição, VIEIRA, Cristina., PISCALHO, Isabel, UVA, Marta. & TAVARES, Teresa-Claudia (2011). *Guião de Educação, Género e Cidadania, para o 1º ciclo ensino básico*. Retirado a 20 Fevereiro de 2012 da World Wide Web: http://www.cig.gov.pt/guiaoeducacao/1ciclo/guiao_educacao_1ciclo.pdf

CARDONA, Maria João, UVA, M., PISCALHO, I. & TAVARES, T. C. (2011). *O papel do conflito no trabalho sobre as questões de género no jardim de infância e na escola*. Actas Congresso da SPCE – ESE da Guarda - Julho de 2011 in <http://www.ipg.pt/11congresso-spce/>

CARVALHO, M. (2001). *Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas*. Retirado a 30 de julho de 2010 da World Wide Web: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8640.pdf>

D.G.I.D.C. (2007). Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007 – *Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar, Ministério da Educação*. Retirado a 2 de novembro de

- 2011da World Wide Web:<http://www.dgidec.min-edu.pt/educacao infancia/index.php?s=directorio&pid=1>
- EURYDICE (2010). *Différences entre les genres en matière de réussite scolaire: étude sur les mesures prises et la situation actuelle en Europe*. Retirado a 10 de Fevereiro de 2011 da World Wide Web: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/120FR.pdf
- Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação. Direção de serviços de estatística. *Estatísticas da Educação 2008/2009*. Retirado a 30 de agosto de 2010 da World Wide Web: <http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=457&fileName=EE2009.pdf>
- GRÁCIO, M. (1998). *Representação social da criança em educadores de infância e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico portugueses*. Retirado a 15 de novembro de 2010 da World Wide Web:http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S087082311998000200008&script=sci_arttext
- LIMA, A. (s/d). *O 'Bom Aluno' é aquele que participa, que tá presente: o 'bom aluno' nas representações sociais de professoras*. Retirado a 5 de outubro de 2010 da World Wide Web: http://www.epepe.com.br/comunicacoes_orais/eixo_4/bom_aluno_e_aquele.pdf
- MENDONÇA, A. & PENTEADO, C. (s/d). *A identidade no jardim de infância – que construção social?* Retirada a 5 de outubro de 2010 da World Wide Web: <http://www3.uma.pt/alicemendonca/conteudo/publica/candidapenteado.pdf>
- OLINTO, M. (1998). *Reflexões sobre o uso do conceito de género e/ou sexo na epidemiologia: um exemplo nos modelos hierarquizados de análise*. Retirado a 30 de julho de 2010 da World Wide Web: <http://www.scielo.br/pdf/rbepid/v1n2/06.pdf>

PENTEADO, C. & MENDONÇA, A. (s/d). *A identidade de género no Jardim de Infância – Que construção social?* Retirado a 5 de setembro de 2010 da World Wide Web:
<http://www3.uma.pt/alicemendonca/conteudo/publica/candidapenteado.pdf>

PONTE, J. (1992). *Concepções dos Professores de Matemática e Processos de Formação*. Retirado a 15 de janeiro de 2012 da World Wide Web:
[http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=PAPEL+da+forma%C3%A7%C3%A3o+na+constru%C3%A7%C3%A3o+de+concep%C3%A7%C3%B5es&source=web&cd=1&ved=0CCMQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.educ.fc.ul.pt%2Fdocentes%2Fjponte%2Fdocs-pt%2F92-Ponte\(Ericeira\).doc&ei=m090T5XcCM-FhQeFkdSIBQ&usg=AFQjCNEGiuuyhQSs1UwjjTsj6dy9_eJ7Yg](http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=PAPEL+da+forma%C3%A7%C3%A3o+na+constru%C3%A7%C3%A3o+de+concep%C3%A7%C3%B5es&source=web&cd=1&ved=0CCMQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.educ.fc.ul.pt%2Fdocentes%2Fjponte%2Fdocs-pt%2F92-Ponte(Ericeira).doc&ei=m090T5XcCM-FhQeFkdSIBQ&usg=AFQjCNEGiuuyhQSs1UwjjTsj6dy9_eJ7Yg)

SAAVEDRA, L. (s/d). *Escola, género e democracia: caminhos da igualdade e da diferença*. Retirado a 5 de dezembro de 2010 da World Wide Web:
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/3989/3/2.pdf>

SAAVEDRA, L. (2001). *Sucesso/Insucesso escolar. A importância do nível socioeconómico e do género*. Retirado a 5 de dezembro de 2010 da World Wide Web:
http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4415/1/Lista_44444444_20051227_161529.pdf

SEABRA, T. (2009). *Desigualdades escolares e desigualdades sociais*. Retirado a 5 de dezembro de 2010 da World Wide Web:
<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n59/n59a05.pdf>

SILVA, M. L.(2009). *A complexidade Inerente aos Processos Identitários Docentes*. Retirado a 4 de dezembro de 2010 da World Wide Web:
http://www.hottopos.com/notand_lib_12/malu.pdf

SIM-SIM, I. (2010). *Pontes, Desníveis e Sustos na Transição entre a educação pré-escolar e do 1º Ciclo da Educação Básica*. Retirado a 5 de outubro de 2010 da World Wide Web: http://www.exedrajournal.com/docs/02/10-Inessim_sim.pdf

SOUSA, J. M. (s/d). *As missões (im) possíveis do professor, o bem/mal estar docente*. Retirado a 13 de março de 2012 da World Wide Web: <http://www3.uma.pt/jesussousa/Tribuna/7.pdf>

SOUZA, F. (s/d). *Diferenças de género na escola: interiorização do masculino e do feminino*. Retirado a 27 de julho de 2010 da World Wide Web: http://www.google.pt/url?sa=t&source=web&cd=1&ved=0CBUQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.anped.org.br%2Freunioes%2F28%2Ftextos%2Fge23%2Fge231085int.doc&rct=j&q=%20Diferen%C3%A7as%20de%20g%C3%A9nero%20na%20escola%3A%20interioriza%C3%A7%C3%A3o%20do%20masculino%20e%20do%20feminino.%20&ei=u9mXTIu2EMij4Qat6c3KAw&usg=AFQjCNEIXE2NAL_5f5vE_i5tpQzFIJAeww

VASCONCELOS, T. (2009). *Transição Jardim de Infância – 1º Ciclo*. Retirado a 5 de setembro de 2010 da World Wide Web: <http://cadernosei.no.sapo.pt/edicoes/2007/artigo281.pdf>

LEGISLAÇÃO

Lei 46/86 – 14/10/1986 – Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei 49/05 – 30/08/2005 – Alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei 240/2001 de 30

Lei n.º 49/2005 de 31 de agosto - Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior. Retirada a 5 de fevereiro de 2012 da World Wide Web: http://www.rbe.min-edu.pt/np4/?newsId=16&fileName=lei_49_2005.pdf

ANEXOS

Anexo 1- Questionário realizado aos/às professores/as e educadoras

**Projecto de caracterização e intervenção em Igualdade de Oportunidades –
Para uma Intervenção Precoce na Educação Pré-Escolar**

Imagem do desempenho do/as aluno/as - Ficha de levantamento de dados

1) INSTITUIÇÃO

Jardim de infância/ Escola

Rede pública ___ Rede Privada /IPSS ___ Rede privada/com fins lucrativos ___

JARDIM-DE INFANCIA

Nº de crianças do grupo

- Nº de rapazes por idades:

- Nº de raparigas por idades:

Idades das crianças do grupo:

ESCOLA

Classe :

- Nº de rapazes por idades:

- Nº de raparigas por idades:

2) GÉNERO E SUCESSO ESCOLAR

Rapazes

Enuncie três características de um bom aluno:

Enuncie três características de um mau aluno:

Raparigas

Enuncie três características de uma boa aluna:

Enuncie três características de uma má aluna:

Quais as principais diferenças entre os rapazes e as raparigas (na sala e no recreio):

Outras observações/factores importantes:

Ficha preenchida por:

Data de preenchimento da ficha:

**Anexo 2 – Guião de entrevista realizada a docentes de um agrupamento de
escolas**

GUIÃO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA realizada a docentes de um agrupamento de escolas

I – TEMA: Bom aluno – Boa aluna: concepções de Educadores/as e Professores/as do 1º. ciclo do ensino básico.

II – Objetivo Geral: Estudar as concepções educativas dos educadores/as de infância e professores/as do 1º Ciclo do Ensino Básico relativamente à imagem que têm do bom/boa aluno/a e do mau/má aluno/a.

Bloco Temático	Objetivos Específicos	Informações e Formulário de Questões	Observações
Legitimar a entrevista Motivar o entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> - Informar sobre o âmbito do trabalho; - Informar sobre a importância da participação do entrevistado. - Utilização dos dados recolhidos. 	<p>Em primeiro lugar gostaria de saber se permite a gravação áudio desta entrevista. As razões prendem-se fundamentalmente com a facilidade de recolha de dados.</p> <p>Como sabe, estou a frequentar um Mestrado Mestrado em Supervisão Pedagógica.</p> <p>Deste modo, necessito da sua colaboração, uma vez que pretendo estudar as concepções educativas dos educadores/as de infância e professores/as do 1º Ciclo do Ensino Básico relativamente à imagem que têm do bom/boa aluno/a e do mau/má aluno/a.</p> <p>Os dados recolhidos serão tratados de forma a garantir a confidencialidade e o anonimato.</p>	
Género e cidadania na escola	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as concepções que os/as entrevistados/as possuem sobre o/a bom/boa aluno/a – mau/má aluno/a. - Conhecer as principais dificuldades que os docentes apresentam relativamente às questões de género. - Conhecer a formação anterior dos docentes nesta temática. - Determinar se o insucesso escolar é influenciado pelo género dos/as alunos/as. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se tivesse de explicar como é um bom aluno, como faria? - E uma boa aluna? - Para si como é um mau aluno? - E uma má aluna? - Que imagem tem do aluno ideal? - E da aluna ideal? - Como é que trabalha as questões de género no seu quotidiano escolar? - Quais as são as principais dificuldades que apresenta em relação às questões de género? - A temática das questões de género fez parte da sua formação inicial ou contínua? 	

		- Pensa que o insucesso escolar é influenciado pelo género? Porquê?	
Necessidades de Formação	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer que tipo de dificuldades os/as professores/as e educadores/as tem nesta área. - Identificar qual a importância que o/a entrevistado/a dá à formação neste contexto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Que formação gostaria de ter nesta área? Justifique. - Que tipo de material de apoio considera que é necessário? 	
Reflexão sobre a entrevista	- Compreender a avaliação do/a entrevistado/a a esta entrevista.	<ul style="list-style-type: none"> - Em que medida esta entrevista lhe agradou? - Deseja acrescentar alguma coisa? - Tem alguma sugestão a fazer? <p>Obrigado.</p>	

**Anexo 3 – Questionários que apresentam diferenças em relação ao
Bom/Boa Aluno/a e Mau/Má Aluno/a na escola**

	Características de um Bom Aluno	Características de uma Boa Aluna	Características de um Mau Aluno	Características de uma Má Aluna
Questionário 2	“interessado” “atento” “aplicado”	“empenhada” “interessada” “cumpridora”	“desmotivado” “conversador” “desorganizado”	“desatenta” “descuidada” “pouco estudiosa”
Questionário 3	“atento” “responsável” “organizado”	“organizada” “atenta” “responsável”	“desatento” “desorganizado” “irresponsável”	“desatenta” “conversadora” “dificuldades de concentração”
Questionário 5	“responsável” “bom raciocínio” “trabalhador”	“atenta” “responsável” “trabalhadora”	“desorganizado” “desatento” “irrequieto”	“desatenta” “irresponsável” “irrequieta”
Questionário 8	“concentrado” “conversador” “participativo”	“atenta” “muito participativa” “muito aplicada”	“falta de atenção” “falta de trabalho extra escolar” “desmotivado”	“falta de atenção” “desorganizada” “falta de acompanhamento familiar”
Questionário 11	“participativo” “concentrado” “estudioso”	“empenhada” “interessada” “estudiosa”	“hiperativo” “impulsivo” “imaturo”	“desconcentrada” “desinteressada” “imatura”
Questionário 12	“atencioso” “estudioso” “educado”	“estudiosa” “educada” “metódica”	“mal educado” “desatento” “preguiçoso”	“preguiçosa” “desarrumada” “mal educada”
Questionário 13	“curioso” “trabalhador” “interessado”	“interessada” “trabalhadora” “empenhada”	“desatento” “pouco empenhado” “lento”	“lenta” “pouco interessada” “pouco participativa”

Questionário 14	“atento” “interessado” “participativo”	“mais introvertidas” “atenta” “organizada”	“desatento” “sempre distraído” “desinteressado”	“distraída” “desorganizada” “que não tem cuidado na apresentação dos trabalhos”
Questionário 19	“organizado” “atento” “com capacidade de se expressar”	“organizada” “motivada” “atenta”	“desconcentrado” “desatento” “pouco organizado”	“desatenta” “desorganizada” “pouco cuidadosa”
Questionário 20	“empenhado” “motivado” “atento”	“motivada” “atenta” “maior poder de concentração”	“baixo nível cognitivo” “desinteressado” “falta de atenção”	“falta de atenção” “baixo nível cognitivo” “fazer à pressa”
Questionário 21	“perfeito” “organizado” “inteligente”	“organizada” “inteligente” “perfeita”	“desorganizado” “lento” “pouca capacidade cognitiva”	“imperfeita” “desorganizada” “pouca capacidade cognitiva”
Questionário 22	“empenhado” “bom observador” “atento”	“empenhada” “organizada” “atenta”	“desempenhado” “desinteressado” “desmotivado”	“desmotivada” “desinteressada” “desempenhada”
Questionário 23	“atento” “obediente” “aquele que é voluntário”	“menina muito certinha” “interessada” “perfeita”	“distraído” “desinteressado” “ser rebelde”	“aquela que não gosta de ser perfeita” “desinteressada” “distraída”
Questionário 24	“despachado” “trabalhador” “empenhado”	“metódica” “organizada” “calma”	“desconcentrado” “preguiçoso” “desorganizado”	“lenta” “pouco empenhada” “desorganizada”
Questionário 26	“persistente” “atento” “trabalhador”	“mais calma” “gosta de desafios” “atenta”	“falta de atenção” “falta de concentração” “fraca motivação”	“faladora” “pouca motivação” “falta de atenção”

Questionário 27	“atento” “trabalhador” “organizado”	“organizada” “interessada” “trabalhadora”	“desinteressado” “desorganizado” “falador”	“desorganizada” “pouco limpa” “desatenta”
Questionário 28	“responsável” “trabalhador” “perfeito”	“atenta” “responsável” “muito trabalhadora”	“irresponsável” “desorganizado” “pouco trabalhador”	“desinteressada” “imperfeita” “irresponsável”
Questionário 29	“atento” “trabalhador” “persistente”	“saber estar na aula” “ser atenta” “persistente”	“distraído” “muito conversador” “mau ambiente familiar”	“distraída” “conversadora” “mau ambiente familiar”
Questionário 30	“aplicado” “interessado” “trabalhador”	“organizada” “aplicada” “trabalhadora”	“que manifesta mau comportamento” “desinteressado” “desorganizado”	“desinteressada” “mau comportamento” “desorganizada”
Questionário 31	“aquele que tem bom aproveitamento” “bom comportamento” “interessado”	“bom aproveitamento” “interessada” “organizada”	“falta de interesse” “falta de empenho” “mau comportamento”	“falta de interesse” “falta de empenho” “mau comportamento”
Questionário 32	“atento” “empenhado” “interessado”	“empenhada” “participativa” “organizada”	“falador” “irresponsável” “preguiçoso”	“faladora” “irresponsável” “preguiçosa”
Questionário 33	“trabalhador” “atento” “aplicado”	“organizada” “motivada” “perfeccionista”	“preguiçoso” “desmotivado” “desatento”	“preguiçosa” “irrequieta” “desinteressada”
Questionário 34	“facilidades em diferentes áreas” “destacam-se pelo raciocínio” “revelam maior interesse pelas matérias”	“mais aplicadas” “mais motivadas” “perfeccionista”	“ritmo de aprendizagem mais lento” “que precisa de mais ajuda do professor e do grupo” “desmotivado”	“dificuldades de aprendizagem” “desmotivada” “desorganizada”

Questionário 35	<p>“aprende com facilidade”</p> <p>“bom comportamento”</p> <p>“bons resultados nos testes”</p>	<p>“arrumada”</p> <p>“limpa”</p> <p>“bem comportada”</p>	<p>“dificuldades de aprendizagem”</p> <p>“dificuldade em aplicar os conhecimentos”</p> <p>“mau comportamento”</p>	<p>“mau comportamento”</p> <p>“com dificuldade em aplicar os conhecimentos”</p> <p>“desmotivada”</p>
Questionário 36	<p>“metódico”</p> <p>“aquele que é mais objetivo”</p> <p>“interessado”</p>	<p>“interessada”</p> <p>“organizada”</p> <p>“empenhada”</p>	<p>“desorganizado”</p> <p>“falador”</p> <p>“pouco trabalhador”</p>	<p>“desorganizada”</p> <p>“desmotivada”</p> <p>“faladora”</p>
Questionário 39	<p>“interessado”</p> <p>“participativo”</p> <p>“cumpridor de tarefas”</p>	<p>“interessada”</p> <p>“participativa”</p> <p>“cumpridora das tarefas”</p>	<p>“desinteressado”</p> <p>“que não consegue atingir os objetivos”</p> <p>“não cumpre as tarefas”</p>	<p>“desinteressada”</p> <p>“desorganizada”</p> <p>“que não cumpre os objetivos”</p>
Questionário 41	<p>“atento”</p> <p>“interessado”</p> <p>“educado”</p>	<p>“organizada”</p> <p>“educada”</p> <p>“atenta”</p>	<p>“irresponsável”</p> <p>“desatento”</p> <p>“desorganizado”</p>	<p>“distraída”</p> <p>“imperfeita”</p> <p>“lenta”</p>
Questionário 44	<p>“trabalhador”</p> <p>“criativo”</p> <p>“comunicativo”</p>	<p>“concentração”</p> <p>“bom raciocínio”</p> <p>“trabalhadora”</p>	<p>“desmotivação”</p> <p>“preguiça”</p> <p>“imaturidade”</p>	<p>“faladora”</p> <p>“preguiça”</p> <p>“introvertidas”</p>
Questionário 45	<p>“organização”</p> <p>“realização”</p> <p>“concentração”</p>	<p>“interesse”</p> <p>“organização”</p> <p>“concentração”</p>	<p>“desorganização”</p> <p>“desinteresse”</p> <p>“desconcentração”</p>	<p>“desinteresse”</p> <p>“défice cognitivo”</p> <p>“desconcentração”</p>

**Anexo 4 – Dados da instituição e diferenças entre os rapazes e as raparigas
(na sala e no recreio) - Escola**

Questionário	Instituição	Classe	Nº de crianças no grupo Por idades		Principais <u>diferenças entre rapazes e raparigas na sala e no recreio</u>
			Rapazes	Raparigas	
Q 1	Rede pública	1º. 2º.	1 com 6 anos 6 com 7 anos 1 com 8 anos	2 com 6 anos 3 com 7 anos 1 com 8 anos	Sala/Rapazes e Raparigas: não há diferenças. Recreio/Rapazes: gostam de jogar futebol. Raparigas: gostam de saltar à corda.
Q2	Rede pública	4º.	4 com 9 anos	7 com 9 anos	Sala/Rapazes: trabalham em pares, são mais participativos. Raparigas: são mais solidárias. Recreio/Rapazes: jogam futebol. Raparigas: brincam juntas.
Q3	Rede pública	1º. 2º.	3 com 6 anos 5 com 7 anos	2 com 6 anos 7 com 7 anos	Sala/Raparigas: são mais organizadas. Recreio/Rapazes: mais agitados, violentos e jogam à bola.
Q4	Rede pública	1º. 3º.	8 com 6 anos 1 com 7 anos 2 com 8 anos	2 com 6 anos 5 com 8 anos 2 com 9 anos	Sala/Raparigas: mais organizadas. Rapazes: mais irresponsáveis. Recreio/Raparigas: mais calmas.
Q5	Rede pública	2º. 4º.	3 com 7 anos 5 com 9 anos	5 com 9 anos 4 com 7 anos	Sala/Raparigas: mais organizadas, sossegadas e responsáveis. Recreio/Rapazes: mais violentos. Raparigas: mais intriguistas.
Q6	Rede pública	3º. 4º.	1 com 8 anos 3 com 9 anos 2 com 10 anos	1 com 8 anos 4 com 9 anos 1 com 10 anos	Sala e Recreio/Rapazes: são mais impulsivos, não só a nível das atitudes mas também na forma de falar.
Q7	Rede pública	1º. 2º.	2 com 7 anos 1 com 6 anos	2 com 7 anos 3 com 6 anos	Não há diferenças.
Q8	Rede pública	3º.	1 com 11 anos 10 com 8 anos	12 com 8 anos 1 com 9 anos	Sala/Rapazes e Raparigas: são conversadores (estão equiparados) Recreio/Rapazes: mais agressivos. Raparigas: mais calmas, fazem jogos tradicionais.
Q9	Rede pública	2º.	7 com 7 anos	10 com 7 anos	Sala e Recreio/Rapazes e Raparigas: há um equilíbrio, convivem todos, não há grupos.
Q10	Rede pública	4º.	8 com 9 anos	12 com 9 anos 2 com 8 anos	Sala/Raparigas: mais organizadas. Recreio/Rapazes: mais conflituosos.

Q11	Rede pública	1º.	1 com 5 anos 7 com 6 anos	1 com 5 anos 11 com 6 anos	Sala/Raparigas: mais conservadoras. Recreio/Rapazes: mais ativos.
Q12	Rede pública	3º.	8 com 8 anos	8 com 8 anos	Sala/Rapazes: mais faladores e desorganizados. Recreio/Rapazes: jogam entre eles, não se juntam muito com as raparigas. Raparigas: andam muito em grupo.
Q13	Rede pública	1º. 4º.	1 com 6 anos 9 com 9 anos	4 com 6 anos 4 com 9 anos	Sala/Rapazes: revelam mais capacidades. Recreio/Rapazes: jogam à bola. Raparigas: saltam à corda.
Q14	Rede pública	1º.	11 com 6 anos	6 com 6 anos 1 com 5 anos	Sala/Rapazes: mais faladores e participativos. Recreio/Rapazes: mais ativos, jogam à bola. Raparigas: mais sossegadas, brincam com as bonecas. Se não forem dinamizadas não fazem.
Q15	Rede pública	1º. 2º. 3º.	3 com 6 anos 2 com 7 anos 2 com 8 anos 1 com 9 anos	2 com 6 anos 3 com 7 anos 3 com 8 anos	Não há diferenças. O grupo partilha as brincadeiras, elas jogam à bola com eles.
Q16	Rede pública	3º.	12 com 8 anos	8 com 8 anos	Sala/Raparigas: falam mais. Recreio: não há diferenças.
Q17	Rede pública	3º.	9 com 8 anos	14 com 8 anos	Sala: não há diferenças. Recreio/Rapazes: mais conflituosos. Raparigas: mais queixinhas.
Q18	Rede pública	1º.	12 com 6 anos	10 com 6 anos	Sala/Raparigas: mais calmas. Recreio/Raparigas: brincadeiras mais calmas.
Q19	Rede pública	4º.	10 com 9 anos	9 com 9 anos 1 com 10 anos	Sala/Raparigas: tem mais hábitos de trabalho. Recreio/Rapazes: mais agressivos.
Q20	Rede pública	1º.	12 com 6 anos	12 com 6 anos	Sala/Rapazes: mais irrequietos, mais faladores, fazem as coisas a despachar. Raparigas: mais minuciosas, mais calmas e mais atentas. Recreio/Rapazes: correm e jogam à bola. Raparigas: cantam, são mais sossegadas.
Q21	Rede pública	1º.	14 com 6 anos	10 com 6 anos	Sala: não há diferenças. Recreio/Rapazes: brincam mais às lutas/guerras. Raparigas: saltam à corda.
Q22	Rede pública	4º.	13 com 9 anos	11 com 9 anos	Sala/Raparigas: mais faladoras, mais perfeitas. Recreio/Rapazes: entram mais em conflito.
Q23	Rede pública	4º.	1 com 8 anos 6 com 9 anos	3 com 8 anos 10 com 9 anos	Sala/Rapazes: machistas, egoístas. Raparigas: partilham mais as coisas. Recreio/Rapazes: brincadeiras agressivas. Raparigas: mais prendadas, gostam de conversar, jogam à macaca.
Q24	Rede pública	3º.	2 com 7 anos	1 com 7 anos	Sala/Raparigas: fazem menos barulho, mais organizadas. Recreio/Rapazes: gostam mais de jogar à bola.

			9 com 8 anos	11 com 8 anos	
Q25	Rede pública	4°.	2 com 8 anos 11 com 9 anos	7 com 9 anos	Sala/Raparigas: mais cuidadosas e organizadas. Recreio/Rapazes: mais violentos e agressivos.
Q26	Rede pública	4°.	2 com 8 anos 9 com 9 anos 1 com 10 anos	12 com 9 anos	Sala/Raparigas: melhor comportamento. Recreio: não há diferenças.
Q27	Rede pública	3°.	9 com 8 anos 1 com 9 anos	2 com 7 anos 10 com 8 anos	Sala: não há diferenças. Recreio/Rapazes: mais agressivos.
Q28	Rede pública	2°.	16 com 7 anos	7 com 7 anos	Sala/Rapazes: mais faladores. Recreio/Rapazes e Raparigas: sociáveis e amigos.
Q29	Rede pública	2°.	9 com 7 anos	14 com 7 anos	Sala/Rapazes: mais inquietos, conversadores. Raparigas: ouvem mais. Recreio/Rapazes e Raparigas: sociáveis.
Q30	Rede pública	2°. 3°.	1 com 6 anos 4 com 7 anos 4 com 8 anos	3 com 7 anos 5 com 8 anos 1 com 9 anos	Sala: não há diferenças. Recreio/Rapazes: mais agressivos. Raparigas: mais calmas.
Q31	Rede pública	1°. 4°.	4 com 6 anos 1 com 8 anos 7 com 9 anos	1 com 6 anos 5 com 9 anos	Sala/Raparigas: mais faladoras. Recreio/Rapazes: mais violentos.
Q32	Rede pública	2°.	13 com 7 anos	8 com 7 anos	Sala/Raparigas: mais organizadas, mais empenhadas. Recreio: não há diferenças.
Q33	Rede pública	2°.	9 com 7 anos 1 com 8 anos	9 com 7 anos	Sala/Raparigas: mais organizadas. Recreio/Rapazes: mais explosivos.
Q34	Rede pública	1°. 2°.	4 com 6 anos 6 com 7 anos	4 com 6 anos 2 com 7 anos	Sala/Rapazes: mais perturbadores. Raparigas: mais atentas. Recreio/Rapazes: são mais “brutos”.
Q35	Rede pública	3°. 4°.	2 com 8 anos 7 com 9 anos 1 com 11 anos	3 com 8 anos 4 com 9 anos	Sala/Raparigas: mais atentas. Rapazes: mais distraídos. Recreio/Rapazes: brincam juntos e são mais violentos. Raparigas: jogam à macaca.
Q36	Rede pública	3°. 4°.	5 com 8 anos 6 com 9	1 com 8 anos 3 com 9	Sala/Rapazes: mais faladores. Raparigas: mais reservadas. Recreio/Rapazes: jogam mais à bola. Raparigas: fazem jogos tradicionais.

			anos	anos	
Q37	Rede pública	1°. 2°.	2 com 5 anos 5 com 6 anos 3 com 7 anos	1 com 5 anos 4 com 6 anos 4 com 7 anos	Sala/Raparigas: mais perfeitas. Rapazes: fazem a despachar. Recreio/Rapazes: jogam à bola, tem brincadeiras que exigem mais esforço físico. Raparigas: brincadeiras mais calmas, fazem rodas.
Q38	Rede pública	1°. 2°.	4 com 6 anos 4 com 7 anos 1 com 8 anos	3 com 6 anos 3 com 7 anos	Sala/Raparigas: mais atentas. Recreio/Rapazes: grupo rapazes e jogam à bola, grupo das raparigas jogam à apanhada.
Q39	Rede pública	4°.	3 com 9 anos 3 com 10 anos	4 com 9 anos 3 com 10 anos	Sala/Raparigas: mais perfeitas e cuidadosas. Rapazes: fazem tudo a despachar. Recreio/Rapazes: dedicam-se aos desportos em equipa. Raparigas: brincam à apanhada.
Q40	Rede pública	1°. 2°.	1 com 5 anos 6 com 6 anos	7 com 6 anos	Sala/Raparigas: mais minuciosas. Recreio/Rapazes: brincam às lutas. Raparigas: saltam à corda.
Q41	Rede pública	3°. 4°.	1 com 8 anos 7 com 9 anos 1 com 10 anos	4 com 9 anos	Sala e Recreio/Rapazes: mais impulsivos.
Q42	Rede pública	1°. 2°. 3°. 4°	3 com 7 anos 2 com 8 anos	1 com 6 anos 1 com 7 anos 1 com 8 anos 2 com 9 anos	Sala: não existem diferenças. Recreio/Rapazes: mais violentos. Raparigas: mais educadas.
Q43	Rede pública	2°.	5 com 7 anos 1 com 8 anos 1 com 9 anos	5 com 7 anos	Sala/Raparigas: mais aplicadas. Recreio: não há diferenças.
Q44	Rede pública	1°.	9 com 6 anos	7 com 6 anos	Sala/Raparigas: mais conversadoras. Recreio/Rapazes: mais ativos.
Q45	Rede pública	3°.	6 com 8 anos	4 com 8 anos 1 com 9 anos	Sala: não há diferenças. Recreio/Rapazes: mais ativos.
Q46	Rede pública	1°. 2°.	1 com 6 anos 3 com 7 anos	8 com 6 anos 2 com 7 anos 1 com 8	Sala/Raparigas: mais trabalhadoras. Recreio/Rapazes: mais violentos.

				anos	
Q47	Rede pública	3°.	2 com 8 anos	15 com 8 anos	Sala/Rapazes: mais concentrados. Raparigas: mais motivadas. Recreio/Rapazes: mais competitivos.
Q48	Rede pública	1°.	8 com 6 anos 1 com 7 anos	3 com 6 anos	Sala/Raparigas: mais faladoras. Recreio/Rapazes: mais ativos.
Q49	Rede pública	2°. 3°.	2 com 7 anos 6 com 8 anos	3 com 7 anos 6 com 8 anos	Sala/Rapazes: menos dedicados. Recreio/Raparigas: mais queixinhas.
Q50	Rede pública	3°.	9 com 8 anos 1 com 9 anos	8 com 9 anos	Sala/Raparigas: mais faladoras. Recreio/Rapazes: mais agressivos.

**Anexo 5 - Questionários que apresentam diferenças em relação ao Bom/Boa
Aluno/a e Mau/Má Aluno/a no jardim de infância**

	Características de um Bom Aluno	Características de uma Boa Aluna	Características de um Mau Aluno	Características de uma Má Aluna
Questionário J1	“concentrado” “rapidez na execução” “boa memória”	“concentração” “cuidado na apresentação dos trabalhos” “rapidez de execução”	“falta de concentração” “má apresentação de trabalhos” “falta de educação”	“não aceita ordens” “distraída” “teimosa”
Questionário J4	“obediente” “criativo” “trabalhador”	“trabalha bem” “está atenta” “criativa”	“desobediente” “distraído” “agressivo”	“distraída” “respondona” “pouco interessada pelas atividades”
Questionário J5	“pontualidade” “bom comportamento” “atenção”	“organizada” “atenta” “pontual”	“desatento” “falador” “não ser pontual”	“desatenta” “faladora” “não ser pontual”
Questionário J8	“espírito crítico” “ser organizado” “bom raciocínio”	“interessada” “motivada” “espírito crítico”	“falta de concentração” “falta de atenção” “pouco interesse”	“ falta de motivação” “mau raciocínio” “falta de atenção”
Questionário J10	“capacidade de concentração” “assimila as histórias/conversas” “revela interesse”	“assimila os conhecimentos” “atenta” “concentrada”	“difícil de motivar” “sem interesse pelas atividades” “não colabora nos temas”	“desmotivada” “não assimila os conhecimentos” “não colabora”
Questionário J14	“socialização” “participação” “vivacidade dinâmica”	“bom vocabulário” “boa socialização” “boa relação com o adulto”	“não comer” “ser lento nas atividades” “isolar-se”	“falta de concentração” “recusa fazer (a nível da Expressão Plástica)” “falta de interesse pelos jogos”

Questionário J16	“bom comportamento” “atento” “participação”	“bem comportada” “meiga” “atenta”	“mau comportamento” “distraído” “agressivo”	“mau comportamento” “distraída” “agressiva”
Questionário J18	“mais ativos” “interessados” “curiosos”	“curiosas” “gostam de fazer em primeiro lugar” “gostam de fazer bem feito”	“pouco interessados” “mais interessados por atividades livres” “dificuldade em desligar-se do que trazem de casa”	“mais interessadas por atividades livres” “conversar com a educadora” “não se preocupam na realização dos trabalhos”
Questionário J19	“trabalhador” “cumpridor de ordens” “arrumado”	“grande capacidade de concentração” “ótimo raciocínio” “responsável”	“desinteressado” “desmotivado” “com falta de concentração”	“ser teimosa” “muita dificuldade de concentração” “não é arrumada”
Questionário J22	“atento” “limpo nos trabalhos que executa” “participativo”	“atenta” “colaborante em todas as tarefas” “organizada”	“distraído” “desobediente” “desinteressado”	“não tem interesse” “falta de raciocínio” “pouca participação”
Questionário J23	“atenção” “concentração” “motivação”	“mais motivadas” “organizadas” “atentas”	“desmotivação” “falta de estímulos no meio familiar” “desconcentração”	“desconcentradas” “desmotivadas” “desarrumadas”
Questionário J27	“autônomo” “organizado” “responsável”	“organizada” “responsável” “autônoma”	“dificuldades a nível do comportamento” “dificuldades de concentração” “agressivos”	“mau comportamento” “falta de concentração” “falta de motivação”

QuestionárioJ 32	<p>“boa capacidade de atenção”</p> <p>“raciocínio lógico”</p> <p>“interesse pelas tarefas”</p>	<p>“responsabilidade”</p> <p>“participação com interesse”</p> <p>“bom raciocínio”</p>	<p>“desinteresse”</p> <p>“défice de atenção”</p> <p>“não conseguir levar a tarefa até ao fim”</p>	<p>“desinteresse”</p> <p>“défice de atenção”</p> <p>“não conseguir levar a tarefa até ao fim”</p>
QuestionárioJ 34	<p>“concentração”</p> <p>“raciocínio lógico”</p> <p>“assiduidade”</p>	<p>“assiduidade”</p> <p>“raciocínio lógico”</p> <p>“destreza manual”</p>	<p>“distraído”</p> <p>“falta de interesse”</p> <p>“mau raciocínio”</p>	<p>“desmotivação”</p> <p>“irrequieta”</p> <p>“falta de concentração”</p>
QuestionárioJ 43	<p>“concentrado”</p> <p>“arrumado”</p> <p>“perspicaz”</p>	<p>“concentrada”</p> <p>“organizada”</p> <p>“expressiva</p>	<p>“desconcentrado”</p> <p>“distraído”</p> <p>“desorganizado”</p>	<p>“distraída”</p> <p>“desorganizada”</p> <p>“irrequieta”</p>
QuestionárioJ 44	<p>“curioso”</p> <p>“autónomo”</p> <p>“com todos os conhecimentos assimilados”</p>	<p>“assimilação de regras”</p> <p>“respeito pelo outro”</p> <p>“autonomia”</p>	<p>“que não tem regras assimiladas”</p> <p>“falta de atenção”</p> <p>“perturbador”</p>	<p>“falta de regras”</p> <p>“não tem respeito pelos outros”</p> <p>“não ser autónoma”</p>

**Anexo 6 – Dados da instituição e diferenças entre os rapazes e as raparigas
(na sala e no recreio) – Jardim de Infância**

Questionário	Instituição	Nº de crianças no grupo Por idades		<u>Principais diferenças entre rapazes e raparigas na sala e no recreio</u>
		Rapazes	Raparigas	
Q 1	Rede pública	3 com 5 anos 1 com 3 anos 1 com 4 anos	2 com 5 anos 3 com 4 anos 6 com 3 anos	Rapazes – brincadeiras mais agressivas. Raparigas – brincam em conjunto, brincam às mães.
Q2	Rede privada - IPSS	11 com 2 anos	5 com 2 anos	Sala /Rapazes – tipo de brincadeiras: cantinho da garagem, construções e puzzles. Raparigas: cantinho da casinha, pintura. Recreio/Rapazes: brincam com os rapazes. Raparigas: brincam com as raparigas.
Q3	Rede privada - IPSS	9 com 3 anos	10 com 3 anos	Sala/Rapazes: são mais barulhentos. Raparigas: mais perspicazes. Recreio/Rapazes: têm brincadeiras mais violentas.
Q4	Rede privada - IPSS	11 com 4 anos	7 com 4 anos	Sala e Recreio/Rapazes: gostam mais de correr e brigam mais. Sala e Recreio/Raparigas: são mais calmas.
Q5	Rede privada - IPSS	12 com 5 anos	12 com 5 anos	Rapazes: jogam à bola. Raparigas: brincam às mães.
Q6	Rede pública	3 com 5 anos 3 com 4 anos 3 com 3 anos	3 com 5 anos 3 com 4 anos	Tipo de brincadeiras. Rapazes: garagem. Raparigas: brincam mais com bonecas/ao faz de conta.
Q7	Rede pública	4 com 4 anos 8 com 3 anos	1 com 6 anos 4 com 4 anos 3 com 3 anos	Sala: não há diferenças, gostam das mesmas coisas. Recreio/Rapazes: gostam de lutas Raparigas: são mais tranquilas.
Q8	Rede pública	4 com 5 anos 3 com 4 anos	5 com 5 anos 3 com 4 anos	Sala/Rapazes: cooperam mais entre eles. Raparigas: tem mais facilidade no pensamento abstrato. Recreio/Rapazes: jogam à bola. Raparigas: brincam na areia.
Q9	Rede pública	5 com 4 anos 4 com 3 anos	4 com 4 anos 5 com 3 anos	Sala/Rapazes: são mais mexidos, tem mais dificuldades em cumprir ordens. Recreio/Rapazes: brincadeiras que envolvem mais risco.
Q10	Rede pública	5 com 5 anos 4 com 4 anos	5 com 5 anos 4 com 4 anos	Sala/Rapazes: mais difíceis de concentrar/mais inquietos. Recreio/Raparigas: jogos mais elaborados.
Q11	Rede pública	3 com 5 anos 2 com 4 anos	2 com 5 anos 3 com 4 anos 1 com 3 anos	Sala e Recreio: Todos cooperem e brincam em conjunto.
Q12	Rede	3 com 5 anos	1 com 5 anos	Sala e recreio: juntam-se muito.

	pública	4 com 4 anos 2 com 3 anos	2 com 4 anos 2 com 3 anos	
Q13	Rede pública	8 com 5 anos 2 com 4 anos 1 com 3 anos	2 com 5 anos 1 com 4 anos	Sala e Recreio: não há grandes diferenças, as brincadeiras são semelhantes.
Q14	Rede privada - IPSS	4 com 3 anos	3 com 3 anos	Sala/Rapazes: mais regulas e mais ativos. Raparigas: mais sossegadas. Recreio/Rapazes: brincam com qualquer coisa. Raparigas: precisam de mais brinquedos.
Q15	Rede privada - IPSS	4 com 5 anos 8 com 3 anos	8 com 5 anos 2 com 3 anos	Sala/Rapazes: brincam na garagem e com legos. Raparigas: casinha, cabeleireiro, bonecas e pintura. Recreio/Rapazes: correm. Raparigas: jogos simbólicos (mães).
Q16	Rede privada - IPSS	14 com 3 anos	9 com 3 anos	Sala/Raparigas: brincam mais com bonecas e são mais perfeitas por norma. Recreio/Rapazes: correm e lutam. Raparigas: mais calmas e levam livros para a rua.
Q17	Rede privada - IPSS	11 com 4 anos	12 com 4 anos	Sala/Rapazes: jogos de manipulação/garagem. Raparigas: cantinho da área do faz de conta. Recreio/Rapazes: brincadeiras soltas. Raparigas: brincadeiras de grupo.
Q18	Rede privada - IPSS	8 com 5 anos 3 com 4 anos	6 com 5 anos 6 com 4 anos	Sala/Rapazes: resolvem melhor as situações. Raparigas: mais conflituosas. Recreio/Raparigas: brincam às mães e aos pais.
Q19	Rede pública	1 com 4 anos 1 com 3 anos	2 com 5 anos 1 com 4 anos	Sala/Raparigas: mais limpas e arrumadas. Recreio: não há diferenças
Q20	Rede pública	10 com 4 anos 2 com 3 anos	8 com 4 anos	Sala/Raparigas: mais sossegadas. Recreio/Rapazes: jogam à bola. Raparigas: brincam na areia.
Q21	Rede pública	7 com 5 anos 8 com 3 anos	5 com 5 anos 4 com 3 anos	Sala/Rapazes: fazem construções e brincam na garagem. Raparigas: brincam mais ao faz de conta. Recreio/Rapazes: jogam à bola. Raparigas: brincam entre si.
Q22	Rede pública	5 com 5 anos 3 com 4 anos 3 com 3 anos	2 com 5 anos 4 com 4 anos 5 com 3 anos	Sala/Rapazes: mais agressivos. Raparigas: mais amigas dos pares e dos adultos. Recreio/Rapazes: lutam muito, tem brincadeiras mais duras. Raparigas: mais organizadas nas brincadeiras.
Q23	Rede pública	4 com 5 anos 3 com 4 anos	7 com 5 anos 1 com 4 anos 3 com 3 anos	Sala/Rapazes: garagem e jogos no tapete. Raparigas: casinha das bonecas, expressão plástica (estão mais motivadas). Recreio/Rapazes: jogam à bola.
Q24	Rede pública	4 com 5 anos 2 com 4 anos 2 com 3 anos	5 com 5 anos 3 com 4 anos 4 com 3 anos	Sala/Rapazes: brincadeiras mais movimentadas, garagem e construções. Raparigas: casinha bonecas, cabeleireiro, lojinha. Recreio/Rapazes: jogam à bola. Raparigas:

				brincam em grupo, jogos tradicionais.
Q25	Rede pública	2 com 5 anos 1 com 3 anos	2 com 5 anos 6 com 4 anos 1 com 3 anos	Sala/Rapazes: mais agitados. Raparigas: mais calmas e interessadas. Recreio/Rapazes: brincam aos carros. Raparigas: brincam às mães.
Q26	Rede pública	2 com 5 anos 5 com 4 anos 5 com 3 anos	5 com 5 anos 2 com 4 anos 5 com 3 anos	Sala e Recreio – Rapazes: mais unidos. Raparigas: mais organizadas.
Q27	Rede pública	5 com 5 anos 4 com 4 anos 3 com 3 anos	4 com 5 anos 3 com 4 anos	Sala/Rapazes: menos organizados e menos autônomos. Raparigas: mais responsáveis na arrumação da sala. Recreio/Rapazes: jogam mais à bola. Raparigas: juntam-se em grupo.
Q28	Rede pública	2 com 5 anos 2 com 4 anos 1 com 3 anos	5 com 5 anos 5 com 4 anos 2 com 3 anos	Sala e Recreio – Rapazes: gostam mais de carros, de jogar à bola. São mais “brutos” nas brincadeiras. Raparigas: brincam às mães, são mais femininas.
Q29	Rede pública	3 com 5 anos 2 com 4 anos 2 com 3 anos	6 com 5 anos 2 com 4 anos 7 com 3 anos	Sala e Recreio: não se notam grandes diferenças.
Q30	Rede pública	2 com 5 anos 1 com 4 anos	6 com 5 anos 3 com 4 anos 2 com 3 anos	Sala/Raparigas: mais organizadas. Recreio/Rapazes: mais agressivos.
Q31	Rede pública	6 com 5 anos 3 com 4 anos 2 com 3 anos	5 com 5 anos 1 com 4 anos 2 com 3 anos	Sala/Rapazes: mais desorganizados. Recreio/Rapazes: mais inquietos.
Q32	Rede pública	3 com 5 anos 2 com 4 anos 3 com 3 anos	4 com 5 anos 3 com 4 anos 3 com 3 anos	Sala/Rapazes e Raparigas: iguais perante as atividades. Recreio/Rapazes: gostam mais de jogar à bola. Raparigas: brincadeiras na areia e jogos de roda.
Q33	Rede pública	1 com 5 anos 2 com 4 anos 1 com 3 anos	3 com 5 anos 2 com 4 anos	Sala e Recreio – Rapazes: mais inquietos.
Q34	Rede pública	2 com 5 anos 2 com 4 anos 2 com 3 anos	3 com 5 anos 1 com 4 anos 4 com 3 anos	Sala/Raparigas: mais organizadas. Recreio/Rapazes: mais conflituosos.
Q35	Rede pública	2 com 5 anos 5 com 4 anos 4 com 3 anos	2 com 5 anos 4 com 4 anos 3 com 3 anos	Sala/Rapazes: brincam mais na garagem. Raparigas: brincam mais na casinha. Recreio/Rapazes: gostam mais de jogar à bola. Raparigas: brincam na areia e às mães.
Q36	Rede pública	3 com 5 anos 4 com 4 anos 3 com 3 anos	4 com 5 anos 3 com 4 anos 4 com 3 anos	Sala/Raparigas: mais organizadas. Recreio/Rapazes: menos queixinhas.
Q37	Rede pública	7 com 4 anos 5 com 3 anos	8 com 4 anos 5 com 3 anos	Sala/Raparigas: mais faladoras. Recreio/Rapazes: mais amigos.
Q38	Rede pública	6 com 3 anos	9 com 3 anos	Sala/Rapazes: fazem as atividades a despachar. Raparigas: mais minuciosas. Recreio/Rapazes: gostam mais de jogar à bola. Raparigas: brincam mais com bonecas.
Q39	Rede	7 com 3 anos	6 com 3 anos	Sala e Recreio – Rapazes: mais inquietos.

	pública			
Q40	Rede pública	9 com 5 anos	11 com 5 anos	Sala/Rapazes: brincam mais na garagem. Raparigas: casinha. Recreio/Rapazes: mais agitados. Raparigas: mais calmas.
Q41	Rede pública	2 com 5 anos 3 com 4 anos 4 com 3 anos	2 com 5 anos 2 com 4 anos 5 com 3 anos	Sala e Recreio – Rapazes: mais ativos.
Q42	Rede pública	2 com 4 anos 3 com 3 anos	2 com 5 anos 3 com 4 anos 1 com 3 anos	Sala e Recreio – Rapazes: mais ativos e brincadeiras mais perigosas.
Q43	Rede pública	3 com 5 anos 3 com 4 anos 1 com 3 anos	3 com 5 anos 2 com 4 anos 2 com 3 anos	Sala/Rapazes: trabalhos com mais imaginação. Raparigas: mais comunicativas. Recreio/Rapazes: mais independentes.
Q44	Rede pública	2 com 4 anos	1 com 5 anos 1 com 4 anos 3 com 3 anos 2 com 6 anos	Sala e Recreio : Não há muitas diferenças.
Q45	Rede pública	6 com 4 anos 2 com 3 anos	11 com 4 anos 6 com 3 anos	Sala e Recreio – Rapazes: mais mexidos. Raparigas: mais sossegadas.
Q46	Rede pública	5 com 5 anos 2 com 4 anos 8 com 3 anos	2 com 5 anos 3 com 4 anos 2 com 3 anos	Sala/Raparigas: mais arrumadas. Recreio/Raparigas: mais intriguistas.
Q47	Rede pública	2 com 5 anos 2 com 4 anos 1 com 3 anos	1 com 5 anos 3 com 3 anos	Sala/Rapazes: comportamento mais instável. Recreio/Raparigas: atividades com bolas e corridas.
Q48	Rede pública	5 com 5 anos 4 com 4 anos 6 com 3 anos	2 com 5 anos 2 com 4 anos 3 com 3 anos	Sala/Rapazes: brincam na garagem. Raparigas: na casinha. Recreio/Rapazes: jogam à bola. Raparigas: brincam às mães.
Q49	Rede pública	5 com 5 anos 2 com 4 anos 4 com 3 anos	3 com 5 anos 2 com 4 anos 4 com 3 anos	Sala e Recreio – Rapazes: mais ativos.
Q50	Rede pública	1 com 5 anos 4 com 4 anos 4 com 3 anos	1 com 5 anos 2 com 4 anos 4 com 3 anos	Sala – não há diferenças. Recreio/Rapazes: brincadeiras mais agitadas.

**Anexo 7 – Guião de entrevista experimental – Professor/a de um
agrupamento**

GUIÃO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

I – TEMA: Bom aluno – Boa aluna: concepções de Educadores/as e Professores/as do 1º. ciclo do ensino básico.

II – Objetivo Geral: Estudar as concepções educativas dos educadores/as de infância e professores/as do 1º. Ciclo do Ensino Básico relativamente à imagem que têm do bom/boa aluno/a e do mau/má aluno/a.

Bloco Temático	Objetivos Específicos	Informações e Formulário de Questões	Observações
Legitimar a entrevista Motivar o entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> - Informar sobre o âmbito do trabalho; - Informar sobre a importância da participação do entrevistado. - Utilização dos dados recolhidos. 	<p>Em primeiro lugar gostaria de saber se permite a gravação áudio desta entrevista. As razões prendem-se fundamentalmente com a facilidade de recolha de dados. Como sabe, estou a frequentar um Mestrado em Supervisão Pedagógica.</p> <p>Deste modo, necessito da sua colaboração, uma vez que pretendo estudar as concepções educativas dos educadores/as de infância e professores/as do 1º Ciclo do Ensino Básico relativamente à imagem que têm do bom/boa aluno/a e do mau/má aluno/a.</p> <p>Os dados recolhidos serão tratados de forma a garantir a confidencialidade e o anonimato.</p>	
Concepções do/a professor/a e do/a educador/a sobre o/a bom/boa aluno/a – mau/má aluno/a	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as concepções que os/as entrevistados/as possuem sobre o/a bom/boa aluno/a – mau/má aluno/a. - Conhecer as principais dificuldades que os docentes apresentam relativamente às questões de género. - Conhecer a formação anterior dos docentes nesta temática. - Determinar se o insucesso escolar é influenciado pelo género 	<ul style="list-style-type: none"> - Se tivesse de explicar como é um bom aluno, como faria? - E uma boa aluna? - Para si como é um mau aluno? - E uma má aluna? - Que imagem tem do aluno ideal? - E da aluna ideal? - Como é que trabalha as questões de género no seu quotidiano escolar? - Quais as são as principais dificuldades que apresenta em relação às questões de género? - A temática das questões de género fez parte da sua 	

	dos/as alunos/as.	formação inicial ou contínua? - Pensa que o insucesso escolar é influenciado pelo género? Porquê?	
Necessidades de Formação	- Conhecer que tipo de dificuldades os/as professores/as e educadores/as tem nesta área. - Identificar qual a importância que o/a entrevistado/a dá à formação neste contexto.	- Que formação gostaria de ter nesta área? Justifique. - Que tipo de material de apoio considera que é necessário?	
Reflexão sobre a entrevista	- Compreender a avaliação do/a entrevistado/a a esta entrevista.	- Em que medida esta entrevista lhe agradou? - Deseja acrescentar alguma coisa? - Tem alguma sugestão a fazer?	

Anexo 8 – Entrevista Experimental

Entrevista

I – TEMA: Bom aluno – Boa aluna: concepções de Educadores/as e Professores/as do 1º. ciclo do ensino básico.

II – Objetivo Geral: Estudar as concepções educativas dos educadores/as de infância e professores/as do 1º. Ciclo do Ensino Básico relativamente à imagem que têm do bom/boa aluno/a e do mau/má aluno/a.

Bloco Temático	Objetivos Específicos	Informações e Formulário de Questões	Observações
<p>Legitimar a entrevista Motivar o entrevistado</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Informar sobre o âmbito do trabalho; - Informar sobre a importância da participação do entrevistado. - Utilização dos dados recolhidos. 	<p>Em primeiro lugar gostaria de saber se permite a gravação áudio desta entrevista. As razões prendem-se fundamentalmente com a facilidade de recolha de dados.</p> <p>Como sabe, estou a frequentar um Mestrado Mestrado em Supervisão Pedagógica.</p> <p>Deste modo, necessito da sua colaboração, uma vez que pretendo estudar as concepções educativas dos educadores/as de infância e professores/as do 1º Ciclo do Ensino Básico relativamente à imagem que têm do bom/boa aluno/a e do mau/má aluno/a.</p> <p>Os dados recolhidos serão tratados de forma a garantir a confidencialidade e o anonimato.</p>	
<p>Concepções do/a professor/a e do/a educador/a sobre o/a bom/boa aluno/a – mau/má aluno/a</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as concepções que os/as entrevistados/as possuem sobre o/a bom/boa aluno/a – mau/má aluno/a. - Conhecer as principais dificuldades que os docentes apresentam relativamente às questões de género. - Conhecer a formação anterior dos docentes nesta temática. - Determinar se o insucesso escolar é influenciado pelo género dos/as alunos/as. 	<p>- Se tivesse de explicar como é um bom aluno, como faria?</p> <p>R.: Um bom aluno, é a aluno interessado ...como eu faria, faria através dos resultados deles dos testes do trabalho dele a nível de aproveitamento, do comportamento e das atitudes.</p> <p>- E uma boa aluna?</p> <p>R. : A mesma coisa</p> <p>- Para si como é um mau aluno?</p> <p>R.: É um aluno que tira maus resultados, tem mau comportamento e péssimas atitudes.</p> <p>- E uma má aluna?</p>	

		<p>R.: Igual</p> <p>- Que imagem tem do aluno ideal?</p> <p>R.: O aluno ideal?</p> <p>Entre rapaz e rapariga para mim é a mesma coisa. O aluno ideal é aquele que é trabalhador, é interessado tira bons resultados, tem bons comportamentos, boas atitudes e ao mesmo tempo esforça-se por completar mais aquilo que nós fazemos e pretendemos.</p> <p>- E da aluna ideal?</p> <p>R.: Igual.</p> <p>- Como é que trabalha as questões de género no seu quotidiano escolar? R.: Questões de género?</p> <p>Pausa. Em que termos de aprendizagem ou atitudes?</p> <p>Em termos de aprendizagem através das investigação uma vez que tenho o 4º ano, exposição de ideias em termos de comportamentos é através da assembleia de turma e do diálogo com eles sobretudo.</p> <p>- Quais as são as principais dificuldades que apresenta em relação às questões de género?</p> <p>R.: Trabalhos... de investigação tentar torná-los mais autónomos e formar, tentarem ser eles a, para além de lhe facultar as coisas tentarem ser eles a construírem os seus conhecimentos também.</p> <p>- A temática das questões de género fez parte da sua formação inicial ou contínua? R.: Fez</p> <p>- Pensa que o insucesso escolar é influenciado pelo género? Porquê? R.: Sim, se uma criança tem dificuldades de aprendizagem por exemplo, agora também nos cabe a nós tentar contornar isso com outro tipo de estratégias.</p> <p>Pensa que os rapazes os ou as raparigas apresentam mais insucesso escolar?</p> <p>R.: Não, isso não, pelo menos no que se aplica na minha turma, não tem haver propriamente com o sexo, apesar de uns terem mais interesse do que outros, mas não se nota muito.</p>	
--	--	--	--

Necessidades de Formação	<p>- Conhecer que tipo de dificuldades os/as professores/as e educadores/as tem nesta área.</p> <p>- Identificar qual a importância que o/a entrevistado/a dá à formação neste contexto.</p>	<p>- Que formação gostaria de ter nesta área?</p> <p>Justifique.</p> <p>R.: Risos, eu penso que a formação propriamente específica vai sendo mais de forma generalizada, porque nós tiramos a formação inicial e as coisas vão sendo atualizadas e nós vamos precisando de formação de forma generalizada não é propriamente específico.</p> <p>- Que tipo de material de apoio considera que é necessário?</p> <p>R.: Agora nos estamos muito na época das tecnologias e dá muito jeito não temos é material nenhum que vá de encontro a isso.</p>	
Reflexão sobre a entrevista	<p>- Compreender a avaliação do/a entrevistado/a a esta entrevista.</p>	<p>- Em que medida esta entrevista lhe agradou?</p> <p>R.: Risos. Não agradou, nem desagradou, faz pensar às vezes um bocadinho naquilo que nós fazemos ou como é que fazemos.</p> <p>- Deseja acrescentar alguma coisa? R.: Não</p> <p>- Tem alguma sugestão a fazer?</p> <p>R.: Não</p>	

Anexo 9 – Entrevista realizada à professora (A1) do 1º ciclo

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA
A1

I – TEMA: Bom aluno – Boa aluna: concepções de Educadores/as e Professores/as do 1º. ciclo do ensino básico.

II – Objetivo Geral: Estudar as concepções educativas dos educadores/as de infância e professores/as do 1º. Ciclo do Ensino Básico relativamente à imagem que têm do bom/boa aluno/a e do mau/má aluno/a.

Bloco Temático	Objetivos Específicos	Informações e Formulário de Questões	Observações
Legitimar a entrevista Motivar o entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> - Informar sobre o âmbito do trabalho; - Informar sobre a importância da participação do entrevistado. - Utilização dos dados recolhidos. 	<p>Em primeiro lugar gostaria de saber se permite a gravação áudio desta entrevista. As razões prendem-se fundamentalmente com a facilidade de recolha de dados.</p> <p>Como sabe, estou a frequentar um Mestrado em Supervisão Pedagógica.</p> <p>Deste modo, necessito da sua colaboração, uma vez que pretendo estudar as concepções educativas dos educadores/as de infância e professores/as do 1º Ciclo do Ensino Básico relativamente à imagem que têm do bom/boa aluno/a e do mau/má aluno/a.</p> <p>Os dados recolhidos serão tratados de forma a garantir a confidencialidade e o anonimato.</p>	
Género e cidadania na escola	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as concepções que os/as entrevistados/as possuem sobre o/a bom/boa aluno/a – mau/má aluno/a. - Conhecer as principais dificuldades que os docentes apresentam relativamente às questões de género. - Conhecer a formação anterior dos docentes nesta temática. - Determinar se o insucesso escolar é influenciado pelo género dos/as alunos/as. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se tivesse de explicar como é um bom aluno, como faria? <p>R.: Portanto para mim um bom aluno é um aluno responsável, que apresenta bons resultados, com bom comportamento tanto dentro como fora da sala de aula, é autónomo nas aprendizagens e nas tarefas. É basicamente isto.</p> <ul style="list-style-type: none"> - E uma boa aluna? <p>R.: Para mim uma boa aluna tem as mesmas características de um bom aluno, não faço distinção entre o sexo feminino e o sexo masculino.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para si como é um mau aluno? <p>R.: Um mau aluno será o oposto do bom aluno, portanto, que é irresponsável, não apresenta bons resultados,</p>	

		<p>portanto, muito pelo contrário apresenta maus resultados, tem um mau comportamento e são as principais características.</p> <p>- E uma má aluna?</p> <p>R.: É a mesma questão, portanto tanto é má aluna como mau aluno. Não faço a distinção entre sexos.</p> <p>- Que imagem tem do aluno ideal?</p> <p>O aluno ideal (risos) isto para mim é um bocadinho difícil, porque para mim um aluno ideal é um bom aluno, portanto, terá todas as características do bom aluno. O ideal para nós é que todos fossem bons alunos.</p> <p>- E da aluna ideal?</p> <p>R.: A mesma coisa.</p> <p>- Como é que trabalha as questões de género no seu quotidiano escolar?</p> <p>R.: No dia a dia as questões de género, pouco ou nada se verificam, pelo menos dentro da minha sala, não, não trabalho assim as questões de género dentro da sala. Uma vez que todos os assuntos são trabalhados em grupo de turma e não por género. Portanto, não são trabalhados primeiro para o sexo masculino e depois para o sexo feminino, são trabalhados para o grupo turma, e como tal não há assuntos para rapazes e para raparigas.</p> <p>- Quais são as principais dificuldades que apresenta em relação às questões de género?</p> <p>R.: As principais dificuldades em relação às questões de género verificam-se na diferença de maturidade que existe entre os rapazes e raparigas, pelo menos eu, e este ano como tenho 3º e 4º ano já são maiores, noto que normalmente as raparigas apresentam uma maturidade e responsabilidade mais cedo. Portanto, apesar de terem as mesmas idades as meninas normalmente amadurecem mais cedo. Este facto é bem visível nomeadamente quando se tratam de questões de cariz sexual, por exemplo. Em que da parte das raparigas esta questão é encarada com mais naturalidade, enquanto nos rapazes, se sente da parte deles mais infantilidade quando falamos no assunto. Ao nível dos comportamentos entre</p>	
--	--	---	--

		<p>os rapazes e raparigas da mesma idade, normalmente as raparigas apresentam comportamentos mais responsáveis do que os rapazes.</p> <p>- A temática das questões de género fez parte da sua formação inicial ou contínua?</p> <p>R.: Não, não me lembro de ter tratado este assunto quando tirei o curso e de lá para cá também não.</p> <p>- Pensa que o insucesso escolar é influenciado pelo género? Porquê?</p> <p>R.: Eu penso que não, existem bons e maus alunos tanto no sexo masculino como no sexo feminino.</p>	
Necessidade s de Formação	<p>- Conhecer que tipo de dificuldades os/as professores/as e educadores/as tem nesta área.</p> <p>- Identificar qual a importância que o/a entrevistado/a dá à formação neste contexto.</p>	<p>- Que formação gostaria de ter nesta área? Justifique.</p> <p>R.: Sinceramente não sei, é assim, não sei, só se for ao nível da gestão de conflitos, que é normalmente onde temos mais dificuldades.</p> <p>- Que tipo de material de apoio considera que é necessário?</p> <p>R.: Só se for literatura. Não sei, se calhar há alguns materiais que eu desconheço.</p>	
Reflexão sobre a entrevista	<p>- Compreender a avaliação do/a entrevistado/a a esta entrevista.</p>	<p>- Em que medida esta entrevista lhe agradou?</p> <p>R.: Agradou-me no sentido em que, se calhar estou a contribuir para, portanto estou a contribuir para esta entrevista, se calhar estou também a contribuir para aprofundar esta temática. Porque deve ser fruto de algum estudo, portanto.</p> <p>- Deseja acrescentar alguma coisa?</p> <p>R.: Não.</p> <p>- Tem alguma sugestão a fazer?</p> <p>R.: Nenhuma.</p> <p>Obrigado.</p>	

Anexo 10 – Entrevista realizada à professora (A2) do 1º ciclo

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA
A2

I – TEMA: Bom aluno – Boa aluna: concepções de Educadores/as e Professores/as do 1º. ciclo do ensino básico.

II – Objetivo Geral: Estudar as concepções educativas dos educadores/as de infância e professores/as do 1º. Ciclo do Ensino Básico relativamente à imagem que têm do bom/boa aluno/a e do mau/má aluno/a.

Bloco Temático	Objetivos Específicos	Informações e Formulário de Questões	Observações
<p>Legitimar a entrevista Motivar o entrevistado</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Informar sobre o âmbito do trabalho; - Informar sobre a importância da participação do entrevistado. - Utilização dos dados recolhidos. 	<p>Em primeiro lugar gostaria de saber se permite a gravação áudio desta entrevista. As razões prendem-se fundamentalmente com a facilidade de recolha de dados.</p> <p>Como sabe, estou a frequentar um Mestrado em Supervisão Pedagógica.</p> <p>Deste modo, necessito da sua colaboração, uma vez que pretendo estudar as concepções educativas dos educadores/as de infância e professores/as do 1º Ciclo do Ensino Básico relativamente à imagem que têm do bom/boa aluno/a e do mau/má aluno/a.</p> <p>Os dados recolhidos serão tratados de forma a garantir a confidencialidade e o anonimato.</p>	
<p>Género e cidadania na escola</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as concepções que os/as entrevistados/as possuem sobre o/a bom/boa aluno/a – mau/má aluno/a. - Conhecer as principais dificuldades que os docentes apresentam relativamente às questões de género. - Conhecer a formação anterior dos docentes nesta temática. - Determinar se o insucesso escolar é influenciado pelo género dos/as 	<ul style="list-style-type: none"> - Se tivesse de explicar como é um bom aluno, como faria? R.: Ora, para mim um bom aluno, ah, tem que ter métodos de estudo, tem que ser organizado, trabalhador e conseguir alcançar os resultados definidos para o seu ano de escolaridade. - E uma boa aluna? R.: Exatamente as mesmas características, portanto acho que é exatamente igual. - Para si como é um mau aluno? R.: Ora um mau aluno principalmente é 	

	alunos/as.	<p>desinteressado, acho que a falta de interesse faz logo com que os resultados sejam muito maus. Tem que ser interessado, trabalhador, respeitar também as regras e as normas estabelecidas dentro e fora da sala de aula e conseguir respeitar minimamente as competências propostas.</p> <p>- E uma má aluna?</p> <p>R.: É exatamente, a resposta, aplica-se para os rapazes e para as raparigas.</p> <p>- Que imagem tem do aluno ideal?</p> <p>R.: Ora, apesar de não ter assim uma imagem pré-definida do aluno ideal tem que ser o oposto do mau aluno, tem que ter resultados muito satisfatórios, porque há alunos que são interessados, trabalhadores e isso tudo e não conseguem obter os resultados em termos escolares muito bons. Mas principalmente tem que ser interessado, trabalhador.</p> <p>- E da aluna ideal?</p> <p>R.: O mesmo, acontece em relação às meninas à aluna ideal é igual.</p> <p>- Como é que trabalha as questões de género no seu quotidiano escolar?</p> <p>R.: Portanto, eu não faço normalmente, não há distinção de género e as atividades de género são feitas tanto para os rapazes como para as raparigas, não há distinção de género na sala de aula.</p> <p>- Quais as são as principais dificuldades que apresenta em relação às questões de género?</p> <p>R.: O tratamento acaba por ser igual, não sinto dificuldades específicas em relação ao género. Não sinto nenhuma dificuldade específica em relação a isso.</p> <p>- A temática das questões de género fez parte da sua formação inicial ou contínua?</p> <p>R.: Isto já foi a uns anos, não fez não, seguramente não fez.</p> <p>- Pensa que o insucesso escolar é influenciado pelo género? Porquê?</p>	
--	------------	--	--

		R.: Não, acho de maneira nenhuma acho que não tem nada haver com o género o sucesso.	
Necessidades de Formação	<p>- Conhecer que tipo de dificuldades os/as professores/as e educadores/as tem nesta área.</p> <p>- Identificar qual a importância que o/a entrevistado/a dá à formação neste contexto.</p>	<p>- Que formação gostaria de ter nesta área? Justifique.</p> <p>R.: Ora como não tive nenhuma, qualquer uma seria bem vinda de maneira a que nós pudéssemos aprender. Porque não tive nenhuma nesse sentido e até gostava de vir a ter, em que medida o género pode ou não influenciar e como podemos trabalhar isso na sala de aula.</p> <p>- Que tipo de material de apoio considera que é necessário?</p> <p>R.: Não sei, como não sei, como normalmente não faço essa distinção acabo por não saber que material seria realmente mais adequado.</p>	
Reflexão sobre a entrevista	<p>- Compreender a avaliação do/a entrevistado/a a esta entrevista.</p>	<p>- Em que medida esta entrevista lhe agradou?</p> <p>R.: Ora agradou porque penso que é sempre bom colaborarmos uns com os outros e realmente até eu própria vir realmente a saber se a distinção entre géneros influencia a aprendizagem</p> <p>- Deseja acrescentar alguma coisa?</p> <p>R.: Não.</p> <p>- Tem alguma sugestão a fazer?</p> <p>R.: Também não</p> <p>Obrigado.</p>	

Anexo 11 - Análise das entrevistas realizadas a duas docentes de um agrupamento de escolas

Bloco temático	Categorias	Entrevista A1	Entrevista A2
Género e cidadania na escola	Imagem do aluno ideal	“...um aluno ideal é um bom aluno, portanto, terá todas as características do bom aluno.”	“...apesar de não ter assim uma imagem pré-definida...tem que ser o oposto do mau aluno...tem que ter resultados muito satisfatórios...”
	Imagem da aluna ideal	“A mesma coisa.”	“O mesmo, acontece em relação às meninas...”
	Género e quotidiano escolar	“No dia a dia as questões de género, pouco ou nada se verificam...não trabalho assim as questões de género dentro da minha sala. Uma vez que todos os assuntos são trabalhados em turma e não por género.”	“Não há distinção de género e as atividades de género são feitas tanto para os rapazes como para as raparigas...”
	Dificuldades	“...verificam-se na diferença de maturidade que existe entre rapazes e raparigas...” “Ao nível dos comportamentos entre rapazes e raparigas...”	“O tratamento acaba por ser igual, não sinto dificuldades específicas em relação ao género...”
	Presença das questões de género na formação inicial ou contínua	“Não...”	“...não fez...”

	Influência do género no insucesso escolar dos/as alunos/as	“Eu penso que não, existem bons e maus alunos tanto no sexo masculino como no sexo feminino.”	“Não...não tem nada haver com o género o sucesso.”
Necessidades de formação	Preferência de formação na área	“Sinceramente não sei...só se for ao nível da gestão de conflitos...”	“...qualquer uma seria bem vinda...gostava de vir a ter, em que medida o género pode ou não influenciar e como podemos trabalhar isso na sala de aula.”
	Tipo de material de apoio	“Só se for literatura...”	“...acabo por não saber que material seria realmente mais adequado.”
Reflexão sobre a entrevista	Avaliação do/a entrevistado/a	“Agradou-me...se calhar também estou a contribuir para aprofundar esta temática...”	“...agradou porque penso que é sempre bom colaborarmos uns com os outros...”

**Anexo 12 – Questionário realizado aos/às formandos/as da oficina de
formação na 1ª sessão**

Caro (a) Docente

O presente questionário faz parte de um trabalho de investigação, que se insere no âmbito de um Mestrado em Supervisão Pedagógica e que pretende estudar as conceções educativas dos educadores/as de infância e professores/as do 1º. Ciclo do Ensino Básico relativamente à imagem que têm dos bons alunos e boas alunas.

Solicito, desta forma, a sua colaboração no sentido de responder a todas as questões com sinceridade. O anonimato será garantido.

Muito obrigado pela sua colaboração.

1. Quais são as suas expectativas em relação a esta formação?
2. Quais as principais dificuldades que tem sobre esta temática?
3. Anteriormente que tipo de formação teve nesta área?
4. Como integra as questões de género no seu quotidiano escolar?
5. Indique três características de um bom aluno:
6. Indique três características de um mau aluno:
7. Indique três características de uma boa aluna:
8. Indique três características de uma má aluna:

Anexo 13 – Dados da 1ª sessão da oficina de formação

Dados dos questionários realizados aos docentes na primeira sessão da oficina de formação

“Género e cidadania no 1º. ciclo do ensino básico”

	Expectativas em relação à formação	Principais dificuldades sobre a temática	Formação anterior na área	Como integra as questões de género no quotidiano escolar	Características			
					Bom Aluno	Boa Aluna	Mau Aluno	Má Aluna
Questionário 1f	“Procura de estratégias inovadoras na área da cidadania.”	_____	“Formação pessoal/investigação pessoal.”	“Com naturalidade.”	“empenho” “persistência” “concentração”	“empenho” “persistência” “concentração”	“dificuldade de concentração da atenção” “problemas de integração” “dificuldades de memorização”	“dificuldade de concentração da atenção” “problemas de integração” “dificuldades de memorização”
Questionário 2f	“Trabalhar com os alunos e suas famílias neste âmbito.”	“Falta de estratégias de forma a poder passar a mensagem.”	“Não tive formação específica, apenas a minha formação pessoal como cidadã.”	“Através do diálogo, das reuniões de turma, ouvindo as opiniões dos alunos.”	“respeitador” “atento” “empenhado”	“respeitadora” “atenta” “empenhada”	“pouco persistente” “indisciplinado” “que não respeita as regras”	“pouco persistente” “indisciplinado” “que não respeita as regras”

Questionário 3f	“Aprender a ter uma nova visão sobre este tema; aprender novas estratégias de atuação junto da população escolar”	“A principal dificuldade é a falta de uma definição concreta e específica sobre este tema.”	“Nunca tive formação nesta área.”	“Não faço muitas distinções, os diálogos/conversas são dirigidas tanto a alunos, como a alunas, contudo, por vezes há necessidade de distinguir os géneros.”	“interessado” “trabalhador” “autónomo”	“interessada” “trabalhadora” “autónoma e empenhada”	“falta de interesse” “pouco trabalhador” “pouco empenho”	“desinteressada” “pouca autonomia” “pouco empenho”
Questionário 4f	“Aprender metodologias/estratégias que me ajudem a compreender comportamentos e atitudes dos alunos e poder “educá-los” para serem cidadãos ativos.”	“A falta de valores por parte dos alunos no que respeita a comportamentos e atitudes. A distinção que ainda se mantém entre masculino/feminino.”	“Na pós-graduação – axiologia”	“Direcionada para cada um, de modo a retirar o maior sucesso na sua vida, tanto no masculino como no feminino.”	“bem comportado” “bom relacionamento com a comunidade escolar” “que estuda (se empenha)”	“bem comportada” “bom relacionamento com a comunidade escolar” “que estuda (se empenha)”	“mau comportamento” “mau relacionamento com a comunidade escolar” “que não estuda (não se empenha)”	“mau comportamento” “mau relacionamento com a comunidade escolar” “que não estuda (não se empenha)”
Questionário 5f	“Encontrar estratégias no sentido da alteração de atitudes, comportamentos e no elevar dos valores sociais que se encontram um pouco afastados do que é desejável.”	“Reconhecer novos modelos de vida.”	“Nenhuma.”	“Em relação ao género – a diferença não poderá ser nenhuma – “todos diferentes todos iguais” – todos deverão ser tratados sem diferenças.”	“aceitação de regras” “ser persistente” “educado/respeitado r”	“aceitação de regras” “ser persistente” “educada/respeitada ra”	“não ser tolerante” “não ser educado” _____	“não ser tolerante” “não ser educada” _____

Questionário 6f	“Aprofundar os conhecimentos a nível da cidadania e da formação cívica.”	“Por vezes torna-se difícil integrar e abordar determinados assuntos com determinadas faixas etárias.”	“Nenhuma.”	“As questões de géneros são integradas, conforme os temas abordados ou no decorrer de situações.”	“empenhado” “organizado” “estudioso”	“empenhada” “organizada” “estudiosa”	“desinteressado” “desorganizado” _____	“desinteressada” “desorganizada” _____
Questionário 7f	“Espero uma ação diferente, interessante e interativa.”	“Aplicar os conceitos no dia a dia, na prática do professor.”	“Nenhuma.”	“Pretendo tratar de igual forma ambos os géneros.”	“empenho” “inteligência” “concentração”	“empenho” “inteligência” “concentração”	“distração” “falta de estudo” “pouca perseverança”	“distração” “falta de estudo” “pouca perseverança”
Questionário 8f	“Espero que esta formação me dê pistas para trabalhar com as crianças/adolescentes, assim como com a família sobre a cidadania.”	“Falta de estratégias para trabalhar este tema. Não fez parte da minha formação de base.”	“Nenhuma.”	“De forma natural.”	“concentrado” “educado” “empenhado”	“educada” “limpa” “estudiosa”	“mal educado” “sem regras” “desobediente”	“refilona” “mal educada” “ vaidosa”
Questionário 9f	“Espero que seja uma abordagem inovadora e esclarecedora ao tema.”	“A dificuldade situa-se basicamente na adaptação do tema às crianças.”	“Nenhuma.”	“Tento não fazer distinções significativas.”	“interessado” “disponível para aprender” “tolerante”	“interessada” “disponível para aprender” “tolerante”	“desinteressado” “conflituoso” “arrogante”	“desinteressado” “conflituoso” “arrogante”

Questionário 10f	“Poder compreender melhor alguns problemas referentes a alguns alunos.”	“Não faço ideia.”	“Nenhuma.”	“Tento não fazer distinção.”	“interessado” “empenhado” “cooperativo”	“interessada” “empenhada” “amiga”	“desinteressado” “distraindo” “mal educado”	“desinteressada” “refilona” “conversadora”
Questionário 11f	“Aquisição de diretrizes permissivas de criar um bom ambiente e relacionamento em contexto pedagógico.”	“Gerir comportamentos desajustados em contexto de sala de aula.”	“Nenhuma.”	“Igualdade entre pares.”	“atento” “motivado” “otimista”	“atenta” “motivada” “otimista”	“desatento” “desmotivado” “agressivo”	“desatenta” “desmotivada” “agressiva”
Questionário 12f	“Muito honestamente estou expectante; espero que a formação seja o mais possível virada para as práticas pedagógicas e não saberes empíricos.”	“Não me lembro especificamente de nenhuma.”	“Tive em Desenvolvimento Pessoal e Social, tirada através do DEB.”	“Como uma questão de igualdade entre pares!”	“trabalhador” “atento” “responsável”	“trabalhadora” “atenta” “responsável”	“desatento” “irresponsável” “não trabalhador”	“desatenta” “irresponsável” “não trabalhadora”
Questionário 13f	“As minhas expectativas são que esta formação seja útil para a prática pedagógica.”	“Motivar os alunos para a temática.”	“Nenhuma.”	“Sempre que surge alguma temática ou situação em que se pode explorar o assunto.”	“atento” “participativo” “empenhado”	“atenta” “participativa” “empenhada”	“falta de atenção” “pouco participativo” “conflituoso”	“falta de atenção” “pouco participativa” “conflituosa”

Questionário 14f	“As minhas expectativas em relação a esta ação são um maior enriquecimento para a minha formação.”	“Por vezes orientar os alunos.”	“Nenhuma.”	“Sempre que necessário explorar o tema no dia a dia escolar.”	“interessado” “motivado” “organizado”	“interessada” “motivada” “organizada”	“falta de atenção” “desinteresse” “falta de motivação”	“desatenta” “desinteressada” “desorganizada”
Questionário 15f	“Enriquecimento na minha formação.”	“Motivar os alunos.”	“Nenhuma.”	“Integro na área de Formação Cívica/Estudo do Meio.”	“bom comportamento” “concentração” “interesse”	“bom comportamento” “concentração” “interesse”	“desatento” “mau comportamento” “desinteresse”	“falta de atenção” “mau comportamento” “desinteresse”
Questionário 16f	“Obter maiores conhecimentos que permitam enriquecer a minha formação como pessoa e como docente.”	“Motivação dos alunos.”	“Nenhuma.”	“Sem discriminação de género.”	“bom comportamento” “interesse pelas aprendizagens” “socialmente estável”	“interessada” “participativa” “motivada”	“mau comportamento” “falador” “desatento”	“faladora” “desatenta” “perturbadora do bom funcionamento das aulas”
Questionário 17f	“Conhecer diferentes formas de gerir a indisciplina na sala de aula.”	_____	“Nenhuma.”	_____	“interessado” “atento” “curioso”	“interessada” “atenta” “curiosa”	“indisciplinado” “pouco atento” _____	“indisciplinada” “pouco atenta” _____

Questionário 1	Verificámos que o/a formando/a procura na formação novas estratégias na área da cidadania, uma vez que não teve nenhuma formação nesta área. O que sabe deste tema é fruto da formação pessoal-da investigação que realizou. As características apresentadas para o bom aluno/mau aluno, boa aluna/má aluna são as mesmas. Deste modo, não faz distinção entre o género.
Questionário 2	A preocupação do/a formando/a recai sobre os alunos e suas famílias, no modo como abordar o tema, uma vez que revela falta de bases relativamente a esta temática. Como não foi abordada na sua formação, possui apenas a formação pessoal. Estas questões são debatidas pela turma, tendo o diálogo e as reuniões de grupo um papel fundamental para trabalhar com os alunos estas questões. As características indicadas para os rapazes são as mesmas que para as raparigas.
Questionário 3	O/A formando/a procura novas estratégias para poder atuar em contexto escolar, verificámos que este tema ainda lhe suscita algumas dúvidas. Não teve formação na área e apesar de referir que não faz muitas distinções entre rapazes e raparigas considera que por vezes tal distinção é necessária. Deste modo, a abordagem já é feita tendo em conta as diferenças de género. Contudo as características apresentadas para o/a bom/boa aluno/a são as mesmas e no que se refere às características do/a mau/má aluno/a apenas atribuí um característica diferente para os rapazes “pouco trabalhador” e para as raparigas “pouca autonomia” sendo as restantes iguais.
Questionário 4	Constatamos que o/a formando/a procura adquirir novas estratégias, de modo a favorecer o percurso educativos dos seus alunos, logo, espera aprender novas metodologias com a formação. As principais dificuldades passam pela distinção que ainda se mantém entre masculino/feminino, que se manifesta nos comportamentos e atitudes dos alunos. Já teve formação nesta área no âmbito de axiologia – pós graduação. Integra estas questões direcionadas para cada um, e refere que os rapazes e raparigas apresentam as mesmas características no que se refere ao bom/boa aluno/o, mau/má aluno/a. Considerando que as características do/a mau/má aluno/a são as opostas do/a bom/boa aluno/a.
Questionário 5	O/A formando/a procura novas estratégias, apresenta como principal dificuldade reconhecer novos modelos de vida, considera que não há diferença em relação ao género o que podemos constatar no que se refere às características apresentadas do bom/boa aluno/o, mau/má aluno/a. Quanto à formação na área não teve nenhuma.
	Verificámos que as expectativas passam por aprofundar os conhecimentos na área da

Questionário 6	<p>cidadania e formação cívica, considera que esta temática por vezes é difícil de abordar. Revela não ter tido qualquer formação na área e aborda esta temática no decorrer das situações. As características indicadas para os rapazes são as mesmas que para as raparigas, não se verifica uma diferenciação entre os géneros.</p>
Questionário 7	<p>O/A formando/a espera que a formação seja interessante e interativa, para poder aplicar os conceitos no dia a dia escolar. Não teve qualquer formação na área, contudo, considera que as características para um bom/boa aluno/a são as mesmas, bem como para o mau/má aluno/a. Não faz uma diferenciação entre os géneros.</p>
Questionário 8	<p>A procura de estratégias, para trabalhar de forma mais harmoniosa com os/as alunos/as e com as respetivas famílias surge em primeiro plano, uma vez que tal temática não fez parte da sua formação inicial, verificando-se que as características atribuídas a rapazes e raparigas não são as mesmas. Verifica-se uma diferenciação de género.</p>
Questionário 9	<p>Uma vez que não teve qualquer formação na área é esperado por parte do/a formando/a uma abordagem inovadora do tema para poder trabalhar com os/as alunos/as mais facilmente. As características indicadas para os rapazes são as mesmas que para as raparigas, não se verifica uma diferenciação entre os géneros.</p>
Questionário 10	<p>O interesse passa por conhecer novas estratégias para vir a trabalhar com os/as alunos/as, uma vez que não teve qualquer formação na área. Revela não fazer distinções entre rapazes e raparigas, mas as algumas características apresentadas para cada um diferem.</p>
Questionário 11	<p>A criação de um bom relacionamento em contexto escolar e a aquisição de mecanismos para gerir o mau comportamento é o que é esperado da formação. Não teve qualquer formação anterior nesta área, contudo tenta promover a igualdade entre géneros como se pode verificar nas características atribuídas a rapazes e raparigas.</p>
Questionário 12	<p>As características atribuídas aos rapazes são as mesmas que para as raparigas, verificando-se que as características do/a mau/má aluno/a são opostas às do/a bom/boa aluno/, promovendo a igualdade entre géneros. Uma vez que já teve formação na área, espera que esta seja virada para as práticas.</p>
Questionário 13	<p>A motivação dos alunos para a temática é o principal problema referido pelo formando, deste modo, procura algo de novo que possa vir a aplicar na sua prática pedagógica, uma vez que não teve qualquer formação na área. No entanto, verifica-se uma preocupação na abordagem do tema sempre que necessário. As características indicadas para os rapazes</p>

	são as mesmas que para as raparigas, não se verifica uma diferenciação entre os géneros.
Questionário 14	As características indicadas para o/a bom/boa aluno/a são as mesmas para rapazes e para as raparigas, nas características referentes ao mau/má aluno/a são as mesmas à exceção da “desorganizada” que é atribuída à rapariga, enquanto ao rapaz é atribuída a “falta de motivação”. Considera que a temática é abordada sempre que necessário, apesar de não ter tipo qualquer formação na área. Espera deste modo, um maior enriquecimento da sua formação pessoal.
Questionário 15	A integração desta temática parece ser realizada separadamente, apenas na Área de Formação Cívica/Estudo do Meio o que se revela insuficiente uma vez que esta temática deve ser tratada transversalmente. O enriquecimento da formação surge com expectativa principal, para que assim possa adquirir novos mecanismos para motivar os alunos. As características indicadas para os rapazes são as mesmas que para as raparigas, não se verifica uma diferenciação entre os géneros.
Questionário 16	As características atribuídas ao bom aluno diferem das características indicadas para a boa aluna, ao rapaz é atribuído o “bom comportamento” e o ser “socialmente estável”, enquanto a rapariga deve ser “participativa e motivada”. Para o/a formando/a o enriquecimento da formação surge com expectativa principal, para que assim possa adquirir novos mecanismos para motivar os alunos, uma vez que não teve qualquer formação na área.
Questionário 17	As características indicadas para os rapazes são as mesmas que para as raparigas, não se verifica uma diferenciação entre os géneros. O/A formando/a não teve qualquer formação na área e espera conseguir adquirir formas de gerir a indisciplina na sala de aula.

Anexo 14 – Ficha – Guião para a avaliação no 1.º ciclo do ensino básico e das diferenças entre rapazes e raparigas

PRO©IGO Projeto de caracterização e intervenção em Igualdade de Oportunidades –
Para uma Intervenção Precoce na Educação Pré-Escolar

**GUIÃO PARA AVALIAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO E DAS DIFERENÇAS ENTRE
RAPAZES E RAPARIGAS**

Escola-

Localização (freguesia/concelho)_____

Agrupamento em que está integrado –

Classe: 1ª __ 2ª __ 3ª __ 4ª __

Outras situações:

Nº de alunos/as da classe:

- nº de rapazes -

- nº de raparigas -

Idades:

- nº de crianças com 6 anos –

- nº de crianças com 7anos –

-nº de crianças com 8 anos –

- nº de crianças com 9 anos –

- nº de crianças com 10 anos-

- nº de crianças com mais de 10 anos

- Quantos frequentaram o Jardim de Infância–

- No caso de não se tratar de uma 1ª classe, a turma manteve-se desde o ano anterior, ou tem muitas crianças novas?

Caracterização da classe

- Tendo em conta os livros e jogos que existem na sala, ou que trabalha com os seus alunos e alunas na sua escolha tem preocupações relativamente aos seus conteúdos e imagens de forma a que estes não traduzam ideias estereotipadas sobre os papéis masculinos e femininos?

- Descreva sucintamente um livro que seja um bom exemplo explicitando porquê:

- Descreva sucintamente um livro que seja um mau exemplo explicitando porquê:

As escolhas das actividades realizadas na sala são influenciadas pelo género?

Sim ____ Não ____

Em caso afirmativo dê exemplo de 2 actividades mais escolhidas pelos rapazes

Em caso afirmativo dê exemplo de 2 actividades mais escolhidas pelos raparigas

E no Recreio/fora da sala

- Há diferenças nas brincadeiras feitas pelas meninas e meninos

Sim ____ Não ____

Em caso afirmativo quais são as principais diferenças:

E qual a sua intervenção?

Considera que há diferenças relativamente à (in)disciplina entre rapazes e raparigas

Sim ____ Não ____

Em caso afirmativo quais são as principais diferenças:

E qual a sua intervenção?

Organização pequenos grupos

- Há pequenos grupos que habitualmente se organizam de forma espontânea dentro do grande grupo

Sim ____ Não ____

- Estes grupos são mistos constituídos:

- por rapazes e raparigas – Sim ____ Não ____

Em caso negativo explicita qual a sua intervenção

Diferenças entre rapazes e raparigas

- Outras diferenças relativas aos comportamentos dos rapazes e das raparigas:

- dentro da sala

- no recreio/fora da sala –

Descreva 3 características de um bom aluno

Descreva 3 características de uma boa aluna

Peça a 3 raparigas e a 3 rapazes da classe grupo que descrevam separadamente:

- o que faz o pai (em casa /e fora de casa)
- o que faz a mãe (em casa /e fora de casa)

Rapaz/rapariga	Rapaz 1	Rapaz 2	Rapaz3	Rapariga 1	Rapariga 2	Rapariga 3
O que faz o PAI em casa						
o que faz o PAI fora de casa						
O que faz a MÃE em casa						
O que faz a MÃE em casa						

Na sequência dos registos realizados, perguntar o que pensam em relação às diferenças que existem entre o que fazem

- os homens e as mulheres
 - os rapazes e as raparigas
- (registar estas respostas)

Rapaz/rapariga	Rapaz 1	Rapaz 2	Rapaz 3	Rapariga 1	Rapariga 2	Rapariga 3
Diferenças entre o que fazem os homens e as mulheres						
Diferenças entre o que fazem os rapazes e as raparigas						

Para cada criança identifique a idade; profissão e habilitações académicas do pai e profissão e habilitações académicas da mãe; composição do agregado familiar

Rapaz/rapariga	Rapaz 1	Rapaz 2	Rapaz 3	Rapariga 1	Rapariga 2	Rapariga 3
Idade						
Profissão /habilitações pai						
Profissão /habilitações mãe						
Agregado Familiar						

Outras observações importantes:

Data de preenchimento da ficha -

Observador/a

Anexo 15 – Dados da Ficha

Dados da Oficina de formação

GUIÃO PARA AVALIAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E DAS DIFERENÇAS ENTRE RAPAZES E RAPARIGAS

Ficha	Escola	Freguesia/Concelho	Agrupamento	Classe	Outras Situações
F1	EB1 N° 7 de Santarém - Leões	Marvila, Santarém	Agrupamento de Escolas Dr. Ginestal Machado de Santarém	3ª 4ª	Docente de Ed. Especial
F2	EB1/JI do Pereiro	Marvila, Santarém	Agrupamento de Escolas Dr. Ginestal Machado de Santarém	3ª	4 crianças desenvolvem currículo do 2º ano
F3	EB1 de Santarém n° 7 - Leões	Marvila, Santarém	Agrupamento de Escolas Dr. Ginestal Machado de Santarém	4º	
F4	EB1 de Santarém n° 7 - Leões	Marvila, Santarém	Agrupamento de Escolas Dr. Ginestal Machado de Santarém	3º	Estão integradas nesta turma 3 crianças com Necessidades Educativas Especiais
F5	EB1/JI de Combatentes	S. Nicolau, Santarém	Agrupamento Alexandre Herculano	1º	
F6	EB1 Saúde	Salvador, Santarém	Agrupamento de escolas D. João II	1º	
F7	Escola Básica 2,3 D. João II Santarém	S. Salvador, Santarém	Agrupamento Vertical de Escolas de D. João II - Santarém	5º	5º ano
F8	Escola Básica 2,3 D. João II Santarém	S. Salvador, Santarém	Agrupamento Vertical de Escolas de D. João II - Santarém	5º	5º ano
F9	JI da EB1/JI Vale de Santarém	Vale de Santarém, Santarém	Agrupamento Alexandre Herculano	Pré-escolar	
F10	Escola 2,3 D. João II	Salvador, Santarém	Agrupamento Vertical de Escolas de D. João II - Santarém	7º	7º ano
F11	Básica 1 / JI - Pereiro	Marvila / Santarém	Agrupamento de Escolas Dr. Ginestal Machado	2º e 3º	
F12	Escola Básica 1 Santarém n°7 – Leões	Marvila / Santarém	Agrupamento de Escolas Dr. Ginestal Machado	2º	
F13	Escola Básica 1 Santarém n°7 – Leões / Escola Básica 1/ JI - Pereiro	Marvila / Santarém	Agrupamento de Escolas Dr. Ginestal Machado	1º, 2º 3º e 4º	Professora 1º Ciclo Ensino Básico a lecionar Ensino Específico de Português Língua Não Materna a alunos de nacionalidade estrangeira ou cujos pais sejam de

					nacionalidade estrangeira
F14	Escola Básica 1 Santarém nº7 – Leões /	Marvila / Santarém	Agrupamento de Escolas Dr. Ginestal Machado	3º e 4º	
F15	Escola Básica 1 Santarém nº7 – Leões /	Marvila / Santarém	Agrupamento de Escolas Dr. Ginestal Machado	1º	
F16	Escola Básica 2, 3 D. João II – Santarém	S. Salvador, Santarém	Agrupamento em que está integrado: Vertical de Escolas D. João II - Santarém	6º	Turma do 6.º ano (porque é a que está mais próxima dos objetivos do projeto. As restantes turmas que leciono são do 3.º Ciclo)
F17	Escola Básica 2, 3 D. João II –	S. Salvador, Santarém	Agrupamento em que está integrado: Vertical de Escolas D. João II - Santarém	6º	2º Ciclo (6º ano, Turma C

Número de crianças no grupo

Ficha	Nº Rapazes	Nº Raparigas
F1	12	6
F2	9	10
F3	8	12
F4	11	9
F5	10	10
F6	13	11
F7	10	12
F8	18	10
F9	7	10
F10	7	6
F11	11	11
F12	13	7
F13	11	5
F14	13	6
F15	7	5
F16	14	8
F17	12	14

Idades das Crianças

Número de crianças com:

Ficha	3 anos	4 anos	5 anos	6 anos	7 anos	8 anos	9 anos	10 anos	Mais de 10 anos
F1	0	0	0	0	0	4	10	2	2
F2	0	0	0	0	0	16	1	2	0
F3	0	0	0	0	0	0	0	15	5
F4	0	0	0	0	0	18	2	0	0
F5	0	0	0	11	9	0	0	0	0
F6	0	0	0	24	0	0	0	0	0
F7	0	0	0	0	0	0	0	18	4
F8	0	0	0	0	0	0	0	26	2
F9	3	7	7	0	0	0	0	0	0
F10	0	0	0	0	0	0	0	0	13
F11	0	0	0	0	17	3	2	0	0
F12	0	0	0	0	19	1	0	0	0
F13	0	0	0	4	4	2	5	1	0
F14	0	0	0	0	0	1	13	3	2
F15	0	0	0	11	1	0	0	0	0
F16	0	0	0	0	0	0	0	0	22
F17	0	0	0	0	0	0	0	0	26

Crianças que frequentaram o jardim de infância

Ficha	Nº crianças que frequentaram o Jardim de Infância	No caso de não se tratar de uma 1º classe, a turma manteve-se desde o ano anterior, ou tem muitas crianças novas?
F1	17	5
F2	19	-
F3	20	-
F4	20	-
F5	20	-
F6	24	-
F7	22	A turma não se manteve na passagem do 4º para o 5º ano visto que inclui crianças de diversas proveniências.
F8	28	
F9	12	O grupo tem 5 crianças novas
F10	8	Toda a turma foi constituída de novo.
F11	20	A turma na sua maioria manteve-se do ano letivo anterior. Vieram transferidos apenas 3 alunos.

F12	20	A turma manteve-se desde o ano anterior (19 alunos) com exceção de uma aluna que veio transferida no início do ano escolar
F13	16	O grupo de alunos manteve-se desde o ano anterior, tendo integrado o grupo no presente ano letivo mais 6 alunos.
F14	16	Dos dezasseis alunos do 4º ano, doze deles iniciaram juntos o 1º ano, tendo recebido este ano letivo três alunos retidos, dois deles com NEE e um aluno transferido. Os três alunos do 3º ano vieram transferidos no início deste ano letivo.
F15	11	
F16	22	A turma manteve-se na passagem do 5.º para o 6.º ano com a inclusão apenas de uma aluna nova.
F17	25	

Caracterização da Classe

Ficha	Tendo em conta os livros e jogos que existem na sala, ou que trabalha com os seus alunos e alunas na sua escolha tem preocupações relativamente aos seus conteúdos e imagens de forma a que estes não traduzam ideias estereotipadas sobre os papéis masculinos e femininos?
F1	Quando surge uma situação estereotipada, mesmo sem ser dos livros, em situação do quotidiano, analisamos a ação e questionamos a razão da sua existência ou a possível mudança de atitudes.
F2	—
F3	Os livros são escolhidos previamente, em reunião, por ano de escolaridade.
F4	Sim
F5	Sim, procuro encontrar livros ou histórias que tenham como objetivo final o reconhecimento de algum valor, como por exemplo o valor da amizade, da partilha, da tolerância...
F6	Até agora escolho livros diversos sem preocupação de estereótipos, escolho o tema das histórias adaptado à situação que pretendo ou simplesmente lúdica e que penso que lhes irá agradar. Todas as crianças gostam de histórias não tenho tido a preocupação com os estereótipos. Gostam de começar ou terminar o dia com a leitura de uma pequena história, acalma descontraí e desenvolve o gosto pela leitura. São eles que ao segundo dia já trazem as

	histórias para eu ler à turma.
F7	Na sala não possuímos livros ou jogos, no entanto, há sempre o cuidado na seleção de textos, imagens, vídeos e situações a trabalhar em contexto educativo, de modo a que não traduzam ideias estereotipadas sobre os papéis masculinos e femininos.
F8	---
F9	Tenho critérios para escolher os livros com que trabalho que têm a ver com as temáticas, qualidade de texto, etc. Nunca retirei nenhum livro da estante da sala por este ter estas ideias estereotipadas, podem ser uma fonte de discussão destas temáticas.
F10	No 3º ciclo não existe uma sala base, mas quando trabalho com os alunos preocupo-me bastante com a não transmissão de ideias estereotipadas sobre os papéis masculinos e femininos. Além disso pertença a uma família que à longa data tem presente essa preocupação. As mulheres estudam (trisavó, avó, mãe), desempenham profissões, tais como, chefe dos C.T.T., pintora e engenheira técnica agrária, uma delas solicitou ao marido a separação judicial e os homens da família respeitam-nas e orgulham-se delas.
F11	No que diz respeito aos livros e jogos que os alunos usam na sala de aula, os mesmos já foram definidos previamente, não tendo havido uma preocupação na seleção dos mesmos, nomeadamente nos conteúdos e imagens de forma a não traduzir ideias estereotipadas.
F12	Na sala de aula, não existem livros de histórias ou jogos. Estes são requisitados livremente pelos alunos na Biblioteca Escolar semanalmente. No que diz respeito aos livros do P.N.L. estes já foram escolhidos antecipadamente.
F13	Relativamente aos livros de histórias que utilizo nas aulas, tenho a preocupação dos mesmos estarem relacionados, de alguma forma, com os temas que vou abordar com os alunos, de acordo com o seu Programa de Português Língua Não Materna.
F14	Na sala de aula, não existem livros de histórias ou jogos. Estes são requisitados livremente pelos alunos na Biblioteca Escolar semanalmente. No que diz respeito aos livros do P.N.L. estes já foram escolhidos antecipadamente.
F15	Na sala de aula, não existem livros de histórias ou jogos. Estes são requisitados livremente pelos alunos na Biblioteca Escolar semanalmente. No que diz respeito aos livros do P.N.L. estes já foram escolhidos antecipadamente.
F16	Na sala não possuímos livros ou jogos, no entanto, tenho sempre cuidado na seleção de textos, imagens, vídeos e situações a trabalhar em contexto educativo, de modo a que não traduzam ideias estereotipadas sobre os papéis masculinos e femininos.
F17	---

Tendo em conta os livros e jogos que existem na sala, ou que trabalha com os seus alunos e alunas na sua escolha tem preocupações relativamente aos seus conteúdos e imagens de forma a que estes não traduzam ideias estereotipadas sobre os papéis masculinos e femininos?

Ficha	Descreva sucintamente um livro que seja um bom exemplo explicitando porquê:	Descreva sucintamente um livro que seja um mau exemplo explicitando porquê:
F1	<p>Ovos Misteriosos – de Luísa Ducla Soares, Manuela Bacelar – PNL.</p> <p>Livro recomendado para o 1º ano de escolaridade destinado a leitura orientada na sala de aula. Um galinha punha um ovo todos os dias e todos os dias a dona lhe levava o ovo. Para fugir de tão grande injustiça foi para a floresta e aí fez um ninho muito confortável. Passando pouco tempo, vários ovos apareceram no seu ninho: uns grandes outros pequenos, uns mais claros, outros mais escuros. Embora admirada, chocou todos os ovos, dos quais viria a nascer uma insólita ninhada: um papagaio, uma serpente, uma avestruz, um crocodilo e também um pinto. Todos irmãos todos diferentes, formavam uma ninhada engraçada, que a mãe galinha tinha dificuldade em controlar e em alimentar. Mas todos, de modos também diferentes, defenderam a mãe quando a viram ameaçada. Este é um livro em que a enorme ternura que o atravessa não impede o humor e o ritmo tão próprios desta autora e que introduz as crianças nas questões da multiculturalidade.</p>	<p>Os livros da “Anita...”. Estão direcionados para um ambiente do género exclusivamente feminino além de retratar uma sociedade perfeita e rica que submete as crianças a falsas realidades e utopias e sonhos inatingíveis.</p>
F2	<p>Histórias para sonhar –PNL.</p> <p>Porque não atribui um papel mais ou menos importante aos meninos ou às meninas. Fala de todas as culturas, raças e cores. Ensina a lidar com a diferença, com bons exemplos de cooperação e interajuda, sem distinção de</p>	<p>Os livros da “Anita...”</p> <p>São livros que eu não trabalharia em sala de aula, porque tanto os seus conteúdos como ilustrações, estão direcionadas exclusivamente para o género feminino, a Anita vive numa sociedade abastada, o oposto à realidade que</p>

	gênero.	hoje vivemos. Por outro lado desempenha papéis pré-definidos apenas para as meninas de uma determinada classe social.
F3	Os livros são escolhidos previamente, de acordo com as recomendações do plano nacional de leitura, por isso não traduzirão ideias estereotipadas de papéis masculinos e femininos.	“ Anita vai às compras ”, pois tanto o seu conteúdo, como as ilustrações, estão direcionadas para o gênero feminino.
F4	“ Alice no País das Maravilhas ”. A Alice não é uma criança convencional: não é bondosa, dócil e tímida, mas viva curiosa e ousada. Revolta-se contra o mundo dos adultos, sobretudo contra a hipocrisia social, o sistema educativo e contra a opressão para com as raparigas.	Nos livros da coleção Anita (Gilbert Delaye), configura-se a menina ainda bastante limitada aos papéis que a sociedade pré-define para a futura mulher (a menina dona de casa, a menina irmã, a menina cozinheira, a menina futura mãe...) As Anitas reproduzem todas as características de uma identidade psicológica e de um papel social estereotipados nas diversas situações da vida quotidiana onde elas estão presentes.
F5	“ Ovos Misteriosos ”, “ Livros do Ruca ”	“ Livros da Anita ”, “ A tia verde-água e os 10 anõezinhos. ”
F6	“ Uns óculos para a Rita ”. Um exemplo, neste momento já é muito conhecido dos alunos, mas era uma história que escolhia para melhorar a autoestima dos alunos que na turma usavam ou passavam a usar óculos e ficavam muito tristes por isso.	O livro “ Anita dona de Casa ”. Considero as ações um mau exemplo, irreal. Mas as crianças, principalmente as meninas gostam dessa ficção, sobretudo das imagens, que transmitem tranquilidade um mundo imaginário. É a fantasia, importante no mundo da criança... Não a seriedade, a realidade da vida. Era uma menina/adulto perfeita, as crianças sabem bem que é história, em que nada corresponde com a realidade nem com a sociedade atual, nem na anterior.
F7	“ Uns óculos para a Rita ”. Um exemplo, neste momento já é muito conhecido dos alunos, mas era uma história que escolhia para melhorar a autoestima dos alunos que na turma usavam ou passavam a usar óculos e ficavam muito tristes por isso.	O livro “ Anita dona de Casa ”. Considero as ações um mau exemplo, irreal. Mas as crianças, principalmente as meninas gostam dessa ficção, principalmente das imagens, que transmitem tranquilidade um mundo imaginário. É a fantasia, importante no mundo da criança... Não a seriedade, a realidade da vida. Era uma menina/adulto perfeita, as crianças sabem bem

		que é história, em que nada corresponde com a realidade nem com a sociedade atual, nem na anterior.
F8	--	--
F9	Os livros da coleção do Ruca – há uma descrição interessante dos papéis da família sem ideias estereotipadas.	A “Anita dona de casa” , porque aparece a rapariga como detentora das atividades domésticas, perpetuando esta ideia.
F10	Um bom exemplo de livro: “As feras” de Joachim Masannek. A “lição final” implícita que o livro transmite conduz a um incentivo às boas práticas não discriminatórias. Uma menina pretendia fazer parte de uma equipa de futebol do grupo desportivo da sua terra, que era constituído totalmente por rapazes. Ao dar provas das suas aptidões desportivas foi aceite pelo grupo que concorreu a um campeonato e foi classificada em primeiro lugar. Neste exemplo uma rapariga pratica um desporto relacionado com o sexo masculino, é aceite por um grupo de rapazes, é admitida numa equipa que se torna mista e é alcançada uma vitória.	Apesar de muito falado, considero importante continuar a referenciá-lo, por ser um péssimo exemplo, continuar a vender-se e ser ainda utilizado ingenuamente por muito/a/s educadores. Muitos dos exemplos são fúteis; as atividades domésticas e de apoio à família deveriam ser desempenhadas pelos dois sexos e encontram-se direcionadas exclusivamente para as mulheres, mostrando uma típica família estereotipada com clara evidência de desigualdade entre sexos. Além de que apresentam situações demasiado idealizadas que em nada correspondem à vida real. Sugiro que, com alunos do 3º ciclo e secundário, seja explorada esta coleção, no sentido de alertar os jovens para esta realidade e permitir simultaneamente o debate sobre este tema que é ainda tão atual, apesar de estarmos num século dito tão evoluído! É evidente que me refiro à coleção de histórias da “Anita...” .
F11	O livro é “Pai não consigo dormir” onde o pai assume tarefas que normalmente estão associadas à mulher.	“A Anita - Dona de casa” , uma vez que existe uma marcação muito evidente dos papéis femininos.
F12	Foram escolhidos dois livros como um bom exemplo: a coleção “Uma aventura” e o livro “Pai não consigo dormir” .	“A Anita dona de casa”
F13	“Pai não consigo dormir” – O pai assume papéis femininos e a mãe assume papéis masculinos.	“A Anita dona de casa” – Evidencia de forma marcante os papéis femininos.
F14	Foram escolhidos dois livros como um bom	“A Anita dona de casa”

	exemplo: a coleção “Uma Aventura”, e o livro, “Pai não consigo dormir”.	
F15	Foram escolhidos dois livros como um bom exemplo: a coleção “Uma Aventura”, e o livro, “Pai não consigo dormir”.	“A Anita dona de casa”
F16	O livro do Génesis, da Bíblia , é o texto mais antigo que conheço que defende a igualdade entre os sexos. A mulher é retirada da costela do homem, não porque lhe seja inferior e o deva servir, mas porque é igual a ele, “carne da mesma carne e sangue do mesmo sangue”. O texto refere “Deus vendo que não era bom que o homem estivesse só, cria alguém que lhe é igual”.	O Alcorão . No Alcorão a mulher deve mostrar-se submissa e obedecer ao homem. A mulher é sempre apresentada como um ser inferior.
F17	--	--

Diferenças nas Brincadeiras

Ficha	As escolhas das atividades realizadas na sala são influenciadas pelo género?		Em caso afirmativo dê exemplo de 2 atividades mais escolhidas pelos rapazes	Em caso afirmativo dê exemplo de 2 atividades mais escolhidas pelos raparigas
	Sim	Não		
F1		X		
F2		X		
F3		X		
F4		X		
F5		X		
F6		X		
F7		X		
F8		X		
F9	X		Construções e garagem	Casinha
F10		X		

F11		X		
F12		X		
F13		X		
F14		X		
F15		X		
F16	X		Atividades mais de cariz físico e dinâmicas.	Escrever, pintar, ler, conversar...
F17	X		Trabalhos em madeira onde mexam em ferramentas; Trabalhos em argila	Pintura com tintas; Trabalhos que de uma forma geral exijam dedicação e persistência.

Ficha	No Recreio/fora da sala Há diferenças nas brincadeiras feitas pelas meninas e meninos		Em caso afirmativo quais são as principais diferenças	E qual a sua intervenção?
	Sim	Não		
F1	X		As meninas juntam-se para jogar ao elástico, brincar a apanhada, conversar, saltar à corda. Os rapazes jogam à bola ou circulam livremente.	Não há intervenção, contudo, na sala de aula conversamos sobre a forma como decorre os intervalos, os conflitos, a integração ou rejeição nos grupos. ..
F2	X		Os rapazes gostam mais de jogar à bola, as raparigas brincam mais no parque, saltam à corda, conversam, embora algumas também joguem à bola.	Tento convencer os rapazes que todas as raparigas desde que queiram, também podem jogar à bola, pois o futebol hoje em dia, não é um desporto apenas para os rapazes. Da mesma forma incentivo os rapazes a saltar à corda, porque não é um jogo exclusivamente para as meninas.
F3	X		As meninas saltam à corda, mamã dá licença, conversam umas com as outras. Rapazes, jogam futebol.	No intervalo, as crianças são livres de escolherem as suas brincadeiras.
F4	X		Os rapazes jogam à bola, divertem-se com as suas coleções de cromos, fazendo trocas ou oferecendo os que têm repetidos. Também gostam de correr sem terem nenhum objetivo pré-definido. As raparigas dividem-se em pequenos grupos e conversam mais. Gostam sobretudo de saltar à corda e passear pelo recreio.	Se necessário, só intervenho em caso de manter a disciplina e garantir que todos interagem.
F5	X		Meninos – jogam à bola ou ao berlinde. Meninas – brincam mais em pequenos grupos com bonecas ou outros brinquedos.	Durante o intervalo não faço intervenções no sentido de colocá-los a brincar todos juntos.
F6	X		Hoje os rapazes levam muito cartas dos seus heróis para jogar. As meninas ainda levam bonecas e pinturas.	Incentivo-os a fazer jogos para todos, um deles o saltar à corda, são os rapazes que estão a conseguir o recorde de saltar mais vezes sem perder. Mas também respeito os gostos de cada um. Sempre que surgem discussões a minha intervenção apela ao bom senso e faço-lhes ver que não há

				barreiras, cada um é que as constrói na sua cabeça. Na vida todos podemos fazer o que queremos/gostamos respeitando sempre os outros enquanto ser humano. Desta forma vou trabalhando as suas mentes.
F7	X		As meninas andam em grupo, às voltas em torno da escola, conversando e rindo. Os rapazes vão para o campo de jogos, jogar futebol e ping-pong ou ficam no bar em volta de um computador.	Não há qualquer tipo de intervenção direta ou orientação. Os alunos estão nos seus tempos livres, o professor só intervém se assistir; resolve de momento ou encaminha os alunos para a direção da escola.
F8	X		As meninas andam às voltas e a conversar e grupo. Os meninos jogam futebol e magic.	--
F9	X		Os rapazes em geral são mais agressivos e competitivos a brincar, brincando às lutas, à bola e as raparigas dançam, cantam brincam ao faz de conta.	Tento conciliar os seus interesses, propondo atividades em conjunto, como jogos de movimento com ou sem bola, atividades com danças (concursos).
F10	Não observado			
F11	X		Os rapazes jogam futebol e as meninas brincam ao elástico, com cordas, etc.	Não tenho tido até ao momento nenhuma intervenção específica, deixo-os brincar livremente.
F12	X		As meninas brincam mais à apanhada e os rapazes jogam, quase sempre, à bola.	Normalmente, e durante o intervalo, tento não interferir deixando as crianças brincar livremente.
F13	X		As meninas saltam à corda e os rapazes jogam à bola.	Não interfiro com as crianças durante o intervalo, deixo-as brincar livremente.
F14	X		As meninas brincam mais às escondidas e saltam à corda. Os rapazes jogam à bola, Nintendo e no Magalhães.	Normalmente, e durante o intervalo, tento não interferir deixando as crianças brincar livremente.
F15	X		As meninas brincam mais à apanhada e os rapazes jogam, quase sempre, à bola	Normalmente, e durante o intervalo, tento não interferir deixando as crianças brincar livremente.
F16	X		As meninas andam, em grupo, às voltas em torno da escola, conversando e rindo. Os rapazes vão para o campo de jogos, jogar futebol, jogam ping-pong ou ficam pelo bar em volta de um computador.	Não há qualquer tipo de intervenção direta ou orientação. Os alunos estão nos seus tempos livres pelo que a minha intervenção passa apenas pelo dialogar com um ou outro grupo.

F17	--	--		

Ficha	Há diferenças relativamente à (in)disciplina entre rapazes e raparigas?		Em caso afirmativo quais são as principais diferenças:	E qual a sua intervenção?
	Sim	Não		
F1	X		Geralmente os rapazes são mais conflituosos e agressivos.	Reflexão sobre atitudes e comportamentos, formação cívica.
F2	X		Os rapazes são mais conflituosos e agressivos. As raparigas (embora com algumas exceções) são mais calmas e meigas.	Todos os casos de indisciplina são discutidos na sala de aula. Todos têm a oportunidade de fala e expor os seus pontos de vista, mas nem sempre reconhecem que erraram.
F3	X		Os rapazes são mais agressivos. As raparigas são mais meigas.	Todas as situações são abordadas na sala de aula. Tentar fazer-lhes ver que as situações não podem ser resolvidas por via da agressividade, mas sim por via do diálogo.
F4	X		Os rapazes são mais agitados, agredem-se mais facilmente e de forma mais violenta. As raparigas, são menos agitadas, porém, devido a serem muito seletivas, tem maior dificuldade em definirem os grupos e posteriormente chegarem a consenso em relação às atividades recreativas a realizar.	Procuo fazer assembleias de turma e debate com eles as questões que vão surgindo.
F5		X		
F6	X		Brincadeiras mais violentas, com mais força e agressividade pelos rapazes. Bater, dar pontapés...	Explicar-lhes que não é a bater que se resolvem as situações. Chego a dizer (que só os cobardes batem, porque batem aos mais fracos) aí eles ficam pensativos e ser covarde é muito ofensivo não gostam nada...há um pedido de desculpas e a

				situação desvanece-se.
F7	X		Os rapazes são mais turbulentos e brigões, têm necessidade de medir forças e verificar que é o mais forte. Apresentam, de um modo geral, maior dificuldade no cumprimento das regras e orientações. Basta atender ao número de alunos sancionados nas escolas que é muito superior ao das meninas.	Fazer cumprir e respeitar as regras e normas da escola, contempladas no Regulamento Interno, ajudando os alunos nas suas interações e relações sociais.
F8		X	--	--
F9	X		Nos grupos com mais rapazes nota-se mais dificuldade no cumprimento das regras de grupo.	Procuo atividades aliciantes que passam muito pelo movimento.
F10	X		Os rapazes são mais agitados e turbulentos, descontrolam-se facilmente. Têm dificuldade em cumprir as regras de funcionamento de uma sala de aula e em se concentrarem nas atividades. As raparigas falam em surdina umas com as outras e tendem a inibir-se a dar as suas opiniões.	Atuo: . Na constituição de grupos de trabalho mistos; . Na organização da planta da sala, dispondo os alunos de forma a evitar grandes grupos do mesmo sexo; . Desenvolvendo atividades que impliquem a exposição oral, individual e à turma; . Apelando à participação mais ativa das meninas, com o reforço positivo, da aprovação e o incentivo. . Incentivando ao respeito mútuo. . Privilegiando a autoavaliação a diferentes níveis. . Aconselhando a todos a prática desportiva.
F11		X		
F12		X		
F13		X		
F14		X		
F15		X		
F16	X		Os rapazes são mais turbulentos e brigões, têm necessidade de medir forças e verificar quem é o mais forte. Apresentam, de um modo geral, maior dificuldade no cumprimento das regras e orientações. Basta atender ao número de alunos sancionados nas escolas que é muito superior ao das meninas.	Fazer cumprir e respeitar as regras e normas da escola, contempladas no Regulamento Interno, ajudando os alunos nas suas interações e relações sociais.
F17	X		Os rapazes de uma forma geral	Tento passar-lhes a mensagem

			partem para a violência física com mais facilidade. As raparigas ficam geralmente pela agressão verbal e choro.	de que o diálogo é sempre a melhor forma de resolver as situações conflituosas.
--	--	--	--	---

Organização de pequenos grupos

Ficha	Há pequenos grupos que habitualmente se organizam de forma espontânea dentro do grande grupo		Estes grupos são mistos constituídos: - por rapazes e raparigas		Em caso negativo explicita qual a sua intervenção
	Sim	Não	Sim	Não	
F1	X			X (as x)	A maioria das vezes formo os grupos com sorteio de nomes, pois a aceitação é positiva e não há tanta discussão.
F2	X			X	Se os rapazes formam um pequeno grupo para jogar à bola e as raparigas formam um pequeno grupo para dançar, não há intervenção da professora, são respeitados os interesses de cada grupo.
F3	X		X		Se os rapazes formarem um pequeno grupo e as raparigas outro, não há intervenção por parte da professora, são respeitados os seus interesses.
F4	X			X	Faço um sorteio para a formação dos grupos.
F5	X			X	As meninas organizam-se em pequenos grupos de 4 ou 5 e brincam sozinhas. Os rapazes têm comportamentos semelhantes. Algumas vezes juntam-se e brincam.
F6	X		X		
F7	X			X	Utilizo uma técnica que permita a formação de equipas mistas. Sorteio, divisão por filas, ordem alfabética.
F8	X		X		
F9	X		X	X	Não sinto necessidade de intervir, porque não sinto discriminação de género.
F10	Não observado				
F11	X			X	Por norma os rapazes juntam-se com rapazes e raparigas com raparigas.

F12	X		X		
F13	-----	----	----	----	-----
F14	X		X		
F15	X		X		
F16	X		X		
F17	X		X		

Diferenças entre rapazes e raparigas

Ficha	Outras diferenças relativas aos comportamentos dos rapazes e das raparigas:	
	dentro da sala	no recreio/fora da sala
F1	As raparigas são mais minuciosas, mais organizadas e mais limpas na apresentação dos trabalhos que os rapazes.	Poucas raparigas jogam à bola. Os rapazes não se sentam para lanchar com algumas raparigas que aproveitam o momento do lanche para conversar.
F2	Os rapazes desrespeitam mais as regras. As raparigas são mais cumpridoras e organizadas.	Os rapazes são mais conflituosos. As raparigas relacionam-se melhor umas com as outras e também com os rapazes.
F3	Os rapazes são mais faladores e desorganizados. As meninas são mais cumpridoras e organizadas.	Os rapazes são mais agressivos fisicamente e mais descontrolados. As raparigas organizam-se em pequenos grupos e são mais calmas.
F4	As meninas são mais cuidadosas na apresentação dos trabalhos. Questionam com mais frequência a maneira de agir da professora (ex.: se um aluno/a é muitas vezes solicitado para ir ao quadro, para fazer pequenos recados, etc.). Marginalizam as colegas tendo em conta a maneira de vestir ou o material que possuem. Os rapazes revelam pouco cuidado com os livros e cadernos.	Os rapazes são mais conflituosos, são mais pró-ativos.
F5	Não se verificam muitas diferenças, relativamente ao comportamento de rapazes e raparigas dentro da sala de aula. Contudo as meninas mostram maior organização e apresentação dos cadernos.	Os meninos preferem jogar à bola ou correr. As meninas preferem brincar com bonecas.
F6	Rapazes – são distraídos, pouco cuidados nos trabalhos e trabalhadores. As raparigas são faladoras, queixinhas e trabalhadoras.	Os rapazes facilmente partem para a luta e usam a força. As raparigas são provocadoras pelas palavras e queixinhas.
F7	Rapazes – apresentam mais dificuldades de concentração/atenção, desatentos, conflituosos, pouco cuidado na apresentação dos trabalhos, menos autónomos e tolerantes. As raparigas – são mais sossegadas, calmas, organizadas,	Rapazes- mais agressivos, mais conflituosos, revelam espírito de competição e têm mau perder. As raparigas são mais calmas, passeiam brincam em grupo e conversam.

	empenhadas e responsáveis, por vezes faladoras. Assumem a liderança.	
F8	Os rapazes são mais preguiçosos e distraídos. As raparigas são mais organizadas.	Os rapazes jogam ping-pong e à bola. Andam à bulha e gostam de chatear as raparigas. As raparigas andam à volta da escola, conversam e correm atrás dos rapazes.
F9	Normalmente eles são mais ativos e violentos. Elas demonstram atitudes de afeto com maior facilidade.	Elas têm mais tendência a jogar ao faz de conta e eles a jogos que impliquem corrida, bola...
F10	Os rapazes são mais desorganizados e têm mais dificuldades ao nível da motricidade fina por serem mais “aldrabões”. Preocupam-se muito com a opinião dos outros, demonstrando com frequência atitudes de “durão”. As raparigas falam bastante entre si, choram e algumas vezes enfatizam situações simples tornando-as complicadas. Tendem a ser mais perfeccionistas e autónomas e muitas vezes inibem-se de falar em público (turma).	Não observado.
F11	Os alunos (rapazes) tendem a ser menos perfeccionistas e as raparigas mais organizadas	As brincadeiras variam entre os diferentes géneros.
F12	Em sala de aula, os rapazes são mais inquietos e têm mais dificuldade em se manterem sentados. Também se revelam menos perfeccionistas do que as raparigas.	Os rapazes procuram atividades mais desportivas enquanto que as raparigas preferem pintar.
F13	Os rapazes, de forma geral, são mais inquietos e menos perfeccionistas do que as raparigas.	As brincadeiras variam entre os géneros.
F14	Em sala de aula, os rapazes são mais inquietos e têm mais dificuldade em se manterem sentados. Também se revelam menos perfeccionistas do que as raparigas.	Os rapazes procuram atividades mais desportivas enquanto que as raparigas por vezes preferem só conversar.
F15	Em sala de aula, os rapazes são mais inquietos e têm mais dificuldade em se manterem sentados. Também se revelam menos perfeccionistas do que as raparigas.	Os rapazes procuram atividades mais desportivas enquanto que as raparigas preferem pintar.
F16	Rapazes: são mais pró-ativos, dificuldades de concentração/atenção, desatentos, conflituosos, pouco cuidado na apresentação dos trabalhos, menos autónomos e tolerantes. Raparigas: mais sossegadas, calmas, organizadas, empenhadas e responsáveis. Por vezes conversadoras. Assumem a	Rapazes: são mais conflituosos, revelam espírito de competição e têm mau perder. Raparigas: mais calmas, brincam em grupo e conversam.

	liderança.	
F17	<p>Os rapazes falam mais alto e são mais agitados, geralmente são mais perturbadores do bom funcionamento da aula;</p> <p>Os rapazes têm amizades mais duradoras;</p> <p>As raparigas tendem a apresentar um comportamento mais correto na sala de aula, mas são mais conflituosas entre si;</p> <p>Geralmente as raparigas são mais interessadas.</p> <p>(Estas situações podem mudar bastante do 5º para o 6º ano, as raparigas no 6ºano apresentam por vezes um comportamento menos correto e mais agitado, principalmente aquelas em que se nota alguma alteração em termos físicos).</p>	Não acompanho os alunos fora da sala de aula.

Ficha	Três características de um bom aluno	Três características de uma boa aluna
F1	Organizado Atento Boa memorização	Organizada Atenta Boa memorização
F2	Bom comportamento Bom desempenho Aluno curioso	Bom comportamento Bom desempenho Aluna curiosa
F3	Atentos, respeitadores Curiosos Empenhados	Atentas, respeitadoras Curiosas Empenhadas
F4	Autónomo Crítico Responsável	Autónoma Crítica Responsável
F5	Empenhado Atento Trabalhador	Empenhada Atenta Trabalhadora
F6	Saber estar sentado/atenção Saber ouvir Saber intervir, apresentar ideias e aceitar as opiniões dos colegas.	Saber estar sentada/atenção Saber ouvir Saber intervir, apresentar ideias e aceitar as opiniões dos colegas.
F7	Saber estar sentado/atenção Saber ouvir Saber intervir, apresentar ideias e aceitar as opiniões dos colegas.	Saber estar sentada/atenção Saber ouvir Saber intervir, apresentar ideias e aceitar as opiniões dos colegas.
F8	Aproveitar o tempo	Realizar as atividades propostas

	Estudar Estar atento	Estudar Estar atenta
F9	Interessado Criativo Solidário	Interessada Criativa Solidária
F10	Inteligente Atento Perseverante	Inteligente Atenta Perseverante
F11	Empenhado; Atento; Organizado	Empenhada; Atenta; Organizada.
F12	Esperto Aplicado Estudioso	Aplicada Estudiosa Interessada
F13	Atento Estudioso Organizado	Atenta Estudiosa Organizada
F14	Educado Aplicado Estudioso	Aplicada Estudiosa Interessada
F15	Esperto Aplicado Estudioso	Aplicada Estudiosa Interessada
F16	Empenho Atenção/concentração Organização	Empenho Atenção/concentração Organização
F17	Interessado Calmo Persistente	Interessada Calma Persistente

Peça a 3 raparigas e a 3 papazes da classe grupo que descrevam separadamente:

- o que faz o pai (em casa /e fora de casa)
- o que faz a mãe (em casa /e fora de casa)

Ficha	Rapaz/Rapariga	O que faz o PAI em casa	o que faz o PAI fora de casa	O que faz a MÃE em casa	O que faz a MÃE fora de casa
F1	Rapaz 1	Faz o jantar e vê televisão.	Trabalha numa loja de eletricitas.	Limpa a casa e toma conta da mana.	Trabalha num escritório de contabilidade e vai buscar o almoço.
	Rapaz 2	Cozinha e às vezes arruma o quarto.	É pedreiro.	Limpa, faz as camas e cozinha.	Trabalha na fábrica da carne da Sonae.
	Rapaz 3	Põe a mesa, ajuda a arrumar a cozinha e vê televisão.	Trabalha na escola é professor de EVT.	Lava a loiça, passa a ferro e faz o comer.	Vai às compras e é professora de EVT.
	Rapariga 1	Vê televisão e vai dormir.	Vai às compras e trabalha na TMN.	É ama de 3 crs, limpa e faz a comida.	Vai às compras e às reuniões de amas.
	Rapariga 2	Faz o comer.	Trabalha com máquinas de cortar relva.	Passa a ferro, faz o comer e varre.	Empregada de balcão num café.
	Rapariga 3	Vê televisão e ajuda nos TPC.	Vai às compras, passeia e é empregado nos seguros.	Passa a ferro, limpa a casa e cozinha.	É assistente operacional num Jardim de Infância
F2	Rapaz 1	Só ajuda na cozinha. A mãe é que faz tudo.	O pai é eletricista, arranja as coisas da luz.	É a mãe que faz quase tudo.	A mãe vende coisas.
	Rapaz 2	Limpa o pó, estende a roupa, passa a ferro e cozinha.	O pai é engenheiro químico, faz experiências com “papas”.	A mãe faz as coisas com o pai e também cozinha.	A mãe é professora e ensina os alunos.
	Rapaz 3	O pai só estende as toalhas do banho. A mãe faz tudo	O pai é bancário trabalha com o dinheiro.	É a mãe que faz quase tudo lá em casa.	A mãe é enfermeira e trata dos doentes.
	Rapariga 1	O pai faz tudo, lava a loiça, aspira e cozinha.	O pai é polícia, trabalha no quartel.	A mãe agora toma conta do bebé.	A mãe é polícia e trabalha no quartel.
	Rapariga 2	O pai e a mãe dividem sempre as tarefas.	O pai vende computadores.	A mãe e o pai dividem sempre as tarefas em casa.	A mãe escreve no computador.
	Rapariga 3	O pai vem cansado e deita-se no sofá.	O pai trabalho no talho.	Só às vezes é que o pai ajuda no jantar, é a mãe que faz tudo.	A mãe é estudante estuda numa escola.
	Rapaz 1	Aspira, lava a loiça, faz as camas.	Trabalha nas obras – pedreiro. Trata dos animais.	Faz o jantar, vê televisão.	Trabalha no hospital. Trata do jardim.
	Rapaz 2	Ajuda no banho do filho, ajuda no jantar, faz fisioterapia ao filho (problema motor)	Agricultor – trata dos animais, corta a relva.	Faz o jantar, joga comigo, ajuda nos trabalhos da escola.	Bancária. Trata do jardim e vai às compras.
	Rapaz 3	Cozinha, lava a loiça.	Trabalha em Lisboa – oficina de	Lava a roupa, passa a ferro,	Trabalha num escritório de

F3			carro. Passeia a cadela.	faz as camas.	contabilidade.
	Rapariga 1	Ajuda a cozinhar.	Trabalha na Santa Casa da Misericórdia em Santarém. Ajuda os amigos quando é preciso.	Faz as tarefas domésticas.	Trabalha na Santa Casa da Misericórdia. Vem buscar-me à escola, vai às compras.
	Rapariga 2	Ajuda na comida, lava a loiça, faz as camas.	Trabalha na agricultura.	Limpa a casa, cuida da comida, lava a loiça, faz a comida.	Desempregada. Vai às compras.
	Rapariga 3	Só trabalha no computador.	Trabalha em Lisboa, de vez em quando vai ao Porto.	Limpa a casa, faz a comida, trabalha no computador.	Esteticista – arranja a cara, as pernas ...
F4	Rapaz 1	Tapeçarias, trabalho no computador, pintura, faz o jantar (salsichas).	Vai a reuniões, compra lãs e vai ao café.	Lava a casa, ajuda o pai a lavar os carros e cozinha.	Trabalha (não sabe a ocupação), porém sabe o nome da profissão.
	Rapaz 2	Acende a lareira, corre, vê televisão e trata do jardim interior.	Vai visitar algumas localidades para falar com os clientes para vender bombas de água.	Fica “24 horas” por dia na cozinha, vê televisão e joga playstation com os filhos.	Dá formação e gere o centro social e paroquial da Golegã.
	Rapaz 3	Descansa no sofá a ver televisão.	Trabalha nos vinhos. Está sentado à secretária a atender os clientes.	Arruma a casa, faz a comida e ajuda a fazer os TPC.	Vai buscar os filhos à escola e visita a família.
	Rapariga 1	Dorme, brinca com o cão, vê televisão e ajuda a limpar a casa.	Vende peças para carros numa loja e serve à mesa ao fim de semana.	Cozinha, trata das plantas e arruma a casa.	Trata de bebés.
	Rapariga 2	Cozinha, passa a ferro e dá banho aos filhos.	Trabalha num banco e joga à bola.	Cozinha, passa a ferro e escolhe a roupa que os filhos vestem.	Trabalhas nas finanças (mexe nas contas dos outros).
	Rapariga 3	Vê televisão e joga computador.	Vai trabalhar para a Telecom; arranja avarias.	Cozinha e lava a roupa.	Vai às compras, anda de carro, leva os filhos à catequese.
	Rapaz 1	Vê televisão, faz o almoço.	Vai ao café, trabalha e vai às compras.	Faz o jantar, o almoço e arruma a casa.	Vai às compras, passeia a cadela.
	Rapaz 2	Trabalha no escritório, joga jogos.	Vai às compras e trabalha.	Cozinha e trabalha no portátil, arruma a casa.	Vai trabalhar.
	Rapaz 3	Vê televisão ajuda a mãe.	Vai trabalhar e também no fim de semana.	Faz o jantar e arruma a casa.	Vai às compras e trabalha.
	Rapariga 1	Faz comida e vê televisão.	Vai beber café, leva à escola e passeia a cadela.	Faz a comida, à vê televisão, dá beijinhos ao pai.	Vai trabalhar, põe-me na escola.

F5	Rapariga 2	Faz comida e vê televisão sem parar até à noite.	Leva à escola, à noite não faz nada.	Faz comida, à noite lê comigo em ucraniano.	Vai passear.
	Rapariga 3	Fica agarrado ao computador e faz palhaçadas.	Vai ao café, trabalha num telhado.	Faz comidas.	Trabalha e vai às compras.
F6	Rapaz 1	Dá milho às galinhas.	Apanha couves para as galinhas.	Põe a mesa.	Estende a roupa.
	Rapaz 2	Gosta de estar em casa a ver a bola.	Vai às compras.	Faz o comer mas não gosta.	Ir às compras.
	Rapaz 3	Vê televisão.	Joga futebol.	Dá comida aos pássaros	Vai ao continente às compras.
	Rapariga 1	Gosta de lavar a loiça.	Apanhar flores.	Põe a mesa.	Passear.
	Rapariga 2	Ajuda a deitar-me a mim e às minhas irmãs.	Trabalha.	Faz o comer.	Trabalha.
Rapariga 3	Gosta de estar no computador.	Andar de bicicleta.	Gosta de estar em casa no sofá a ver televisão.	Passear.	
F7	Rapaz 1	Quase nada, faz o jantar põe a mesa.	Às vezes vem-me buscar à escola.	Arruma a casa, faz o almoço e às vezes o jantar.	Vem-me buscar à escola, às vezes leva-me a casa de um amigo para que venha com ele para a escola.
	Rapaz 2	Faz comida e lava o chão.	Faz o que houver para fazer. Trata dos cães, vai à caça e vai comigo aos jogos.	Lava a loiça, estende a roupa, lava a casa e cozinha.	Vai às compras, leva-me ao futebol, leva os avós ao hospital e ajuda a avó a fazer a comida.
	Rapaz 3	Limpa, ajuda a pôr e limpa a mesa.	Trata dos cães, muda a areia dos gatos, corta a relva, apanha fruta, rega as flores e às vezes traz-me à escola.	Limpa, lava a loiça, faz comida, lava a roupa e passa a ferro.	Apanha limões, compra roupas e comida e vai beber café.
	Rapariga 1	Cozinha e às vezes limpa o pó.	Trata do jardim e dos animais (égua, cão, galinhas). Às vezes vem buscar-me à escola.	Cozinha, limpa, cuida da roupa, ajuda-me nos trabalhos de casa.	Trata do cão, rega as plantas e traz-me à escola.
	Rapariga 2	Cozinha, apanha a roupa, põe a lavar e ajuda a mãe.	Lava o carro, às vezes vem buscar-me à escola e ajuda a mãe a tratar do avô.	Faz a lida da casa, passa a ferro.	Trata dos avós, vai ao hospital e à farmácia. Leva-me e traz-me à escola.
	Rapariga 3	Cozinha, limpa os quartos e estende a roupa.	Lava o carro, rega as flores, varre o jardim, enche a piscina e ajuda-me nos trabalhos de casa.	Faz tudo o resto.	Ajuda o pai, excepto no carro e na piscina. Vão todos às compras.
F	Rapaz 1	Vê televisão e futebol.	Trabalha e vai às compras	Tudo	Trabalha e vai às compras.
	Rapaz 2	Ajuda no que	Trabalha e vai ao	Tudo	Trabalha e vai ao

8		pode.	café.		café.
	Rapaz 3	Faz a comida.	Trabalha e dedica-se à agricultura.	Tudo	Trabalha e vai às compras.
	Rapariga 1	Arruma a loiça, faz a comida.	Constrói caminhos de ferro.	Tudo	Formadora numa empresa de computadores.
	Rapariga 2	Vê televisão. Ajuda nas tarefas domésticas.	Funcionário público.	Tudo	Desempregada
	Rapariga 3	Ajuda nas tarefas.	Repórter RTP	Tudo	Trabalha na ESE
F9	Rapaz 1	Acende o lume, vai ver televisão e tapa-se no sofá.	Arranja carros.	Faz o almoço e ralha com o pai porque ele está no sofá.	Vem à escola.
	Rapaz 2	Quando a mãe vem do trabalho o pai está deitado. O pai acende o lume e arranja a prateleira do meu quarto.	Trabalha.	Faz o comer, faz pera cozida e limpa a casa.	Nada (tira pelos às senhoras no salão).
	Rapaz 3	Fica todo o dia em casa, almoça, deita-se no sofá e dorme.	Trabalha longe ao pé dos escorregas.	Faz a sopa, faz café para o pai, limpa a casa.	Trabalha no lar.
	Rapariga 1	Às vezes trabalha no computador, vê televisão, come.	Vai lavar as arcas.	Estende a roupa, lava louça, faz limpezas.	Vai regar as flores (não sabe a profissão da mãe)
	Rapariga 2	Brinca comigo, arranja a mangueira, dá comer à tartaruga e vê o computador.	Vai ao café, arranja um trabalho...	Faz limpeza, lava a louça, faz o jantar, lava o quintal.	Trabalha
	Rapariga 3	Está sempre a fazer jogos no computador.	Trabalha com os carros.	Limpa o pó e aspira.	Trabalha a entregar cartas.
	Rapaz 1	Tomar conta dos filhos; trabalhar	Trabalha.	Trabalha. Faz a comida. Faz tudo.	Vai para o emprego. Não faz mais nada.
	Rapaz 2	Aspira a sala, arruma a casa.	Trabalha Sai com a família.	Faz o mesmo que o pai.	Faz o mesmo que o pai.
	Rapaz 3	Fazer a comida, estender a roupa.	Vai ao café. Ver TV.	Faz a comida. Estende a roupa. Estudar.	Estudar. Comprar roupas.
	Rapariga 1	Ver sites de oferta de emprego, ler o jornal, ver TV	Faz a comida. Estende a roupa. Estuda.	Passar a ferro. Arrumar a casa.	Fazer compras. Passear.
	Rapariga 2	Ver TV, estar ao computador, ajudar no jantar.	Trabalha. Vai ao café. Fala com os empregados.	Lida da casa. Ajudar os filhos a estudar.	Ver montras. Passear.
	Rapariga 3	Não sabe *pais divorciados	Não sabe *pais divorciados	Limpezas. Ver TV	Passear com as amigas e filha.

F10					Ir às compras.
F11	Rapaz 1	Trabalha no computador.	Trabalha na Primium.	Dorme, lava a loiça e limpa a casa.	Pintora.
	Rapaz 2	Aspira a casa e põe a mesa.	Trabalha no Hospital.	Passa a ferro e faz a comida.	Professora
	Rapaz 3	Joga computador e faz a comida	Trabalha na Worten.	Quer sempre dormir.	Leva os velhotes a casa.
	Rapariga 1	Dá comida aos cães e põe a roupa a enxugar.	Sapador.	Arruma a roupa do pai.	Enfermeira
	Rapariga 2	Trabalha no computador e lava a loiça.	Trabalha nos porcos.	Passa a ferro, limpa a casa e faz a comida.	Trabalha no Espírito Santo.
	Rapariga 3	Lava a loiça e põe a mesa.	Técnico de seguros.	Passa a ferro e faz a comida.	Professora de Português.
F12	Rapaz 1	Trabalha no computador para a escola.	Faz as compras e vai para a escola. É professor.	Trata do irmão e passa a ferro.	Vai às compras, vai buscar comida e trabalha na escola.
	Rapaz 2	Vê televisão.	Joga à bola. Trabalha nos seguros.	Trata da comida e lava a loiça.	Trabalha na escola. É professora.
	Rapaz 3	Ajuda a mãe a lavar a loiça.	Encontra-se com os amigos. É engenheiro.	Limpa a casa.	Vai ao café falar com as tias. É professora.
	Rapariga 1	Joga playstation e vê televisão.	Joga basket. É psicólogo.	Arruma a casa e lava a loiça.	Vai às compras. É psicóloga.
	Rapariga 2	Vê televisão.	Vai ao café com a mãe e vai ter com os amigos. É engenheiro	Cuida da casa e dos manos.	Passeia com as amigas. Não trabalha.
	Rapariga 3	Põe a mesa e lava a loiça.	Vai ter com os amigos. É dono de uma loja.	Faz tudo!	A mãe só trabalha! É dona de uma loja.
F13	Rapaz 1	Vê televisão, dorme, joga playstation, ajuda a arrumar a casa.	Trabalha pela Europa (leva peças de carros) e pinta as casas.	Faz muita coisa: comida, arruma a casa e vê os meus trabalhos.	Trabalha nas limpezas.
	Rapaz 2	Aquece a lareira, serra a madeira e trata do bebé.	Pinta os carros.	Trata do bebé e faz comida.	Passeia o bebé.
	Rapaz 3	Vê televisão e joga computador.	Bebe café e também fuma.	Limpa o pó e faz comida.	Vai trabalhar e vai à igreja.
	Rapariga 1	Joga no computador e ralha.	Vai às compras.	Cozinha e descansa.	Compras.
	Rapariga 2	Ajuda a mãe	É motorista.	Arruma a casa.	Faz compras.
	Rapariga 3	Vê televisão e ajuda a mãe.	Vai passear e vai comprar coisas.	Faz comida	Vai passear o cão Óscar.
F	Rapaz 1	Estuda para os testes.	Conversa com os amigos. Corta a	Cozinha, corrige os nossos TPC.	Trata do jardim e da horta. É

14		Está a fazer a licenciatura.	relva. É engenheiro agrónomo.		professora.
	Rapaz 2	Arruma a loiça, pesquisa no computador e fala com os amigos.	Passeia com a família e vai às compras. Trabalha na Unicer.	Cozinha, estende a roupa, limpa a casa e passa a ferro	Passeia com a família, vai às compras. Trabalha no Centro de Saúde.
	Rapaz 3	Faz bricolage e leva-me à explicação	Observa casas para venda. É Engenheiro Civil.	Faz pinturas, costura, cozinha e limpa a casa.	Vai às compras. É enfermeira.
	Rapariga 1	Trabalha no computador e brinca comigo.	Passeia comigo. É segurança.	Cozinha. Dá banho à mana.	Passeia connosco. É técnica de contabilidade.
	Rapariga 2	Faz o jantar (cozinha mais que a mãe). Vê TV e ajuda-me no TPC	Vai às compras e passeia connosco no jardim. Trabalha numa seguradora.	Brinca com a mana e passa a ferro.	Passeia com as amigas. Vai às compras. É assistente operacional.
	Rapariga 3	Vê TV e dorme.	Vai às compras e às assembleias de testemunha de Jeová. Trabalha na TMN.	Toma conta de 4 bebês, lava as escadas às 4h da manhã, cozinha e passa a ferro. É ama.	Vai às reuniões de ama e às de testemunha de Jeová.
F15	Rapaz 1	Vê TV e joga no computador.	Bebe café e também fuma.	Limpa o pó e faz a comida	Vai trabalhar e vai a igreja
	Rapaz 2	Vê televisão e ajuda a mãe.	Joga à bola e vai às compras com a mãe.	Trata da comida e lava a loiça.	Vai trabalhar.
	Rapaz 3	Ajuda a mãe a lavar a loiça.	Encontra-se com os amigos e vai ao café.	Limpa a casa.	Vai às compras.
	Rapariga 1	Corta a lenha.	Vai às compras com a mãe.	Faz o comer.	Vai às compras.
	Rapariga 2	Ajuda a mãe a fazer a comida e a limpeza.	Vende casas.	Ajuda a vestir, faz desenhos e ajuda nos trabalhos.	Dá formação.
	Rapariga 3	Faz a comida e ajuda-me a vestir.	Vende e entrega móveis.	Faz a comida e ajuda-me a vestir.	A mãe é bancária
	Rapaz 1	Põe a mesa e faz o jantar	Professor	Arruma, limpa e cuida de mim	Professora
	Rapaz 2	Deita-se no sofá e vê televisão	Trabalha na fábrica	Faz tudo	Enfermeira
	Rapaz 3	Põe a mesa e enquanto a mãe dá banho ao mano	Vai para o campo	Vai às compras	Não faz nada
	Rapariga 1	Brinca comigo, vê televisão e arranja as coisas	Arranja carros	Faz tudo	Trabalha no café
	Rapariga 2	Vai para o computador	Trabalha no banco	Faz as coisas da escola e cuida	Professora

F16		trabalhar		de nós	
	Rapariga 3	Quando a mãe não está o pai cuida de mim e faz as coisas todas	Médico	Vê televisão e brinca comigo	Trabalha loja
F17	Rapaz 1	Cozinha; Ajuda o filho nas tarefas escolares.	Está com os amigos	Faz todas as tarefas domésticas.	Jardinagem
	Rapaz 2	Às vezes cozinha; Joga computador e vê televisão.	Trata dos animais, limpa a piscina e o quintal.	Faz todas as tarefas domésticas	Estende a roupa
	Rapaz 3	Lava a loiça, põe e tira a mesa	Não sabe.	Faz todas as tarefas domésticas	Não sabe
	Rapariga 1	Lava a loiça, cozinha, faz as camas de lavado	Faz a horta e trata dos animais.	Faz todas as tarefas domésticas	Faz as compras e leva os filhos onde é preciso.
	Rapariga 2	Joga no computador	Lava o carro e arruma a garagem.	Faz todas as tarefas domésticas	Faz as compras e leva os filhos onde é preciso.
	Rapariga 3	Cozinha, passa a roupa dele a ferro e varre a casa.	Limpa o quintal e trata do cão.	Faz todas as tarefas domésticas	Limpa o quintal e trata do cão.

Na sequência dos registos realizados, perguntar o que pensam em relação às diferenças que existem entre o que fazem

- os homens e as mulheres

- os rapazes e as raparigas

(registar estas respostas)

Ficha	Rapaz/Rapariga	Diferenças entre o que fazem <u>os homens e as mulheres</u>	Diferenças entre o que fazem os <u>rapazes e as raparigas</u>
F 1	Rapaz 1	Os homens fazem umas coisas e as mulheres fazem outras coisas.	Nas brincadeiras e nos gostos.
	Rapaz 2	As mulheres fazem a maior parte das coisas em casa. Os homens veem televisão e trabalham pouco.	As raparigas põem maquilhagem e os rapazes jogam à bola.
	Rapaz 3	Não.	As raparigas saltam à corda, às vezes brincam à apanhada com os rapazes.
	Rapariga 1	As mulheres trabalham mais que os homens. O pai gasta mais dinheiro que a mãe.	Os rapazes jogam à bola e as raparigas não.
	Rapariga 2	Não há.	Os rapazes jogam à bola, as raparigas jogam à apanhada.

	Rapariga 3	As mulheres trabalham muito e os homens não.	As raparigas não lutam e os rapazes lutam mais.
F2	Rapaz 1	O pai chega sempre tarde.	As raparigas são vaidosas andam sempre a mostrar as roupas.
	Rapaz 2	O pai tem mais tempo.	As raparigas são umas mariquinhas, choram mais do que os rapazes.
	Rapaz 3	O pai vem cansado do trabalho.	As raparigas pintam-se, põem laços e pulseiras.
	Rapariga 1	O pai gosta de ajudar.	Os rapazes são mais fortes têm a mania que são os maiores.
	Rapariga 2	Fazem as coisas os dois e eu acho bem.	Os rapazes são mais brutos e têm uma voz diferente.
	Rapariga 3	A mãe está mais tempo em casa e o pai vem cansado.	Os rapazes são mais desobedientes com a professora.
F3	Rapaz 1	Homens brigam e mulheres não. Homens cortam a lenha têm mais força do que as mulheres.	Rapazes jogam à bola, raparigas saltam à corda.
	Rapaz 2	Homens jogam à bola, mulheres têm menos jeito para jogarem à bola. Homens cortam a relva – exige muito esforço.	Os rapazes jogam à bola as raparigas brincam com bonecas.
	Rapaz 3	Homens leem o jornal todos os dias, mulheres não têm tempo.	Os rapazes jogam à bola, porque não gostam se saltar à corda ou jogar à macaca.
	Rapariga 1	Não há diferenças.	Rapazes são mais fortes, por isso jogam futebol. Raparigas conversam umas com as outras.
	Rapariga 2	Homens arranjam os carros. As mulheres não conseguem, nem gostam de mudar os pneus.	Rapazes não gostam de lavar a loiça.
	Rapariga 3	Não há diferenças.	Eu também gosto de jogar à bola.
F4	Rapaz 1	As senhoras vão às compras e tratam da casa. Os homens não vão muito às compras, nem fazem trabalhos em casa.	Os rapazes praticam mais desportos e as meninas passeiam mais.
	Rapaz 2	As mulheres não são tão desportivas como os homens, normalmente são elas que cozinham. Os homens trabalham mais fora de casa.	As raparigas juntam-se para conversar e passear. Os rapazes praticam mais desporto.
	Rapaz 3	----	Os rapazes gostam de jogar à bola e andar de skate. As meninas gostam de brincar com as bonecas e conversar.
	Rapariga 1	Os homens têm mais força que as mulheres. As mulheres gostam mais de cozinhar. São boas enfermeiras, porque são mais carinhosas.	Os rapazes gostam mais de jogar à bola e brigam muito. As raparigas gostam mais de conversar.
	Rapariga 2	Os homens fala de maneira diferente (mais brutos, mais travessos...). As mulheres são mais educadas.	Os rapazes gostam mais de jogar à bola e praticar outros desportos. As raparigas gostam mais de brincar umas com as outras e conversar.
	Rapariga 3	Os homens são preguiçosos, para fazer as coisas de casa. As mulheres são mais “queridas” os homens são mais brutos.	Os rapazes gostam mais de jogar à bola e são mais agressivos. As raparigas, às vezes, são más porque julgam as outras pelo aspeto e não pelo que elas são (se é magra, gorda, feia...)
	Rapaz 1	--	---
	Rapaz 2	Não sabe de nada	---

F5	Rapaz 3	As senhoras fazem limpeza e os senhores não	---
	Rapariga 1	---	---
	Rapariga 2	Não há diferenças	---
	Rapariga 3	---	---
F6	Rapaz 1	O pai ajuda a mãe, vai às compras.	Rapazes jogam à bola e as raparigas dançam.
	Rapaz 2	O meu pai gosta de ver televisão.	Os rapazes empurram e as raparigas não gostam.
	Rapaz 3	A minha mãe trata do mano e o meu pai vai às compras.	Os rapazes gostam de lutas e brincar com a terra, as raparigas não.
	Rapariga 1	Os homens lavam o carro e as mulheres lavam a casa.	Os rapazes só querem jogar e as meninas não.
	Rapariga 2	Os homens dão banho aos filhos e as mulheres fazem o jantar.	Os rapazes fazem palhaçadas e as raparigas cantam.
	Rapariga 3	Os homens vão ver o futebol e as mulheres vão às compras.	Os rapazes brigam e as raparigas não.
F7	Rapaz 1	As mulheres trabalham mais do que os homens dentro de casa. As mulheres são mais compreensivas, geralmente ajudam; os homens fumam e não deviam, deviam ser mais compreensivos. As mulheres portam-se como mulheres, os homens ficam sérios como se estivessem na lua.	Elas chateiam os rapazes, dizem coisas que não fazem sentido. Numa conta que não sabem fazer elas dizem e eles não porque são homens. Os rapazes portam-se pior, são mais agressivos enquanto as raparigas são mais sossegadas.
	Rapaz 2	As mulheres trabalham mais que os homens.	Elas brincam com bonecas e eles não porque isso não serve muito bem aos rapazes. Há comportamento próprios dos rapazes e das raparigas. Eles, às vezes apalpam as raparigas e elas dão-lhe chapadas e pontapés.
	Rapaz 3	As mulheres fazem mais a lida da casa e tratam dos bebés.	Elas portam-se melhor, têm melhores notas, estudam mais, dançam e são mais calmas. Eles praticam futebol e são mais agressivos.
	Rapariga 1	As mulheres tratam mais da casa, da roupa e ajudam mais os filhos nos trabalhos da escola.	Elas preocupam-se mais com a escola do que eles. Ajudam mais os colegas. Eles são mais brutos; alguns são estudiosos. Gostam de fazer parvoíces e de andar na rua, às vezes brigam. Elas gostam de falar das pessoas e preocupam-se com os outros.
	Rapariga 2	As mulheres trabalham mais em casa. Eles pensam mais no trabalho.	Eles portam-se menos mal em frente aos pais. Brigam entre si, não conversam, partem logo para a violência. Elas ficam mais melindradas, discutem, ficam zangadas mais tempo, embora mais violentos passa-lhes mais rápido.
	Rapariga 3	Os homens são mais mandões. Os dois tomam conta da educação dos filhos. Elas são mais nervosas, perdem mais a paciência, irritam-se mais.	Eles são um bocadinho chatos, estudam menos, estão menos atentos nas aulas e são esquecidos. Elas sentem mais saudades, são mais estudiosas, ouvem menos ralhetes, são um pouco vaidosas: gostam mais de roupas e acessórios e eles gostam mais de se perfumar.
	Rapaz 1	Os homens são mais poderosos.	--

F8	Rapaz 2	Os homens são mais fortes.	--
	Rapaz 3	Os homens trabalham mais.	--
	Rapariga 1	Os homens são mais preguiçosos.	--
	Rapariga 2	Os homens são menos organizados.	--
	Rapariga 3	Os homens são mais preguiçosos.	--
F9	Rapaz 1	--	--
	Rapaz 2	--	--
	Rapaz 3	--	--
	Rapariga 1	--	--
	Rapariga 2	--	--
F10	Rapaz 1	Os homens são mais desportistas; as mulheres maquilham-se.	Os rapazes brincam e jogam à bola. As raparigas maquilham-se.
	Rapaz 2	Os homens saem à noite vão à discoteca. As mulheres cuidam de si e são vaidosas.	Os rapazes praticam futebol. As raparigas falam muito entre si.
	Rapaz 3	Os homens são muito desportistas. As mulheres conversam muito.	Os rapazes jogam futebol e basket. As raparigas conversam.
	Rapariga 1	Os homens usam perfumes e gostam de eletrónica. As mulheres compram mais roupa e maquilham-se.	Sobre os rapazes não sabe. As raparigas são iguais às mulheres.
	Rapariga 2	Os homens gostam muito de perfumes. As mulheres cuidam muito da imagem.	Os rapazes jogam à bola. As raparigas usam roupa nova.
	Rapariga 3	Os homens não fazem nada. As mulheres tratam do corpo.	Os rapazes jogam futebol e ténis. As raparigas saem com as amigas.
F11	Rapaz 1	É a mesma coisa.	É igual.
	Rapaz 2	É a mesma coisa.	É igual.
	Rapaz 3	Não existem diferenças.	Não existe.
	Rapariga 1	As mulheres gostam de fazer coisas diferentes dos homens.	As raparigas gostam de fazer coisas diferentes dos rapazes.
	Rapariga 2	Não	Mais ou menos. Os rapazes jogam à bola e as raparigas não.
	Rapariga 3	Os homens gostam de programas de bola e as mulheres veem “As tardes da Júlia”	Os rapazes brincam com certas coisas e as raparigas não e os rapazes gostam de raparigas e as raparigas gostam de rapazes.
F12	Rapaz 1	As mulheres limpam mais a casa do que os homens.	Os rapazes trabalham e brincam fora de casa.
	Rapaz 2	As mulheres trabalham em casa e os homens fora.	Os rapazes jogam à bola e as raparigas dançam ballet.
	Rapaz 3	As mulheres são mais trabalhadoras do que os homens.	Os rapazes correm mais do que as raparigas.
	Rapariga 1	Os homens só ajudam nas compras.	Os rapazes só gostam da bola e as raparigas saltam à corda.
	Rapariga 2	Os homens gostam mais de futebol e de jogar e as mulheres gostam mais de fazer comida.	As raparigas têm mais cuidado com as coisas e os rapazes é “tudo ao molho”.
	Rapariga 3	Os homens são mais preguiçosos e as mulheres trabalham mais.	Os rapazes só sabem jogar à bola e as raparigas não.
F	Rapaz 1	O pai trabalha mais e a minha mãe trabalha menos.	Os rapazes jogam futebol e as raparigas brincam com bonecas.
	Rapaz 2	Os homens gostam mais de	Os rapazes jogam futebol e as raparigas

13		descansar do que as mulheres.	brincam com as casinhas e às donas de casa.
	Rapaz 3	Os homens deitam-se mais tarde e as mulheres mais rápido.	Os meninos usam boxers e as meninas usam cuecas.
	Rapariga 1	Os homens não limpam, são preguiçosos e as mulheres não.	Os rapazes só jogam à bola e as raparigas só saltam à corda.
	Rapariga 2	Os homens trabalham e as mulheres gastam o dinheiro	Os rapazes jogam à bola e as raparigas no baloço.
	Rapariga 3	Os homens têm músculos e as mulheres não.	Os rapazes são mais fortes e as raparigas são fracas.
F14	Rapaz 1	A mãe sabe cozinhar e o pai não.	Os rapazes não conseguem brincar com bonecas e as raparigas conseguem.
	Rapaz 2	A mãe passa a ferro e o pai não.	Os rapazes jogam melhor à bola que as raparigas.
	Rapaz 3	Os homens conduzem mais que as mulheres.	Os rapazes jogam melhor à bola.
	Rapariga 1	Os homens não passam a ferro.	Os rapazes não brincam com bonecas.
	Rapariga 2	As mulheres são mais vaidosas, gastam mais dinheiro e dão mais atenção aos filhos do que os homens.	Os rapazes lutam mais que as raparigas.
	Rapariga 3	As mulheres trabalham mais que os homens e são mais poupadas.	Os rapazes só sabem jogar à bola e as raparigas não.
F15	Rapaz 1	Os homens deitam-se mais tarde que as mulheres.	Os rapazes usam boxers e as meninas usam cuecas.
	Rapaz 2	As mulheres trabalham em casa e os homens fora.	Os rapazes jogam à bola e as raparigas saltam à corda.
	Rapaz 3	As mulheres são mais trabalhadoras do que os homens.	Os rapazes correm mais do que as raparigas.
	Rapariga 1	Não há diferença, trabalham os dois.	Os rapazes brincam com os rapazes e as raparigas com as raparigas.
	Rapariga 2	É a mesma coisa.	Os rapazes jogam à bola, as meninas brincam com as bonecas.
	Rapariga 3	As mulheres trabalham mais em casa.	Fazem a mesma coisa.
F16	Rapaz 1	Não há diferenças entre as coisas que as mulheres e os homens podem fazer.	(não há diferenças) Cada um deve fazer o que mais gosta.
	Rapaz 2	Os homens fazem os trabalhos mais pesados e que é preciso mais força.	As raparigas não têm força e não sabem fazer nada.
	Rapaz 3	Os homens trabalham e as mulheres gastam o dinheiro.	As meninas passam o tempo a conversar e a pintar-se.
	Rapariga 1	Os homens não sabem fazer quase nada em casa, ajudam pouco.	Os rapazes só sabem arranjar confusões e brigar.
	Rapariga 2	Os homens fartam-se de trabalhar. As mulheres têm mais jeito para as coisas de casa.	Os rapazes só pensam em divertir-se e gozar com as raparigas.
	Rapariga 3	Lá em casa todos fazemos o que é preciso e ajudamo-nos uns aos outros.	Os rapazes só pensam em jogar futebol.
F	Rapaz 1	As mulheres são melhores nas tarefas domésticas e os homens nos trabalhos mais pesados.	As raparigas amadurecem mais depressa. Os rapazes gostam de jogar futebol e ping-pong e as raparigas só andam à volta pela escola.

17			
	Rapaz 2	As mulheres são melhores nas tarefas domésticas e os homens nos trabalhos mais pesados.	As raparigas são mais inquietas e mais conflituosas, os rapazes entretêm-se com o desporto.
	Rapaz 3	As mulheres fazem todas as tarefas domésticas e os homens só fazem algumas.	Os rapazes gostam de jogar futebol e ping-pong e as raparigas só andam à volta pela escola.
	Rapariga 1	Não existem grandes diferenças	Os rapazes gostam de futebol e outros desportos mais bruscos, as raparigas preferem desportos mais calmos e ouvir música
	Rapariga 2	Os homens são mais preguiçosos e desarrumados.	Os rapazes gostam de jogar na playstation e computador, as raparigas gostam de dançar e atividades ao ar livre.
	Rapariga 3	Não nota grandes diferenças.	As raparigas são mais conflituosas entre si que os rapazes

Para cada criança identifique a idade; profissão e habilitações académicas do pai e profissão e habilitações académicas da mãe; composição do agregado familiar

Ficha	Rapaz/Rapariga	Idade	Profissão /habilitações pai	Profissão /habilitações mãe	Agregado Familiar
F1	Rapaz 1	10	9º ano – Eletricista – 38 anos	12º ano – Contabilista – 33 anos	4
	Rapaz 2	10	4º ano – Pedreiro – 53 anos	4º ano – Empregada fabril – 44 anos	3
	Rapaz 3	9	Curso de pintura	Educadora	4
	Rapariga 1	9	12º - Empregado TMN – 31 anos	12º ano – Ama – 32 anos	5
	Rapariga 2	10	4º ano – Empregado (corta-relva) – 43 anos	4º ano – Empregada balcão num café – 33 anos	3
	Rapariga 3	9	12º ano – Empregado Seguros 37 anos	9º ano – Assistente operacional – 34 anos.	4
F2	Rapaz 1	8	12º ano – Eletricista	Licenciatura – Vendedora	4
	Rapaz 2	8	Licenciatura – Engenheiro Químico.	Licenciatura – Professora	3
	Rapaz 3	8	12º ano – Bancário	Licenciatura – Enfermeira	4
	Rapariga 1	8	12º ano – Polícia	9º ano – Polícia	4
	Rapariga 2	8	9º ano – Vendedor	12º ano – Administrativa	6
	Rapariga 3	8	9º ano - Talhante	9º ano - Estudante	4

F3	Rapaz 1	12	6º ano – Pedreiro	9º ano – Funcionária Pública	4
	Rapaz 2	10	9º ano – Agricultor	12º ano – Bancária	3
	Rapaz 3	10	9º ano – Mecânico	12º ano – Contabilista	4
	Rapariga 1	11	6º ano – Motorista	9º ano – Cuida dos idosos	4
	Rapariga 2	10	6º ano – Trabalha na agricultura	6º ano – Desempregada	5
	Rapariga 3	17	12º ano – Gerente Comercial	12º ano - Esteticista	4
F4	Rapaz 1	8	Licenciatura – Designer	Licenciatura – Psicóloga	4
	Rapaz 2	8	11º ano – Comercial	Licenciatura – Advogada	4
	Rapaz 3	8	Licenciatura incompleta – Sócio gerente	12º ano – Doméstica	4
	Rapariga 1	8	6º ano – Empregado de balcão	11º ano – Auxiliar de Ação Educativa	4
	Rapariga 2	8	Licenciatura – Técnica tributária	Licenciatura – Bancária	4
	Rapariga 3	8	9º ano – Eletrónico de telecomunicações	12º ano - Desempregada	4
F5	Rapaz 1	6	Faz coberturas	Mecânica de automóveis	3
	Rapaz 2	6	Engenheiro	Marketing	3
	Rapaz 3	7	Operário	A. A. Educativa	6
	Rapariga 1	6	Pedreiro	Operária	4
	Rapariga 2	6	Desempregado	Operária	3
	Rapariga 3	6	Canalizador	Agente imobiliária	3
F6	Rapaz 1	6	Polícia	Licenciatura	3
	Rapaz 2	6	Licenciatura	Licenciatura	3
	Rapaz 3	6	--	--	5
	Rapariga 1	6	Licenciatura	Licenciatura	5
	Rapariga 2	6	Licenciatura	12º ano	3
	Rapariga 3	6	Licenciatura	Licenciatura	3
F7	Rapaz 1		11º ano – secretário da junta de freguesia	Empresária agrícola	5
	Rapaz 2		9º ano – trabalha nas águas	12º ano – trabalha na área da saúde no continente	2
	Rapaz 3		9º ano – trabalha no escritório na fábrica de cervejas.	12º ano – chefe de informática	4
	Rapariga 1		6º ano - desempregado	7ºano – trabalha num lar	3
	Rapariga 2		Engenheiro civil	Educadora de infância (não exerce)	3
	Rapariga 3		Empresário em nome individual	6º ano - estilista	4
	Rapaz 1		Licenciatura – responsável industrial.	Licenciatura - Professora	4
	Rapaz 2		12º ano – construtor civil	Doméstica	4
	Rapaz 3		Licenciatura – técnico de recursos humanos	Licenciatura - Professora	4
	Rapariga 1		Licenciatura - Construtor	Mestrado – Formadora	3

F8	Rapariga 2		Bacharelato – Funcionário público	Licenciatura – Professora de Línguas	5
	Rapariga 3		Mestrado – Repórter RTP	Mestrado - ESES	3
F9	Rapaz 1	4	3º ciclo- mecânico	2º ano curso superior – Assistente operacional	4
	Rapaz 2	4	6º ano – motorista	Secundário – esteticista	4
	Rapaz 3	4	4º ano – operário fabril	9º ano – auxiliar de lar de idosos	4
	Rapariga 1	4	11º ano - vendedor	12º ano – empregada fabril	4
	Rapariga 2	4	Secundário – pedreiro	Secundário - desempregada	4
	Rapariga 3	5	7º ano - mecânico	12º ano - carteira	4
F10	Rapaz 1	13	9º ano – desempregado	9º ano- cozinheira	
	Rapaz 2	12	Licenciatura – engenheiro mecânico.	Licenciatura – contabilista	
	Rapaz 3	12	9º ano – mecânico	12º - Escriturário	
	Rapariga 1	12	Licenciatura- desempregado	Licenciatura – enfermeira	
	Rapariga 2	12	Bacharelato – bancário	Licenciatura – professora de matemática	
	Rapariga 3	12	4º classe	4º classe - doméstica	
F11	Rapaz 1	7	Programador de computadores.	Escriturária	4
	Rapaz 2	7	Trabalha no hospital	Professora	4
	Rapaz 3	7	Trabalha na Worten	Trabalha no Centro de Dia	4
	Rapariga 1	7	Sapador Florestal	Enfermeira	4
	Rapariga 2	7	Trabalha nos porcos.	Trabalha no banco	4
	Rapariga 3	7	Técnico de seguros	Professora de Português.	Durante a semana com a mãe e irmão e avó.
F12	Rapaz 1	7	Professor Licenciatura	Professora Licenciatura	4
	Rapaz 2	7	Gerente Licenciatura	Professora Licenciatura	4
	Rapaz 3	7	Engenheiro Licenciatura	Professora Licenciatura	4
	Rapariga 1	7	Psicólogo Licenciatura	Psicóloga Licenciatura	6
	Rapariga 2	7	Engenheiro Licenciatura	Desempregada Licenciatura	5
	Rapariga 3	7	Vendedor 12º Ano	Vendedora 12º Ano	4
F	Rapaz 1	9	Motorista 12º Ano	Empregada de limpeza 12º Ano	4
	Rapaz 2	7	Médico Não sei	Trabalha no Jumbo Não sei	4
	Rapaz 3	6	Trabalha nas obras	Trata de um velhinho	4

13			Não sei	Não sei	
	Rapariga 1	8	Jardineiro Não sei	Trabalha nas limpezas Não sei	5
	Rapariga 2	9	Motorista 11º Ano	Trabalha nas limpezas Não sei	5
	Rapariga 3	7	Motorista Não sei	Doméstica 6º Ano	3
F14	Rapaz 1	9	Engenheiro agrónomo Licenciatura	Professora Licenciatura	5
	Rapaz 2	9	Operário na Unicer 12º ano	Administrativa no Centro de Saúde de Santarém 12º Ano	4
	Rapaz 3	9	Engenheiro civil Licenciatura	Enfermeira Licenciatura	4
	Rapariga 1	9	Segurança 12º Ano	Técnica de contabilidade Licenciatura	4
	Rapariga 2	9	Escriturário numa seguradora 12º Ano	Assistente operacional 9º Ano	4
	Rapariga 3	9	Trabalha na TMN 12ºano	Ama 12º Ano	4
F15	Rapaz 1	6	Pedreiro 12º Ano	Empregada Limpeza 12º Ano	4
	Rapaz 2	6	Audio Protesista Licenciatura	Gerente Comercial Bacharelato	4
	Rapaz 3	6	Engenheiro Bacharelato	Professora Licenciatura	6
	Rapariga 1	6	Comerciante 5º Ano	Assistente Técnica 12º Ano	4
	Rapariga 2	6	Angariador Imobiliário Licenciatura	Coach Licenciatura	5
	Rapariga 3	7	Camionista 12º Ano	Empregada Bancária Licenciatura	3
F16	Rapaz 1	11	Professor Mestre	Professora Licenciada	2
	Rapaz 2	12	Empregado fabril Secundário	Enfermeira Bacharelato	3
	Rapaz 3	11	Engenheiro eletrotécnico Licenciado	Dona de um restaurante Licenciada	4
	Rapariga 1	12	Mecânico Secundário	Trabalha num café Secundário	4
	Rapariga 2	11	Bancário Secundário	Professora Licenciada	4
	Rapariga 3	11	Médico Licenciado	Dona de uma loja Secundário	3
	Rapaz 1	11	Engenheiro Licenciatura	Desempregada 9ºano	3
	Rapaz 2	11	Empregado Bancário 12ºano	Professora do 1ºciclo Licenciatura	4

F17	Rapaz 3	11	Eletricista	Funcionária Pública	4
	Rapariga 1	11	Licenciatura Não sabe a profissão	Professora de 2ºciclo Mestrado	4
	Rapariga 2	12	Militar 12ºano	Trabalha na Sonae 9º ano	3
	Rapariga 3	11	Vigilante e empresário (proprietário de um quiosque) 7ºano	Trabalha no quiosque que é proprietária. 12ºano	3

**Anexo 16 - Questionário realizado aos/às formandos/as da oficina de
formação na última sessão**

Caro (a) Docente

O presente questionário faz parte de um trabalho de investigação, que se insere no âmbito de um Mestrado em Supervisão Pedagógica e que pretende estudar as conceções educativas dos educadores/as de infância e professores/as do 1º. Ciclo do Ensino Básico relativamente à imagem que têm dos bons alunos e boas alunas. Solicito, desta forma, a sua colaboração no sentido de responder a todas as questões com sinceridade. O anonimato será garantido. Muito obrigado pela sua colaboração.

1. A oficina de formação correspondeu às suas expectativas?
Sim ____ Não ____
2. Esta formação deu resposta às suas necessidades?
Sim ____ Não ____
3. Considera que a oficina de formação foi útil para o seu desenvolvimento pessoal e profissional? Em que medida?
4. A oficina teve impacto a nível do seu desempenho? De que modo pretende vir a integrar as questões de género no seu quotidiano escolar?
5. Tem interesse em aprofundar mais a sua formação nesta temática? Em caso afirmativo em que aspetos?
6. Esta formação levou-o/a a refletir sobre a forma como caracterizava bom aluno/boa aluna ? Em que sentido?
7. Esta formação levou-o/a a refletir sobre a forma como caracterizava mau aluno/má aluna ? Em que sentido?

Obrigado!
Março/2011

Anexo 17 - Dados da última sessão da oficina de formação

Dados dos Questionários Finais – Formandos

Questionário	A oficina correspondeu às suas expectativas?	A formação correspondeu às suas necessidades?	A formação foi útil para o seu desenvolvimento pessoal e profissional? Em que medida?	A oficina teve impacto a nível do seu desempenho? Como pretende vir a integrar as questões de género no quotidiano escolar?	Tem interesse em aprofundar mais a sua formação nesta temática? Em que aspetos?	A formação levou-o/a a refletir sobre a forma como caracteriza o/a bom/boa aluno/a? Em que sentido?	Esta formação levou-o/a a refletir sobre a forma como caracterizava mau aluno/má aluna? Em que sentido?
Questionário B1	“Sim”	_____	“Sim, ao tomar nova consciência destas questões.”	“Sim, a oficina foi sobretudo o tomar consciência destas questões de forma mais séria.”	“Sim, mas penso que através de leituras.”	_____	_____
Questionário B2	“Sim”	“Sim”	“Sim é sempre uma oportunidade para refletir, discutir, trabalhar novas formas de atuar.”	“Como não tenho turma atribuída no presente ano letivo, aproveitei uma substituição numa turma para aplicar o questionário. O impacto na vida profissional será no futuro.”	_____	_____	_____

Questionário B3	“Sim”	“Sim”	“Sim. Permitiu-me selecionar com mais objetividade os projetos a realizar com os alunos.”	“Sim, já integro estas questões no meu quotidiano escolar.”	“Sim. Desenvolvendo mais o 3º ciclo de escolaridade e o ensino secundário, nomeadamente desenvolvendo temas, tais como, a violência no namoro, a agressividade entre jovens, as escolhas profissionais, a gravidez na adolescência, etc.”	“Sim. Constatando que um bom aluno/aluna tem as mesmas características, independentemente do seu sexo.”	“Sim. Da mesma forma como refleti para caracterizar o bom aluno.”
Questionário B4	“Sim”	“Sim”	“Sim. Na medida em que surgem situações para as quais devemos estar preparados para resolver.”	“Na área curricular não disciplinar de Área Projeto já tínhamos proposto um questionário de género.”	“Talvez, mais tarde.”	“ Não. Já tive turmas muito más por serem, na maioria constituídas por rapazes mas, também tenho alunos rapazes excelentes.”	“Temos que compreender os comportamentos para melhor podermos resolver as situações.”
Questionário B5	“Sim”	“Sim”	“Sim foi, deixou-me mais alerta para as “armadilhas dos estereótipos” que nos vão surgindo no dia a dia.”	“Sim, pretendo intervir de forma mais eficaz do que antes em situações em que claramente se verifique uma discriminação sexual.”	“Penso que sim. Gostaria que a temática fosse explorada relativamente a alunos mais velhos (2º e 3º ciclos).”	“Não.”	“Não.”

Questionário B6	“Sim”	“Sim”	“Sim. Fez com que esteja mais atenta a pequenos detalhes e pormenores que podem fazer toda a diferença.”	“Sim. Vou passar a levá-la mais vezes a ser questionada pelos alunos.”	“Sim. Especializado em temáticas relacionadas com o ensino (aluna/aluno).”	“Não.”	“Não.”
Questionário B7	“Sim”	“Sim”	“Em primeiro lugar por me fazer refletir sobre estas questões. Depois porque nos dá segurança para intervirmos em contexto escolar.”	“A forma como desempenho a minha profissão, passa a contar com mais esta experiência que considero enriquecedora.”	“Desenvolver e aprofundar questões desta natureza com as crianças a partir do 1º ciclo. Gostaria que fosse tratado com algum relevo o aspeto da Cidadania.”	“Um bom aluno ou boa aluna é aquele ou aquela que tem um bom desempenho, no entanto as questões de género relacionadas com as suas vivências anteriores poderão influenciar a sua formação pessoal e social.”	“No sentido em que me ajudou a perceber que a conjugação do desempenho com determinados valores é também importante.”

Questionário B8	“Sim”	“Sim”	“Esta oficina de formação foi útil para o meu desempenho pessoal e profissional, pois leva-me a refletir sobre estas questões de género, quando tiver que preparar as minhas aulas (selecionar jogos, livros ...).”	“Estarei muito mais atenta quando tiver que integrar as questões de género, em situação de sala de aula, com os alunos fazendo-lhes ver que não há diferenças entre rapazes e raparigas.”	“Haverá interesse em aprofundar mais a formação nesta temática dirigida a situações reais do nosso quotidiano escolar, relacionadas com a prática pedagógica.”	“Toda esta formação me levou a refletir sobre assuntos que nunca foram tratados na nossa formação inicial. Quanto ao bom aluno/boa aluna não mudei a minha forma de pensar sobre a forma como os caracterizava, não distingo géneros.”	“Penso exatamente o mesmo para o mau aluno/má aluna, não havendo distinções entre géneros.”
Questionário B9	“Sim”	“Sim”	“Sim. Vincou a minha atitude no quotidiano enquanto docente e enquanto cidadã.”	“As questões de género são transversais à nossa prática pedagógica e integram-se em todas as áreas desenvolvidas.”	“No momento, parece-me suficiente para aplicar no dia a dia com as crianças do 1ºciclo.”	“Tenho considerado um bom aluno quando as suas aprendizagens são excelentes, contudo as questões de género poderão estar inerentes como vivências anteriores que poderão ser alteradas ao longo do percurso escolar que otimiza a sua formação pessoal e social.”	“Presentemente está mais alargado, isto é, o conceito abrange mais os “valores” que cada criança consegue no seu quotidiano e a aprendizagem que vai fazendo.”

Questionário B10	“Sim”	“Sim”	“Esta ação contribuiu para introduzir alterações na minha prática pedagógica.”	“Integrando as questões de género nas diferentes áreas curriculares, uma vez que são transversais.”	“Neste momento, não sinto necessidade de aprofundar mais as questões de género.”	“Refleti, mas não alterei a minha opinião.”	“Refleti, mas não alterei a minha opinião.”
Questionário B11	“Sim”	“Sim”	“Considero muito útil uma formação. Uma vez que com o desenrolar da oficina questioneei e alterei alguns comportamentos e atitudes.”	“Já passei a integrar e a estar mais atento às questões do género e sexo nas discussões em sala de aula.”	“O aspeto mais giro, divertido e com maior impacto é o teste dos diversos materiais.”	“Não. Desde sempre um bom aluno é aquele que adquire conhecimentos e que também tem valores.”	“Mau aluno é todo aquele que não interage e não revela vontade.”
Questionário B12	“Sim”	“Sim”	“Foi útil, pois possibilitou-me ter contacto com situações que no meu quotidiano, não tinha plena consciência.”	“Nesta altura consigo observar as questões de género em muitas situações, em livros, cartazes, conversas dos próprios alunos, de docentes, etc. Nesta altura tento ter maior consciência daquilo que digo ou faço, de modo a combater estereótipos.”	“Sim, sobretudo nas diferenças existentes entre homens e mulheres, em todos os aspetos da vida.”	“Esta formação levou-me a concluir que bons ou maus alunos nada tem a ver com o facto de se pertencer ao sexo masculino ou feminino.”	_____

Questionário B 13	“Sim”	“Sim”	“Sim, porque fez-me refletir sobre a minha prática pedagógica e adquirir mecanismos para lidar com este tipo de situações.”	“Sim, consigo estar mais atenta às questões de género e pretendo vir a abordar esta temática transversalmente.”	“Sim, penso que a temática deveria ser abordada mais profundamente.”	“Refleti sobre assuntos que não foram abordados na formação inicial, mas não mudei a minha opinião sobre um bom/boa aluno/a.”	“Penso o mesmo que na questão anterior.”
Questionário B 14	“Sim”	“Sim”	“ Sim, a formação realizada foi enriquecedora pois abriu novos horizontes neste temática, deixando no educador um papel mais interventivo, atento a novas realidades.”	“Não se registaram alterações no meu desempenho pois normalmente as situações são de momento resolvidas. Contudo sempre aberta à mudança.”	_____	_____	_____
Questionário B 15	“Sim”	“Sim”	“ Sim, na medida em que estou mais desperta para as situações do género.”	“Sim, pretendo que os meus alunos aprendam a respeitar a diversidade e anular os estereótipos.”	“Sim, nas suas noções perante a desigualdade dos géneros.”	“Não”	“Não”

Questionário B 16	“Sim”	“Sim”	“Foi útil para a tomada de consciência da forma como poderemos abordar o tema.”	“Passarei sempre que possível implementar/provocar situações que possam levar ao debate, no sentido de esclarecer os alunos sobre o tema.”	_____	“Não, necessariamente”	“Não”
Questionário B 17	“Sim”	“Sim”	“Sim, uma maior abertura a estas questões.”	“Sim. Levar os alunos a respeitar a diferença.”	_____	“Não”	“Não”

**Anexo 18 – Guião de Entrevista realizada às formandas da oficina de
formação**

GUIÃO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

I – TEMA: Bom aluno – Boa aluna: concepções de Educadores/as e Professores/as do 1º. ciclo do ensino básico.

II – Objetivos Gerais:

- Verificar se os/as docentes trabalham as questões de género;
- Conhecer as concepções educativas dos educadores/as de infância e professores/as do 1º. Ciclo do Ensino Básico relativamente à imagem que têm do bom/boa aluno/a e do mau/má aluno/a;
- Conhecer as principais dificuldades que os docentes apresentam em relação às questões de género;
- Conhecer a formação anterior que os docentes tiveram nesta área, bem como a formação que gostariam de ter;
- Determinar se o insucesso escolar é influenciado pelo géneros dos/as alunos/as.

Bloco Temático	Objetivos Específicos	Informações e Formulário de Questões	Observações
<p>Legitimar a entrevista Motivar o entrevistado</p>	<p>- Informar sobre o âmbito do trabalho; - Informar sobre a importância da participação do entrevistado. - Utilização dos dados recolhidos.</p>	<p>Em primeiro lugar gostaria de saber se permite a gravação áudio desta entrevista. As razões prendem-se fundamentalmente com a facilidade de recolha de dados.</p> <p>Como sabe, estou a frequentar um Mestrado Mestrado em Supervisão Pedagógica.</p> <p>Deste modo, necessito da sua colaboração, uma vez que pretendo estudar as concepções educativas dos educadores/as de infância e professores/as do 1º. Ciclo do Ensino Básico relativamente à imagem que têm do bom/boa aluno/a e do mau/má aluno/a.</p> <p>Os dados recolhidos serão tratados de forma a garantir a confidencialidade e o anonimato.</p>	
	<p>- Verificar se os/as formandos/as trabalham as questões de género no seu quotidiano escolar.</p>	<p>- Como é que trabalha as questões de género no seu quotidiano escolar? - Quais as são as principais dificuldades que</p>	

Género e cidadania na escola	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as conceções educativas dos/as formandos/as relativamente à imagem que têm do/da bom/boa aluno/a – mau/má aluno/a. - Conhecer as principais dificuldades que os docentes apresentam relativamente às questões de género. - Conhecer a formação anterior dos docentes nesta temática. - Conhecer que formação gostariam de ter. - Determinar se o insucesso escolar é influenciado pelo género dos/as alunos/as. 	<p>apresenta em relação às questões de género?</p> <ul style="list-style-type: none"> - A temática das questões de género fez parte da sua formação inicial ou contínua? - Que tipo de formação gostaria de ter? - Pensa que o insucesso escolar é influenciado pelo género dos/das alunos/as? Porquê? 	
Oficina de Formação	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a importância que o/a entrevistado/a deu à formação. - Verificar se os conteúdos trabalhados durante a oficina se tornaram úteis para o exercício da função docente. - Identificar as principais dificuldades sobre a temática. 	<ul style="list-style-type: none"> - O que é que a oficina de formação lhe trouxe de novo? - Que implicações práticas? - Em que medida considera que os conteúdos abordados durante a oficina são úteis para o exercício da sua função? - De que forma pretende vir a aplicar os conhecimentos que adquiriu nesta oficina? - Como pretende motivar os/as alunos/as para esta temática? - Que estratégias utilizaria? 	
Necessidades de Formação	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer que tipo de dificuldades os/as professores/as e educadores/as tem nesta área. - Identificar qual a importância que o/a entrevistado/a dá à formação neste contexto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Considera que há alguma relação entre as dificuldades encontradas pelos/as professores e educadores/as e a formação que receberam durante a oficina? - Recomendaria esta oficina de formação a outras pessoas? Justifique a sua resposta. - Tem interesse em frequentar outras ações de formação nesta área? 	
Reflexão sobre a entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a avaliação do/a entrevistado/a a esta entrevista. 	<ul style="list-style-type: none"> - Em que medida esta entrevista lhe agradou? - Deseja acrescentar alguma coisa? - Tem alguma sugestão a fazer? 	

Anexo 19

Entrevista realizada à formanda (C1)

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA C1

I – TEMA: Bom aluno – Boa aluna: concepções de Educadores/as e Professores/as do 1º. ciclo do ensino básico.

II – Objetivos Gerais:

- Verificar se os/as docentes trabalham as questões de género;
- Conhecer as concepções educativas dos educadores/as de infância e professores/as do 1º. Ciclo do Ensino Básico relativamente à imagem que têm do bom/boa aluno/a e do mau/má aluno/a;
- Conhecer as principais dificuldades que os docentes apresentam em relação às questões de género;
- Conhecer a formação anterior que os docentes tiveram nesta área, bem como a formação que gostariam de ter;
- Determinar se o insucesso escolar é influenciado pelo géneros dos/as alunos/as.

Bloco Temático	Objetivos Específicos	Informações e Formulário de Questões	Observações
Legitimar a entrevista Motivar o entrevistado	- Informar sobre o âmbito do trabalho; - Informar sobre a importância da participação do entrevistado. - Utilização dos dados recolhidos.	Em primeiro lugar gostaria de saber se permite a gravação áudio desta entrevista. As razões prendem-se fundamentalmente com a facilidade de recolha de dados. Como sabe, estou a frequentar um Mestrado em Supervisão Pedagógica. Deste modo, necessito da sua colaboração, uma vez que pretendo estudar as concepções educativas dos educadores/as de infância e professores/as do 1º. Ciclo do Ensino Básico relativamente à imagem que têm do bom/boa aluno/a e do mau/má aluno/a. Os dados recolhidos serão tratados de forma a garantir a confidencialidade e o anonimato.	
Género e cidadania na escola	- Verificar se os/as formandos/as trabalham as questões de género no seu quotidiano	- Como é que trabalha as questões de género no seu quotidiano escolar? R.: Neste momento tento ver, ter mais atenção às questões de género, nos textos que apresento, nos cartazes que apresento aos alunos. Cartazes de motivação para, enfim, para não influenciar, para não ter, para poder fugir um pouco aos estereótipos.	

	<p>escolar.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as concepções educativas dos/as formandos/as relativamente à imagem que têm do/da bom/boa aluno/a – mau/má aluno/a. - Conhecer as principais dificuldades que os docentes apresentam relativamente às questões de género. - Conhecer a formação anterior dos docentes nesta temática. - Conhecer que formação gostariam de ter. - Determinar se o insucesso escolar é influenciado pelo género dos/as alunos/as. 	<p>- Quais as são as principais dificuldades que apresenta em relação às questões de género?</p> <p>R.: As minhas principais dificuldades são, ver realmente, por trás de alguma coisa o que é que se há ou não alguma problemática relacionada com o género. É a minha maior dificuldade é ver o que é que de facto é referente ao género e de que forma eu posso trabalhar essa situação ou essa problemática.</p> <p>- A temática das questões de género fez parte da sua formação inicial ou contínua?</p> <p>R.: Não, não fez.</p> <p>- Que tipo de formação gostaria de ter?</p> <p>R.: Não sei, de momento gostava de ter formação noutra área, na área das tecnologias.</p> <p>- Pensa que o insucesso escolar é influenciado pelo género dos/das alunos/as? Porquê?</p> <p>R.: Não, não penso que o insucesso escolar é influenciado pelo género porque, ah, o sucesso ou insucesso escolar tem a ver com a formação que os alunos por vezes, e o apoio que os alunos trazem de casa, ou a motivação que eles possam ter. Alunos ou alunas, não tem haver com o sexo, daí que não pense que o insucesso ou sucesso escolar esteja relacionado, ou seja influenciado pelo género.</p>	
Oficina de Formação	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a importância que o/a entrevistado/a deu à formação. - Verificar se os conteúdos trabalhados durante a oficina se tornaram úteis 	<p>- O que é que a oficina de formação lhe trouxe de novo?</p> <p>R.: Fez-me pensar refletir sobre as questões de género, porque eu antes não o fazia. Não tinha consciência real e exata do que era, agora já tento ver, porque em tudo da nossa vida existe, o género faz parte de quase todas as situações que nós vamos vivendo no dia a dia e tudo aquilo que for de estereótipos que possam prejudicar, o meu pensamento ou a minha maneira de ser, tentar combatê-los.</p> <p>- Que implicações práticas?</p>	

	<p>para o exercício da função docente.</p> <p>- Identificar as principais dificuldades sobre a temática.</p>	<p>R.: Nesse aspeto de tentar combater, de tentar não passar ideias menos adequadas aos alunos, fazer com que eles tenham uma atitude mais tolerante perante certas situações da vida, da vida escolar, da sua vida em casa, é nesse aspeto.</p> <p>- Em que medida considera que os conteúdos abordados durante a oficina são úteis para o exercício da sua função?</p> <p>R.: Sim, eu considero que os conteúdos abordados foram e vão ser bastante úteis porque me fizeram abrir os olhos para outras realidades que eu não tinha consciência, na minha função de docente mas também noutras situações que eu vou vendo, de coisas que se passam na televisão ou livros que leio, acho que sim, que me fez ter outra consciência acerca desta questão.</p> <p>- De que forma pretende vir a aplicar os conhecimentos que adquiriu nesta oficina?</p> <p>R.: De certa forma já estou a aplicá-los e espero continuar a fazê-lo, a aplicar com os alunos, mas também passando um pouco dos meus conhecimentos para as senhoras auxiliares de educação, toda a comunidade educativa no fundo que está mais próxima de mim.</p> <p>- Como pretende motivar os/as alunos/as para esta temática?</p> <p>R.: Através de jogos, de conversas, do diálogo sobretudo. E quando surge alguma situação que eu veja que há ali uma problemática de género ou estereótipos, tentar conversar com eles, mostrar pequenos filmes retirados na net ou até criados por nós. Assim esse tipo de motivação.</p> <p>- Que estratégias utilizaria?</p> <p>R.: A leitura de histórias, a visualização de filmes, o diálogo também é bastante importante. Histórias inventadas por eles, por mim, ou até de livros, todo esse tipo de estratégias que eu faço tenção de usar.</p>	
<p>Necessidades de Formação</p>	<p>- Conhecer que tipo de dificuldades os/as professores/as e educadores/as tem nesta área.</p>	<p>- Considera que há alguma relação entre as dificuldades encontradas pelos/as professores e educadores/as e a formação que receberam durante a oficina?</p> <p>R.: Sim eu considero que há uma relação entre as dificuldades encontradas pelas professoras e educadoras durante a oficina. Porque muitas dessas dificuldades eram comuns, independentemente da escola e</p>	

	<p>- Identificar qual a importância que o/a entrevistado/a dá à formação neste contexto.</p>	<p>das pessoas que lá estavam e a oficina permitiu colocá-las mais à vista e serem discutidas.</p> <p>Permitiu a discussão dessas dificuldades, penso que há relação entre as dificuldades e a formação que recebemos nesta oficina.</p> <p>- Recomendaria esta oficina de formação a outras pessoas? Justifique a sua resposta. R.: Sim eu recomendaria, e logo que tenha oportunidade, fá-lo-ei. Porque o assunto, eu pessoalmente não tinha bem a noção do que era o género e assim como eu, sei que muitas das pessoas, professores e não só, pessoas ligadas à educação não têm bem noção e consciência do que é o género.</p> <p>- Tem interesse em frequentar outras ações de formação nesta área? R.: Sim , se houver possibilidade de continuar gostaria de fazê-lo.</p>	
Reflexão sobre a entrevista	<p>- Compreender a avaliação do/a entrevistado/a a esta entrevista.</p>	<p>- Em que medida esta entrevista lhe agradou? R.: Esta entrevista agradou-me porque possibilitou-me dar uma opinião acerca daquilo que eu vivenciei durante a oficina de formação.</p> <p>- Deseja acrescentar alguma coisa? R.: Não, eu penso que foram abordadas questões pertinentes das questões acerca do género.</p> <p>- Tem alguma sugestão a fazer? R.: Continuar com este estudo, com esta problemática que é muito importante para a sociedade. Obrigado</p>	

Anexo 20

Entrevista realizada à formanda (C2)

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA C2

I – TEMA: Bom aluno – Boa aluna: concepções de Educadores/as e Professores/as do 1º. ciclo do ensino básico.

II – Objetivos Gerais:

- Verificar se os/as docentes trabalham as questões de género;
- Conhecer as concepções educativas dos educadores/as de infância e professores/as do 1º. Ciclo do Ensino Básico relativamente à imagem que têm do bom/boa aluno/a e do mau/má aluno/a;
- Conhecer as principais dificuldades que os docentes apresentam em relação às questões de género;
- Conhecer a formação anterior que os docentes tiveram nesta área, bem como a formação que gostariam de ter;
- Determinar se o insucesso escolar é influenciado pelo géneros dos/as alunos/as.

Bloco Temático	Objetivos Específicos	Informações e Formulário de Questões	Observações
Legitimar a entrevista Motivar o entrevistado	- Informar sobre o âmbito do trabalho; - Informar sobre a importância da participação do entrevistado. - Utilização dos dados recolhidos.	Em primeiro lugar gostaria de saber se permite a gravação áudio desta entrevista. As razões prendem-se fundamentalmente com a facilidade de recolha de dados. Como sabe, estou a frequentar um Mestrado em Supervisão Pedagógica. Deste modo, necessito da sua colaboração, uma vez que pretendo estudar as concepções educativas dos educadores/as de infância e professores/as do 1º. Ciclo do Ensino Básico relativamente à imagem que têm do bom/boa aluno/a e do mau/má aluno/a. Os dados recolhidos serão tratados de forma a garantir a confidencialidade e o anonimato.	
Género e cidadania na escola	- Verificar se os/as formandos/as trabalham as questões de género no seu quotidiano escolar.	- Como é que trabalha as questões de género no seu quotidiano escolar? R.: Então é assim, ao longo do dia, ao longo dos meses as situações de género vão-se apresentando e logo na altura, as situações tentam ser resolvidas pelo diálogo. Normalmente é pela participação dos alunos, as	

	<p>- Conhecer as concepções educativas dos/as formandos/as relativamente à imagem que têm do/da bom/boa aluno/a – mau/má aluno/a.</p> <p>- Conhecer as principais dificuldades que os docentes apresentam relativamente às questões de género.</p> <p>- Conhecer a formação anterior dos docentes nesta temática.</p> <p>- Conhecer que formação gostariam de ter.</p> <p>- Determinar se o insucesso escolar é influenciado pelo género dos/as alunos/as.</p>	<p>situações são colocadas em grupo e são analisadas e depois chega-se a uma conclusão. Essa conclusão pode ser vista de diferentes formas não é verdade? Pela positiva ou pela negativa, quando é pela positiva tudo corre porque vamos ao encontro do que nós pretendemos, quando as situações são negativas tenta-se pela conversa, pelo diálogo, pela troca de informação que eles que eles próprios alunos nos dão, tentar resolver as situações pelo lado positivo. Normalmente é assim que eu, no meu dia a dia costumo exercer, é assim, vou falar mais propriamente no 1º Ciclo, em que o nível etário é diferente e estas situações de género não se colocam tanto assim como a nível de um 2º ou 3º ciclo, que eu aí acho que as situações já são mais pronunciadas, já são mais identificadas, no 1º Ciclo creio que não.</p> <p>- Quais as são as principais dificuldades que apresenta em relação às questões de género?</p> <p>R.: Dificuldades, as dificuldades que se apresentam mais é a nível das diferenças entre as raparigas e os rapazes. Os rapazes pelas suas características tem mais tendência para defender o seu grupo, homens não é? Enquanto as meninas normalmente são mais pacatas e então tentam resolver as coisas mais com o apoio do adulto, em relação aos rapazes as dificuldades, apesar delas depois no fundo aderirem e incorporarem-se no grupo, mas onde eu noto mais dificuldades é precisamente nos rapazes, que tem mais tendência para fazer a separação e a criar, marginalizar um pouco as raparigas, mas as únicas dificuldades que eu assim que eu aparentemente encontro em relação ao género é nas brincadeiras, na formação de grupos, por vezes acontece, pessoalmente isso comigo não acontece porque eles já vão preparados em situações de grupo de aderirem ao grupo que é eleito, inclusive eu faço muitas vezes o sorteio, portanto são sorteados os grupo o grupo que sai, sai sendo raparigas é com raparigas e com rapazes e normalmente são dezoito e em dezoito há sempre uma mistura de ambos, de ambas as situações nunca se verifica esse tipo. As maiores dificuldades é realmente a integração das brincadeiras nas brincadeiras, isso é que se verifica mais nas questões de género. De resto penso que não.</p> <p>- A temática das questões de género fez parte da sua formação inicial ou contínua?</p> <p>R.: Na formação inicial não, porque tenho o antigo Magistério Primário, depois no complemento de formação aí sim tive, com se diz, uma</p>	
--	--	---	--

		<p>pequena abordagem da temática do género na Literatura Infantil na diversificação das personagens nos livros infantis, aí sim, tive uma abordagem, o que me alertou logo de início para as diferenças de género.</p> <p>- Que tipo de formação gostaria de ter? R.: Sexualidade no 1º. Ciclo. Penso que esta temática seria bastante interessante, sobretudo na forma de abordar.</p> <p>- Pensa que o insucesso escolar é influenciado pelo género dos/das alunos/as? Porquê? R.: Eu acho que não é muito influenciado, é influenciado relativamente, porque o bom aluno tem sempre sucesso, não é? Apesar de ter a influência do género ou se for coagindo em relação ao género, ele rapidamente sendo um bom aluno, é aceite pelo grupo, e essa noção acaba por não se notar tanto, o sucesso acaba por aparecer porque eles são referência. Acaba por ser uma referência no grupo apesar deles, e acontece, por experiência de colegas que já têm falado na situação e também já me aparecerem questões de género simples, que rapidamente resolvi mas que, deixaram se ser bons alunos, inclusive terem sucesso, às vezes é uma mais valia estas questões, havendo sucesso as questões de género esbatem-se, portanto quebram-se, enquanto, que não possa haver insucesso por uma discriminação em relação ao género, mas acho que não, poderá ter uma influência relativa, isto como digo no 1º ciclo, não noto que seja o insucesso, que seja prejudicado por uma questão de género. Outras situações fazem ultrapassar essas dificuldades.</p>	
Oficina de Formação	<p>- Conhecer a importância que o/a entrevistado/a deu à formação.</p> <p>- Verificar se os conteúdos trabalhados durante a oficina se tornaram úteis para o exercício da função docente.</p> <p>- Identificar as principais dificuldades sobre a</p>	<p>- O que é que a oficina de formação lhe trouxe de novo? R.: A oficina de formação trouxe-me, alargou-me os horizontes porque nós normalmente, as situações falam-se, já tinha sido abordado como eu tinha referido anteriormente, agora, tenho outra perspetiva diferente porque poderemos ser nós a proporcionar que estas questões de género sejam abordadas nas nossas planificações, em jogos de pares e jogos de grupo, até propriamente no desencadear das áreas disciplinares, penso que estas situações são abordadas, podem ser abordadas, podem ser rodeadas, caso surjam situações de diferença de género e abriu-me novos horizontes, já vejo o género como uma necessidade de eu estar atenta e tentar neutralizar logo de início.</p> <p>- Que implicações práticas?</p>	

	temática.	<p>R.: Implicações práticas, para mim, como disse, as estratégias que eu normalmente utilizo diariamente já vão ao encontro da integração de géneros femininos, masculinos a aceitação do grupo quer de um género quer de outro, nunca se me deparou nenhuma situação grave de género, pontualmente aparece uma situação ou outra, mas que falando com os miúdos, eles próprios acabam por concluir que não tem influência em todas as implicações práticas. É pela estratégia da comunicação, da partilha de opiniões, do respeito pelo outro, em qua a nossa preocupação é de criar jovens preparados para uma sociedade aberta para uma sociedade justa em que os valores sejam iguais para todos, que tentem ser pelo menos iguais para todos e que haja aceitação de todos num só. Portanto, nós somos diferentes por fora, mas iguais por dentro e essa diferença é que eles tem de entender, que como seres humanos temos que ser aceites, quanto mais justa for a sociedade tudo decorre muito melhor perante todos.</p> <p>- Em que medida considera que os conteúdos abordados durante a oficina são úteis para o exercício da sua função?</p> <p>R.: Os conteúdos vão sempre ao encontro, tendo em atenção a esse pormenor, posso dar por experiência que fazemos muito, normalmente faço muito trabalho de grupo e as medidas e os conteúdos que são abordados normalmente, quando são abordadas situações em que existem relações de diferença que essas situações sejam, como diria, no fundo os conteúdos vão, são explorados e acabam por no fundo ser, haver uma partilha de opiniões em que só vão enriquecer aquilo que estamos a fazer. Situações de tipo, sei lá, numa aula experimental de ciências, por exemplo, em que há tendência normal de os grupos se formarem, eles formam-se e normalmente e há a tendência sempre de os bons alunos se juntarem, pronto aqui está uma situação de sucesso em que eles sabem que aquele grupo vai ter sucesso, numa situação de um trabalho que eles vão apresentar e à que termos o cuidado ao abordar os conteúdos e as próprias estratégias passarem pelo diluir no grupo, existirem vários elementos que possam contrariar uma concessão predefinida em que eles podem do princípio em que eles são os bons, os melhores, e que vai resultar enquanto que eles tem que entender que é com a partilha daqueles que sabem mais, que poderão ajudar os que sabem menos e é neste confronto de ideias e de situações que os assuntos são de certa forma abordados e que vão enriquecer eles só podem enriquecer uns com os outros havendo a partilha.</p>	
--	-----------	---	--

		<p>- De que forma pretende vir a aplicar os conhecimentos que adquiriu nesta oficina?</p> <p>R.: Aqui o que é que eu pretendo? Eu aqui nesta situação, o que eu vou tentar fazer é criar estratégias no sentido de ser eu a proporcionar situações, uma vez que no 1º ciclo não se, já referi não se notam muito essas situações. Ser eu a criar jogos do faz de conta para que eles assumam o papel muitas vezes positivo outras vezes negativo e ver de que forma é que eles resolvem as situações. Contrariando a perspetiva e as conceções que eles já trazem e isso nota-se muito pela influência da família da própria sociedade que influencia o género não é? Em que eles vêm com ideias pré-concebidas, são estereotipadas, não é? E que ao confrontá-los com essas situações tentarei aplicar aquilo que aprendi.</p> <p>Isto para eu tentar criar uma estratégia que eu vou criar dentro da turma, criando jogos de faz de conta em que eles vão assumir um papel e esse papel tem que se assumido que positivamente quer negativamente, tentado que eles consigam dar a volta à situação em benefício dos que estão a ser injustos, estão a ser de forma, de certa forma injustiçados.</p> <p>- Como pretende motivar os/as alunos/as para esta temática?</p> <p>R.: Pelo diálogo, essencialmente pelo diálogo é uma faixa etária que eles, os pequenos, gostam muito de falar, gostam muito de comunicar as suas vivências, e é através dessas vivências que nós podemos explorar estas temáticas. Do tipo, do inquérito que fizemos e nos foi proposto, em que poderemos ir averiguar situações do quotidiano e confrontá-los com a ideia, de que quer um dentro do género, que um elemento seja do sexo masculino ou feminino possa encarar o seu papel enquanto elemento presente e que possa motivá-los, a única forma de motivar é pelo jogo, pela brincadeira e pela brincadeira e pelo jogo, por vezes conseguimos atingir os nossos objetivos.</p> <p>- Que estratégias utilizaria?</p> <p>R.: Estratégias, passam pelos jogos, pelas brincadeiras, pelo diálogo, pela criação de muito trabalho de grupo, que acho que aqui é fundamental o confronto das análises feitas, o que é um pouco difícil no 1º ciclo mas que se consegue com boa vontade consegue-se.</p>	
--	--	---	--

<p>Necessidades de Formação</p>	<p>- Conhecer que tipo de dificuldades os/as professores/as e educadores/as tem nesta área.</p> <p>- Identificar qual a importância que o/a entrevistado/a dá à formação neste contexto.</p>	<p>- Considera que há alguma relação entre as dificuldades encontradas pelos/as professores e educadores/as e a formação que receberam durante a oficina?</p> <p>R.: Algumas dificuldades, os níveis etários, é uma das dificuldades que eu encontro mais. Mas não encontrei assim grandes dificuldades que se possam, que sejam de vulto penso que não, porque era uma situação que estava em mim desperta, e depois tornou-se muito mais fácil confrontar-me com as situações que me foram propostas durante a oficina.</p> <p>- Recomendaria esta oficina de formação a outras pessoas?</p> <p>Justifique a sua resposta.</p> <p>R.: Eu acho que sim , porque sei que é uma temática que por vezes as pessoas não estão atentas, não estão despertas e faz toda a diferença. Nós num grupo conseguirmos que haja reflexão sobre isto, acho que é bastante importante e por vezes nós no nosso dia a dia somos confrontadas com tantos conteúdos, com tantas matérias para dar, estamos sujeitas constantemente a projetos e que por vezes há pormenores que nos escapam, e isto é uma forma de alertar colegas que possam vir a frequentar esta formação, no sentido de estarem predispostas a situações deste tipo e que, a nossa sociedade no fundo também é culpada, não é? E nós por vezes não nos apercebemos da influência da situação neste tipo de situações e acho que aí é que recomendaria a vivamente a que outras colegas pudessem fazer esta formação. E neste caso mais alongada, que eu acho que haveria “pano para mangas”, portanto, nós pincelamos determinados assuntos, mas que haveria possivelmente outros assuntos, outros pormenores, outras teorias associadas que poderiam no fundo desenvolver, que nós poderíamos ter desenvolvido mais, mas o tempo é curto e muito limitado, o que se torna um pouco mais difícil.</p> <p>- Tem interesse em frequentar outras ações de formação nesta área?</p> <p>R.: É assim, se elas surgirem é possível, desde que haja disponibilidade de tempo, porque eu estou envolvida em muitas situações para além desta, tenho muitos cargos que ocupo, e às vezes é difícil conseguir encaixar a nível de tempo as formações. Mas se houvesse alguma formação nesta área que me desse novamente com outra temáticas porque não? Gostaria.</p>	
---------------------------------	--	---	--

<p>Reflexão sobre a entrevista</p>	<p>- Compreender a avaliação do/a entrevistado/a a esta entrevista.</p>	<p>- Em que medida esta entrevista lhe agradou?</p> <p>R.: Imenso, foi pequenina, relativamente pequena, acho que...</p> <p>O que é que eu poderia dizer desta entrevista, foi fácil, não sei se fui ao encontro das perspetivas que teria em questão às perguntas que me fez.</p> <p>- Deseja acrescentar alguma coisa?</p> <p>R.: E o que é que eu poderia acrescentar mais, que a nossa Ana Luísa se portou muito bem, que está no início da carreira, que tem que continuar, que isto são desafios constantes e que nós educadores temos de estar sempre atentos a situações que nos possam vir a surgir sendo professores, sendo educadores, sendo animadores, estas situações encontram-se em diversas situações do quotidiano e temos que estar sempre alerta e tentar que o nosso mundo seja mais justo, mais igualitário e que as nossas crianças e os nossos jovens se sintam realizados e que, encontrem os seus objetivos de forma sã e sem estas confrontações que por vezes nos deixam amarguras, que nos deixam complexos. E que hoje em dia se podem ser facilmente resolvidos desde que as situações sejam realmente abordadas, confrontadas nunca desviarmos daquilo que, nunca tentarmos desviar por mais que difícil que sejam as situações que nos sejam deparadas de uma forma frontal nunca escondendo a verdade e que as coisas caminhem de forma positiva.</p> <p>- Tem alguma sugestão a fazer?</p> <p>R.: Sugestões que eu posso fazer poucas, que haja sempre uma continuidade deste trabalho, que seja o esforço no sentido de nos valorizarmos pessoalmente, porque apesar de já termos, como já disse alguns anos de carreira tudo isto nos enriquece. Aprendemos sempre qualquer coisa de diferente e acho que é positivo, nós nunca sabemos tudo, era bom que soubéssemos tudo, mas todos os dias estamos a aprender, todos os dias somos confrontados com situações novas. A nossa sociedade em si está em constante revolução, em mudança e é para essas mudanças que devemos estar preparados para as confrontar. E a sugestão que eu deixo é que nunca paremos e que estas formações existam e que abram novos horizontes a todos os profissionais da educação.</p>	
------------------------------------	---	---	--

Anexo 21

Entrevista realizada à formanda (C3)

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA C3

I – TEMA: Bom aluno – Boa aluna: concepções de Educadores/as e Professores/as do 1º. ciclo do ensino básico.

II – Objetivos Gerais:

- Verificar se os/as docentes trabalham as questões de género;
- Conhecer as concepções educativas dos educadores/as de infância e professores/as do 1º. Ciclo do Ensino Básico relativamente à imagem que têm do bom/boa aluno/a e do mau/má aluno/a;
- Conhecer as principais dificuldades que os docentes apresentam em relação às questões de género;
- Conhecer a formação anterior que os docentes tiveram nesta área, bem como a formação que gostariam de ter;
- Determinar se o insucesso escolar é influenciado pelo géneros dos/as alunos/as.

Bloco Temático	Objetivos Específicos	Informações e Formulário de Questões	Observações
Legitimar a entrevista Motivar o entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> - Informar sobre o âmbito do trabalho; - Informar sobre a importância da participação do entrevistado. - Utilização dos dados recolhidos. 	<p>Em primeiro lugar gostaria de saber se permite a gravação áudio desta entrevista. As razões prendem-se fundamentalmente com a facilidade de recolha de dados.</p> <p>Como sabe, estou a frequentar um Mestrado em Supervisão Pedagógica.</p> <p>Deste modo, necessito da sua colaboração, uma vez que pretendo estudar as concepções educativas dos educadores/as de infância e professores/as do 1º. Ciclo do Ensino Básico relativamente à imagem que têm do bom/boa aluno/a e do mau/má aluno/a.</p> <p>Os dados recolhidos serão tratados de forma a garantir a confidencialidade e o anonimato.</p>	
Género e cidadania na escola	<ul style="list-style-type: none"> - Verificar se os/as formandos/as trabalham as questões de género no seu quotidiano escolar. - Conhecer as concepções educativas dos/as formandos/as 	<p>- Como é que trabalha as questões de género no seu quotidiano escolar?</p> <p>R.: As questões de género, nós tentamos sempre, abordá-las de uma forma mais, como é que eu hei de explicar, é complicado. Não abordá-las assim diretamente mas tentar levá-los a questionarem-se a eles próprios e a falarem sobre isso. Por exemplo quando aparece algum tema ou alguma situação que nos faça pensar nisso. Que nos</p>	

	<p>relativamente à imagem que têm do/da bom/boa aluno/a – mau/má aluno/a.</p> <p>- Conhecer as principais dificuldades que os docentes apresentam relativamente às questões de género.</p> <p>- Conhecer a formação anterior dos docentes nesta temática.</p> <p>- Conhecer que formação gostariam de ter.</p> <p>- Determinar se o insucesso escolar é influenciado pelo género dos/as alunos/as.</p>	<p>faça levar a questionar o género, não é?</p> <p>Trabalhamos esse assunto, agora no meu ciclo tratar essas questões especificamente não passa bem por aí. Podemos agarrar numa história ou num acontecimento qualquer que aconteceu, uma situação no recreio ou algo, porque algum disse alguma coisa, “isto não é para meninas” ou, e então aí agarramos/aproveitamos essa situação e trabalhamos/exploramos essa situação.</p> <p>- Quais as são as principais dificuldades que apresenta em relação às questões de género?</p> <p>R.: Neste momento no meu grupo as dificuldades, é a constituição do grupo, são as minhas principais dificuldades. Tenho um grupo de 4º ano são só meninos, e um 1º. ano e trabalhar estas questões do género não é muito fácil, porque num grupo só de meninos, é difícil de estar ali a ver os dois pontos de vista, não há as meninas para depois darem a sua opinião. E a nível de idades também é muito diferente, as questões de género tanto são diferentes entre rapaz e rapariga, como também se sentem na idade, as crianças de seis anos e as de oito, nove, já se nota muita diferença. A questão como eles abordam, como eles trabalham, como eles exploram as situações que lhes são apresentadas.</p> <p>- A temática das questões de género fez parte da sua formação inicial ou contínua?</p> <p>R.: Não, é assim sempre que há uma necessidade de falar sobre este tema falamos, mas na minha formação nunca tivemos nada específico, nada que nos alertasse, nada que nos fizesse pensar sobre este tema.</p> <p>- Que tipo de formação gostaria de ter?</p> <p>R.: Gostava de aprofundar mais, mas não sei que tipo de formação, nem sei que tipo de formação há sobre esta temática, mas quando me inscrevi também não fazia ideia do conteúdo e do que é que iríamos tratar nesta ação de formação. E quando começamos a tratar deste assunto, vi que eu tinha ainda muito para aprender, para saber e que isto, as questões de género são temáticas que dão para explorar e que os resultados nunca são iguais, nós podemos repetir, se calhar, o mesmo exercício, a mesma situação com vários grupos e nunca vamos ter o mesmo resultado, porque varia de grupo para</p>	
--	--	---	--

		<p>grupo de criança para criança.</p> <p>- Pensa que o insucesso escolar é influenciado pelo género dos/das alunos/as? Porquê?</p> <p>R.: Não é assim eu nunca me levei, nunca me levou a pensar que por exemplo com às vezes há aquelas ideias estereotipadas, que as meninas são sempre boas alunas, tem sempre boas notas, que os meninos não. Nunca pensei que o insucesso se devesse ao género, pode às vezes, por exemplo em casa ser estimulado, não é? Os pais forçarem mais as meninas, obrigarem-nas mais a estudar ou “andarem mais em cima delas” e aos meninos não. Não quer estudar não estuda, vai jogar à bola, não se preocuparem tanto com o ser bom aluno, pode isso acontecer em casa, no seio familiar e então isso aí claro, isso aí já vai, mas isso tanto vai influenciar tanto num género como ao outro. Se “andarem ali sempre em cima do menino” vai estudar, aplica-te, ele provavelmente vai ser um bom aluno terá outro desempenho.</p>	
Oficina de Formação	<p>- Conhecer a importância que o/a entrevistado/a deu à formação.</p> <p>- Verificar se os conteúdos trabalhados durante a oficina se tornaram úteis para o exercício da função docente.</p> <p>- Identificar as principais dificuldades sobre a temática.</p>	<p>- O que é que a oficina de formação lhe trouxe de novo?</p> <p>R.: Fez-me pensar mais sobre estas questões, se calhar algumas passavam assim mais ao lado, e nós agora já pensamos mais. Às vezes alguns resultados nós conseguimos identificar a causa até, sobre o porquê de estar a acontecer. Também, lá está, conhecendo a família nos leva logo o porquê de estar a acontecer, porque há aquelas famílias mais tradicionais que levam mesmo à regra estas questões do género, o que é para menina e o que é para menino. Se calhar fez-me pensar mais nesse assunto e consegui adquirir um leque de situações e experiências que posso aplicar com eles em futuras situações, atividades. Se calhar consigo desenvolvê-las de uma outra forma que se calhar consigo resolvê-las de uma maneira mais justa para todos que até agora não conseguisse.</p> <p>- Que implicações práticas?</p> <p>R.: Poder colocar em prática, situações, umas até se calhar já vivenciadas por mim e foram resolvidas de outra maneira que se voltarem, tenho já outra perspectiva e vou poder abordar esse tema e resolver esse problema de outra maneira, devido ao conhecimento, às experiências, à troca de experiências e ideias que nós tivemos que é sempre uma mais valia esta troca de experiências.</p>	

		<p>- Em que medida considera que os conteúdos abordados durante a oficina são úteis para o exercício da sua função?</p> <p>R.: Os conteúdos são sempre úteis no exercício da nossa função, estas questões do género nós deparamo-nos com elas quase em todo lado, em casa. Mas como profissional de educação, na escola nós sabemos bem que há muitos conflitos, sempre entre os rapazes e as raparigas, nos jogos, principalmente nas brincadeiras, nos jogos. E à que resolver a situação e ser justo, não é chegar ali e resolver a situação, pronto as meninas como são meninas não podem jogar à bola e os rapazes também não querem. E estas atividades vem sempre ajudarem-nos a termos outro ponto de vista, que é sempre bom ter vários pontos de vista para conseguir ajudar a resolver as situações.</p> <p>- De que forma pretende vir a aplicar os conhecimentos que adquiriu nesta oficina?</p> <p>R.: É assim, ainda não consegui a vir aplicar muito, lá está devido ao grupo, como só tenho quatro meninos do 4º ano, mas com um grupo maior, com um grupo misto penso vir, lá está, se as situações não acontecerem vir a provocar mesmo algumas para ver as reações deles, para ver como vão reagir e como é que eles próprios resolveriam o assunto, também é bom ver, é sempre bom nós observarmos como é que as crianças, cada género resolveria a situação. O ponto de vista deles é sempre, eles tem sempre o seu ponto de vista, quer o género masculino quer o feminino eles à partida já tem o seu ponto de vista diferenciado, eles próprios já se distinguem.</p> <p>- Como pretende motivar os/as alunos/as para esta temática?</p> <p>R.: É assim eu não sou apologista de por exemplo, chegar ali e termos uma aula específica só para isto, como por exemplo, educação sexual, a situação aparece nós resolvemos. Porque lá está, os nossos conteúdos também não são especificamente sobre estas temáticas, mas isto pode-se integrar, nós podemos agarrar nisto e adequar isto em qualquer conteúdo, em qualquer temática e aparecendo um tema, por que as diferenças de género aparecem em qualquer situação, eu num trabalho de grupo ter de fazer grupos, num jogo ter que fazer equipas, profissões, em tudo nós podemos deparar-nos com esta situação e é nessas alturas, que nós podemos então aí, se calhar vamos deixar de lado um bocadinho e vamos</p>	
--	--	---	--

		<p>arranjar uma situação e resolver o problema. Então vamos resolver esta situação e até podemos ir buscar situações e a partir daqui desenvolver o tema, não propriamente hoje vamos falar sobre isto, porque se calhar para eles não tem assim muito propósito, quando acontece uma situação aproveitamo-la.</p> <p>- Que estratégias utilizaria?</p> <p>R.: Estratégias práticas, visionar filmes ou documentários, exemplificar mesmo, colocar em prática e por exemplo fazê-los, o género masculino, os rapazes tem uma opinião, as raparigas têm outra fazê-los exemplificar mesmo na prática que um grupo quer o outro o que estão a dizer. Pôr em prática o que ambos dizem para depois nós verificarmos de quem tem razão então, ou qual é a maneira mais viável. A estratégia será essa, a do diálogo e a de pôr em prática para verem o resultado.</p>	
Necessidades de Formação	<p>- Conhecer que tipo de dificuldades os/as professores/as e educadores/as tem nesta área.</p> <p>- Identificar qual a importância que o/a entrevistado/a dá à formação neste contexto.</p>	<p>- Considera que há alguma relação entre as dificuldades encontradas pelos/as professores e educadores/as e a formação que receberam durante a oficina?</p> <p>R.: Sim há relação, se calhar provavelmente antes desta oficina certos problemas se deparassem, ou eu tentaria, sei lá, até às vezes fingiria que não ouvia, e pensava como é que eu vou resolver este problema, que é bicudo às vezes, ou agarrá-lo mesmo e ainda bem que isto aconteceu e vamos resolver esta situação. Lá está, isso aí, esta oficina já me trouxe, bagagem, já me trouxe conhecimentos para que eu me sinta mais à vontade e possa dizer, vamos falar sobre isto, vamos explorar o porquê da situação.</p> <p>- Recomendaria esta oficina de formação a outras pessoas? Justifique a sua resposta.</p> <p>R.: Sim, sim recomendaria e até provavelmente se voltasse a frequentar esta oficina de formação a aproveitaria de outra maneira, até porque lá está com mais conhecimento, nós queremos sempre mais, quando sabemos queremos conhecer mais e saber mais. É como digo, algumas coisas estão por vezes adormecidas que nós nunca pensamos bem sobre o assunto e que realmente eu já passei por isto e podia ter resolvido daquela maneira, se calhar teria sido mais justo, ou até ter visto outras situações com outros colegas que se passam, podia ter resolvido da outra maneira, quando não se tem</p>	

		<p>conhecimento sobre a temática age-se da maneira que se pensa ser a mais correta que nem sempre é.</p> <p>Eu acho que foi uma formação produtiva, do meu ponto de vista, trouxe-me mais conhecimentos, aprendi bastante, deu-me algum gozo até, experimentar algumas situações com os alunos, umas criadas por mim outras criadas até pelos próprios colegas, que comentavam e nós com aquela curiosidade experimentávamos, deixa lá ver como é que é com os meus alunos. Umas provocando, tem que ser, porque nós não conseguimos criar aquela situação que se passou com a colega, e outras quando surgem, podemos pôr em prática aquilo assim. Por isso é que eu acho que é sempre bom frequentar este tipo de ações de formação.</p> <p>- Tem interesse em frequentar outras ações de formação nesta área?</p> <p>R.: Sim, sim acho que “não ficou na minha lista negra” (risos). De maneira alguma, por acaso é um tema que não só na escola, nós, este tema encontramos-lo no dia a dia, a diferença do género, em casa em todo o lado é sempre bom, pelo menos eu tenho curiosidade em descodificar estas situações.</p>	
Reflexão sobre a entrevista	- Compreender a avaliação do/a entrevistado/a a esta entrevista.	<p>- Em que medida esta entrevista lhe agradou?</p> <p>R.: Tanto a ação de formação como a entrevista para mim agradaram bastante, porque por exemplo a entrevista não estava à espera de fazer uma entrevista e as perguntas foram basicamente todas uma síntese da formação, daquilo que nós fizemos, que nós achamos e a entrevista foi muito bem concebida.</p> <p>- Deseja acrescentar alguma coisa?</p> <p>R.: Não, tenho tudo dito, foi um prazer trabalhar.</p> <p>- Tem alguma sugestão a fazer?</p> <p>R.: Não, acho que está tudo, não tenho mais nada a acrescentar.</p>	

Anexo 22 – Entrevista realizada à formanda (C4)

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA C4

I – TEMA: Bom aluno – Boa aluna: concepções de Educadores/as e Professores/as do 1º. ciclo do ensino básico.

II – Objetivos Gerais:

- Verificar se os/as docentes trabalham as questões de género;
- Conhecer as concepções educativas dos educadores/as de infância e professores/as do 1º. Ciclo do Ensino Básico relativamente à imagem que têm do bom/boa aluno/a e do mau/má aluno/a;
- Conhecer as principais dificuldades que os docentes apresentam em relação às questões de género;
- Conhecer a formação anterior que os docentes tiveram nesta área, bem como a formação que gostariam de ter;
- Determinar se o insucesso escolar é influenciado pelo géneros dos/as alunos/as.

Bloco Temático	Objetivos Específicos	Informações e Formulário de Questões	Observações
Legitimar a entrevista Motivar o entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> - Informar sobre o âmbito do trabalho; - Informar sobre a importância da participação do entrevistado. - Utilização dos dados recolhidos. 	<p>Em primeiro lugar gostaria de saber se permite a gravação áudio desta entrevista. As razões prendem-se fundamentalmente com a facilidade de recolha de dados.</p> <p>Como sabe, estou a frequentar um Mestrado em Supervisão Pedagógica.</p> <p>Deste modo, necessito da sua colaboração, uma vez que pretendo estudar as concepções educativas dos educadores/as de infância e professores/as do 1º. Ciclo do Ensino Básico relativamente à imagem que têm do bom/boa aluno/a e do mau/má aluno/a.</p> <p>Os dados recolhidos serão tratados de forma a garantir a confidencialidade e o anonimato.</p>	
Género e cidadania na escola	<ul style="list-style-type: none"> - Verificar se os/as formandos/as trabalham as questões de género no seu quotidiano escolar. - Conhecer as concepções educativas 	<p>- Como é que trabalha as questões de género no seu quotidiano escolar?</p> <p>R.: É assim, não faço grande distinção relativamente ao género, elas surgem de forma natural em algum contexto de sala de atividade e pronto e é assim que se resolvem não tem um tratamento especial de facto a situação é resolvida no momento.</p>	

	<p>dos/as formandos/as relativamente à imagem que têm do/da bom/boa aluno/a – mau/má aluno/a.</p> <p>- Conhecer as principais dificuldades que os docentes apresentam relativamente às questões de género.</p> <p>- Conhecer a formação anterior dos docentes nesta temática.</p> <p>- Conhecer que formação gostariam de ter.</p> <p>- Determinar se o insucesso escolar é influenciado pelo género dos/as alunos/as.</p>	<p>- Quais as são as principais dificuldades que apresenta em relação às questões de género?</p> <p>R.: Como eu não tenho turma este ano e não tive no ano anterior não tenho presente assim situações que eu considere relevantes. O que é que acontece aquelas questões que surgem mais é na formação dos grupos de alunos, que às vezes eles não se querem misturar, mas depois agente faz-lhe entender que o trabalho conjunto até é melhor, porque algum tem mais jeito para umas coisas e outros para outras e eles depois até, pronto aceitam bem e onde se nota mais também é realmente nas brincadeiras, mas é assim eu respeito um pouco isso, se as meninas não gostam de jogar à bola não jogam ou se eles não gostam de saltar à corda, os que não gostam não gostam, os que gostam fazem. Eu nunca atribuí muito isto a questões de género muito sinceramente atribuo mais a uma questão de gosto pessoal, da mesma forma que há meninas que gostam muito de fazer as coisas dos rapazes, fazem porque gostam acho eu.</p> <p>- A temática das questões de género fez parte da sua formação inicial ou contínua?</p> <p>R.: Não.</p> <p>- Que tipo de formação gostaria de ter?</p> <p>R.: Eu acho que esta formação que tivemos agora, que pelo menos nos alertou para esta questão, não é que eu considere que necessite de uma formação especial contudo, funciona como uma alerta, mas eu acho que muitas vezes o nosso bom senso nos leva a gerir as coisas. Eu nunca fiz muito a apologia das questões do género masculino e do género feminino, acho que não parte muito por aí, isso não é muito importante, acho eu.</p> <p>- Pensa que o insucesso escolar é influenciado pelo género dos/das alunos/as? Porquê?</p> <p>R.: O insucesso escolar, eu digo-lhe assim, nem sempre, porque eu apanho rapazes que são bons alunos e apanho meninas que são boas alunas. Eu acho que isso tem mais a ver com a personalidade de cada um com a família, com os hábitos, não atribuo muito ao género.</p>	
Oficina de Formação	<p>- Conhecer a importância que o/a entrevistado/a deu à</p>	<p>- O que é que a oficina de formação lhe trouxe de novo?</p> <p>R.: Olhe, principalmente o alertar para estas situações, pronto, que eu via de uma forma natural. Agora se calhar vejo de uma forma natural</p>	

	<p>formação.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verificar se os conteúdos trabalhados durante a oficina se tornaram úteis para o exercício da função docente. - Identificar as principais dificuldades sobre a temática. 	<p>mas olho para elas de maneira diferente, é muito simplesmente isto.</p> <p>- Que implicações práticas?</p> <p>R.: Não posso responder a esta questão porque não estou a trabalhar com turma.</p> <p>- Em que medida considera que os conteúdos abordados durante a oficina são úteis para o exercício da sua função?</p> <p>R.: São úteis como qualquer assunto que nós vamos tratar, vamos ouvir falar é como as ações de formação que nós fazemos, que são sempre importantes, acho que ao longo da nossa formação nós devemos ir sempre atualizando, é bom falarmos nas coisas é bom falar e voltar a falar, porque isso faz com que agente pense muitas vezes naquilo que faz e só por isso eu acho que já é importante.</p> <p>- De que forma pretende vir a aplicar os conhecimentos que adquiriu nesta oficina?</p> <p>R.: Só com o trabalho prático, só com o dia a dia é que se vai vendo isso, agora assim é difícil, mas com certeza que vão surgir situações e que agente se vai lembrar “olha realmente falou-se nisso, nunca tinha pensado”.</p> <p>- Como pretende motivar os/as alunos/as para esta temática?</p> <p>R.: Eu acho que, e isso já acontece à muitos anos, fazendo-lhe ver que não há coisas de meninos e de meninas, nos devemos fazer aquilo que achamos de importante, se bem que nós no nosso inconsciente haja uma linha mais virada para o menino ou para a menina, é verdade, isto passa-se até mesmo com os nossos filhos, acontece isso, nós temos um pensamento mais direcionado para “as meninas devem fazer assim”, contudo agente faz-lhes ver que não é assim. Nós teoricamente até sabemos e dizemos, não é assim, tanto faz ser menino ou menina, é preciso saber fazer, é preciso saber cozinhar sendo rapaz ou rapariga. Agente diz isso é preciso, nós temos de saber fazer tudo, pronto, só que interiormente nós temos incutido de facto, algumas diretrizes que inconscientemente saem. Mesmos que agente diga aos nossos alunos, porque também dissemos, “Oh professora ele disse que varrer o chão, diz que isto é de meninas” , não é tanto é de meninas como é de meninos e depois lá vai a história, nós moralmente nós explicamos, pronto, nós</p>	
--	--	--	--

		<p>conversa temos, nós explicamos mas interiormente cada um tem um bocado as suas ideias não é?</p> <p>- Que estratégias utilizaria?</p> <p>R.: Olhe não sei, eu acho que só na altura, porque eu acho que muita coisa surge no momento. Nós não podemos preparar, nós não podemos andar com o livro de regras nem de comportamentos, nós sabemos que as coisas surgem de forma intuitiva, às vezes saem melhor, às vezes saem pior mas é assim .</p>	
Necessidades de Formação	<p>- Conhecer que tipo de dificuldades os/as professores/as e educadores/as tem nesta área.</p> <p>- Identificar qual a importância que o/a entrevistado/a dá à formação neste contexto.</p>	<p>- Considera que há alguma relação entre as dificuldades encontradas pelos/as professores e educadores/as e a formação que receberam durante a oficina?</p> <p>R.: Eu acho que sim, há realmente. Eu acho que a oficina foi o despertar para as situações, eu acho que basicamente foi isso.</p> <p>- Recomendaria esta oficina de formação a outras pessoas? Justifique a sua resposta.</p> <p>R.: Acho que sim, porque eu acho que é sempre importante nós falarmos nas coisas e se calhar o mesmo raciocínio que nos fizemos, a mesma ponderação é bom que outros colegas façam. Eu até digo assim, eu pessoalmente fui criada com o meu pai, não tenho muito estereotipado aquela separação é do pai ou é da mãe, para mim a vida é assim temos que fazer. Sendo menina, menino, costume dizer preto, branco, azul. Às vezes até digo aos miúdos é assim: branco, preto, amarelo, azul, às riscas é assim é igual para todos, os meninos todos tem que fazer as mesmas coisas. É verdade é assim, até lhes digo assim, se nós tirarmos, se nós pudéssemos tirar a pele, uma vez a uns miúdos já lhes disse isto, por causa de uns conflitos, olha se pudéssemos ser bonecos e tirar a pele nós por dentro somos todos iguais. Agora crescemos em ambientes diferentes, a fazer coisas diferentes, com educações diferentes e isso é que faz a diferença, não é o género não é o sexo, não é a cor é isso que eu acho.</p> <p>- Tem interesse em frequentar outras ações de formação nesta área?</p> <p>R.: Não sei é possível, tudo depende da hora em que elas surjam.</p>	

<p>Reflexão sobre a entrevista</p>	<p>- Compreender a avaliação do/a entrevistado/a a esta entrevista.</p>	<p>- Em que medida esta entrevista lhe agradou? R.: Eu acho que é agradável (risos) pela sua simpatia, eu acho que fizemos um trabalho conjunto, não é? E acho que o resultado foi bom.</p> <p>- Deseja acrescentar alguma coisa? R.: Acho que não.</p> <p>- Tem alguma sugestão a fazer? R.: Não.</p>	
------------------------------------	---	---	--

Anexo 23 – Análise das entrevistas

Análise das entrevistas

Bloco temático	Categorias	Entrevista C1	Entrevista C2	Entrevista C3	Entrevista C4
Género e cidadania na escola	Género e quotidiano escolar	“...ter mais atenção às questões de género, nos textos que apresento, nos cartazes ...para não influenciar...para poder fugir um pouco aos estereótipos.”	“...ao longo do dia, ao longo dos meses as situações de género vão-se apresentando e logo na altura, as situações tentam ser resolvidas pelo diálogo.”	“Não abordá-las assim diretamente mas tentar levá-los a questionarem-se a eles próprios e a falarem sobre isso.” “Podemos agarrar numa história ou num acontecimento...e trabalhamos/exploramos essa situação.”	“...elas surgem de forma natural em algum contexto de sala de atividade...”
	Dificuldades	“...é ver o que é que de facto é referente ao género e de que forma eu posso trabalhar essa situação ou essa problemática.”	“...as dificuldades que se apresentam mais é a nível das diferenças entre as raparigas e os rapazes.” “...é nas brincadeiras, na formação de grupos...”	“...no meu grupo as dificuldades, é a constituição do grupo...tenho um grupo de 4ºano são só meninos...”	“...é na formação dos grupos de alunos, que às vezes eles não se querem misturar...” “...também é realmente nas brincadeiras...”
	Presença das questões de género na	“Não, não fez.”	“Na formação inicial não...depois no complemento de formação aí sim...uma pequena abordagem da	“Não...”	“Não.”

	Formação Inicial ou Contínua		temática do género na Literatura Infantil...”		
	Preferência de formação	“...na área das tecnologias.”	“Sexualidade no 1º ciclo.”	“Gostava de aprofundar mais...”	“...esta formação que tivemos agora, que pelo menos alertou para esta questão...”
	Influência do género no insucesso escolar dos/as alunos/as	“...não penso que o insucesso escolar é influenciado pelo género...o sucesso ou insucesso escolar tem a ver com a formação...e o apoio que os alunos trazem de casa...”	“...havendo sucesso as questões de género esbatem-se, portanto quebram-se..” “...não noto que seja o insucesso, que seja prejudicado por uma questão de género.”	“Nunca pensei que o insucesso se devesse ao género, pode às vezes, por exemplo em casa ser estimulado...”	“...eu apanho rapazes que são bons alunos e apanho meninas que são boas alunas...tem mais haver com a personalidade de cada um...”
	Implicações para prática pedagógica dos conhecimentos adquiridos na oficina	“Fez-me pensar, refletir sobre as questões de género, porque eu antes não o fazia.”	“ A oficina...alargou-me os horizontes...agora, tenho outra perspetiva diferente porque poderemos ser nós a proporcionar que estas questões de género sejam abordadas nas nossas planificações...” “... as estratégias que eu normalmente utilizo diariamente já vão ao encontro da integração de géneros femininos,	“Fez-me pensar mais sobre estas questões...e consegui adquirir um leque de situações e experiências que posso aplicar com eles em futuras situações, atividades.”	“...o alertar para estas situações...”
		“...de tentar não passar ideias menos adequadas aos alunos, fazer com que eles tenham uma atitude mais tolerante...”		“...tenho já outra perspetiva e vou poder abordar esse tema e resolver esse problema de outra maneira, devido ao conhecimento, às experiências...”	“Não posso responder...não estou a trabalhar com turma.” “São úteis como qualquer assunto que nós vamos tratar...”

		<p>olhos para outras realidades que eu não tinha consciência...”</p> <p>“...já estou a aplicá-los (conhecimentos) e espero continuar a fazê-lo, a aplicar com os alunos...mas também...a toda a comunidade educativa...”</p>	<p>masculinos...” “É pela estratégia da comunicação, da partilha de opiniões, do respeito pelo outro...”</p> <p>“...os conteúdos vão, são explorados e acabam por, no fundo ser, haver uma partilha de opiniões em que só vão enriquecer aquilo que estão a fazer.”</p> <p>“...o que eu vou tentar fazer é criar estratégias no sentido de ser eu a proporcionar situações...ser eu a criar jogos do faz de conta para que eles assumam o papel muitas vezes positivo outras vezes negativo e ver de que forma é que eles resolvem as situações.”</p>	<p>“...estas atividades vem sempre ajudarem-nos a termos outro ponto de vista...”</p> <p>“...se as situações não acontecerem vir a provocar mesmo algumas para ver as recções deles...”</p>	
--	--	--	---	---	--

Oficina de formação	Motivação dos/as alunos/as para a temática	“Através de jogos, de conversas, do diálogo sobretudo.”	“Pelo diálogo...pelo jogo, pela brincadeira...”	“...pode-se integrar, nos podemos agarrar nisto e adequar isto em qualquer conteúdo, em qualquer temática...”	“...fazendo-lhe ver que não há coisas de meninos e de meninas...”
	Estratégias	“A leitura de histórias, a visualização de filmes, o diálogo também é bastante importante.”	“Estratégias, passam pelos jogos, pelas brincadeiras, pelo diálogo, pela criação de muito trabalho de grupo...”	“...visionar filmes ou documentários ...diálogo...”	“...só na altura...muita coisa surge no momento...”
Necessidades de	Dificuldades dos/as professores/professoras e educadores/as e a formação	“Porque muitas dessas dificuldades eram comuns, independentemente da escola e das pessoas que lá estavam e a oficina permitiu colocá-las mais à vista e serem discutidas.”	“...os níveis etários, é uma das dificuldades que eu encontro mais...”	“...se calhar provavelmente antes desta oficina certos problemas se deparassem, ou eu tentaria, sei lá, até às vezes fingiria que não ouvia...” “...esta oficina trouxe conhecimentos para que eu me sinta mais à vontade e possa dizer, vamos falar sobre isto...”	“...a oficina foi o despertar para as situações...”
	Recomendação da oficina de formação	“Sim eu recomendaria, e logo que tenha oportunidade, fá-lo-ei...eu não tinha bem a noção do que era o género e assim como eu, sei que muitas das pessoas...não têm bem noção e	“Eu acho que sim, porque sei que é uma temática que por vezes as pessoas não estão atentas...”	“...sim recomendaria e até provavelmente se voltasse a frequentar esta oficina de formação a aproveitaria de outra maneira...” “...foi uma formação produtiva...trouxe-me mais	“Acho que sim, porque eu acho que é sempre importante nós falarmos nas coisas...”

formação		consciência do que é o género.”		conhecimentos, aprendi bastante...”	
	Interesse em frequentar outras formações na área	“Sim, se houver possibilidade de continuar gostaria de fazê-lo.”	“...se elas surgirem é possível...”	“Sim...é um tema que não só na escola, nós, este tema encontramos-lo no dia a dia...”	“Não sei é possível...”
Reflexão sobre a entrevista	Agrado da entrevista Aspetos a acrescentar Sugestões	“...agradou-me porque possibilitou-me dar uma opinião acerca daquilo que eu vivenciei durante a oficina de formação.” “Continuar com este estudo, com esta problemática que é muito importante para a sociedade.”	“...foi pequenina...foi fácil” “...temos de estar sempre atentos a situações que possam vir a surgir...” “...que haja sempre uma continuidade deste trabalho...”	“Tanto a ação de formação como a entrevista para mim agradaram bastante...”	“...acho que o resultado foi bom...”

Anexo 24 – Sessões da oficina de formação

Sessões da Oficina de Formação:

Género e cidadania no 1º. ciclo do ensino básico

Síntese do trabalho nas sessões presenciais

<p>Janeiro</p> <p>20/1 - das 18h às 21h30m (3,5h/ses são)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentação ▪ Avaliação das expectativas iniciais ▪ Reflexão teórica de alguns conceitos ▪ Apresentação dos dois guiões (educação pré – escolar; 3º ciclo do ensino básico) disponíveis no site www.cig.org.pt/guiao/educacao/. ▪ Integração desta temática no 1º ciclo do ensino básico: dificuldades e exemplos de situações positivas e negativas (trabalho de grupo) <p>A sessão teve início com o preenchimento de um questionário aos/às formandos/as, que fazia parte de um trabalho de investigação inserido no Mestrado em Supervisão Pedagógica, da aluna Ana Luísa Pereira que surge com observadora desta oficina.</p> <p>Após a apresentação os formandos foram solicitados a distinguirem “género” e “sexo”, após várias respostas/exemplos concluiu-se que o “sexo” remete-nos para a realidade biológica e que o “género” nos remete para a realidade cultural. Foram tratados ainda outros tópicos tais como, as desigualdades de género, os estereótipos, a identidade de género e insucesso escolar dos rapazes e das raparigas. A sessão terminou com a realização de um trabalho de grupo que pretendia abordar as questões de género: apresentando as principais dificuldades e exemplos de situações positivas e negativas.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentação e discussão dos trabalhos de grupo sobre a integração desta temática no 1º ciclo do ensino básico: dificuldades e exemplos de situações positivas e negativas ▪ Reflexão teórica ▪ Exemplos de estratégias de intervenção para ultrapassar as dificuldades e situações negativas (Trabalho em grande grupo) ▪ Caracterização do ambiente educativo/situações vividas na escola (fichas individuais) <p>Apresentação e discussão dos trabalhos de grupo. Relativamente às dificuldades, o <u>primeiro grupo</u> referiu: a formação de grupos de trabalho (mais concretamente no 1º.ciclo), uma vez que o 1º. ciclo liga muito ao género; o relacionamento de pares no recreio – entre rapazes e raparigas; o grau de perfeição da apresentação dos trabalhos (pelo facto das meninas serem organizadas), dificuldade dos rapazes fazerem na perfeição – falta de cuidado. O <u>segundo</u></p>

<p>27/1 - das 18h às 21h30m (3,5h/ses são)</p>	<p><u>grupo</u> referiu que as meninas constituem grupos mais faladores, são mais conflituosas e intrigistas (elas são mais queixinhas); consideraram que há mais dificuldades em integrar raparigas no grupo e referiram que as raparigas são mais dramáticas e mais frágeis, mais sensíveis. Os rapazes criam situações de violência mais rapidamente e desconcentram-se com mais facilidade. <u>O terceiro grupo</u> também fez referência ao relacionamento no recreio e ao trabalho a pares (como o grupo um). <u>O último grupo</u>, acrescentou que no pré-escolar, os grupos masculinos são mais turbulentos e exigem mais.</p> <p>Situações positivas - <u>primeiro grupo</u> referiu a troca de brinquedos e jogos entre rapazes e raparigas, a qual ficou indica com uma estratégia dos professores para os grupos começarem a funcionarem como grupos. <u>O segundo grupo</u> apresentou uma situação real, uma situação negativa que se transformou numa situação positiva - a situação da camisola cor-de-rosa. E a situação da escolha da cartolina cor-de-rosa para a construção da pasta, em que o aluno gostava da cor mas por ser cor-de-rosa não a queria usar. <u>O terceiro grupo</u> referiu a organização do sorteio para a formação de grupos (que ficou indicado mais como uma estratégia), referiu ainda que quando um rapaz ou uma rapariga tem um papel de chefia na sala, eles tanto escrevem do rapaz como da rapariga, não discriminam, independentemente de chamarem a atenção dos seus pares. <u>O terceiro grupo</u> referiu, a organização das raparigas e que no jardim de infância é mais fácil de trabalhar em grupo. Situações negativas: o grupo um referiu-se ao trabalho de grupo (estereótipos de género) e à discriminação dos alunos pelos colegas, quando o colega não corresponde às expectativas – as diferenças estereótipos de género, onde os rapazes são mais vítimas e ser professor no meio feminino. O grupo dois apresentou a situação do menino discriminado pelos colegas. E por fim o grupo três apresentou a situação da rapariga agressiva que é marginalizada. A sessão terminou com o questionamento das situações positivas e negativas, onde ficou em aberto o papel do professor. Os/as formandos/as num contexto de partilha conseguiram identificar situações positivas e negativas que ocorreram com os seus/as suas alunos/as, uma vez que já estavam despertos para estas situações conseguiram apresentá-las de um outro modo. Ao invés de ignorarem diversas situações decorrentes no seu quotidiano, começam agora a observá-las e a resolverem-nas de outra maneira.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Em grupo analise comparativa das fichas preenchidas para caracterização ambiente educativo/situações vividas na escola ▪ E apresentação em grande grupo ▪ Reflexão teórica <p>Visionamento de uma apresentação intitulada “As questões de género na educação pré-escolar e a formação da/os educador/as de infância.” Onde foi feita referência às narrativas, como integrantes da perspectiva sócio-cultural; da organização do ambiente educativo; da intervenção das/os educadoras/os no quotidiano do trabalho, intervenção mais atenta e da</p>

<p>2/2 - das 18h às 21h30m (3,5h/ses são)</p>	<p>necessidade de envolver as crianças na avaliação.</p> <p>Foi referenciada a situação da troca de brinquedos, que consistiu numa proposta concretizada por um formando (Paulo) no decorrer da sua prática letiva, onde o mesmo verificou que as raparigas aceitaram com mais entusiasmo a troca dos brinquedos, do que os rapazes, que ficaram mais reticentes. Contudo foi considerado que atualmente, os rapazes e as raparigas estão “mais abertos” para brincarem entre si. Situação das aulas de educação tecnológica, em que os rapazes prontamente vão ajudar as raparigas nas atividades como “serrar”, “cortar”, “aparafusar” e só quando o docente relembra que elas vão ser avaliadas é que as raparigas realizam estas tarefas.</p>
<p>9/2- das 18h às 21h30m (3,5h/ses são)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O trabalho com as famílias : dilemas, dificuldades, sugestões ▪ Reflexão teórica- prática <p>No início da sessão estavam disponíveis em cima das mesas, dos/as formandos/as, vários livros de histórias e foi solicitado às/os formandas/os que: lessem e classificassem as primeiras páginas de modo a tentarem identificar se a intriga está ligada ao universo de atuação; que identificassem as personagens ligadas ao estereótipo feminino, ao estereótipo masculino ou ao neutro, que identificassem as personagens quanto ao género e quanto ao sexo. E foram ainda questionados/as quanto ao modo de caracterização das personagens, se as caracterizaram negativamente ou positivamente. Foram apresentados vários brinquedos e seguiu-se a sua análise, quanto ao género e ao sexo. O primeiro a ser apresentado foi um gorila ao qual foi atribuída a característica “forte” e deste modo pertencente ao nível do masculino; seguiu-se o shrek e caracterizaram-no como sendo do género masculino e do sexo masculino (esta personagem enfatiza o meio rural, como podemos observar pela roupa, pela barriga, pelas cores, pela musculatura); o ratinho amarelo foi considerado como pertencente ao género masculino e feminino, uma vez que é frágil e ao mesmo tempo inteligente; o pica-pau referenciado como inteligente, ligado à racionalidade, representado com as cores primárias: azul e vermelho ligadas ao menino. Seguiram-se os Action Man e as bonecas, entre as quais a Barbie, e os formandos foram desafiados para a estrutura dos pés e do corpo dos/as bonecos/as, em que, elas representam a feminilidade (são frágeis, carinhosas) e eles a masculinidade. A formadora referiu que o género é uma das categorias que estrutura as categorias do conhecimento do mundo, e que os estereótipos de género por vezes são construídos com outros estereótipos sociais aplicados. A análise interseccional ocorre quando estamos a ver ou a analisar uma situação/personagem, analisar em que medida pertence ao género masculino e feminino tendo em conta outras dimensões, por exemplo a idade, a nacionalidade.</p> <p><u>Apresentação dos trabalhos de grupo</u> : banda desenhada intitulada “O chapéu faz o guarda”, o grupo referiu que existiam mais personagens do género masculino, representadas pelo “Zé Colmeia”, pelo “Roberto” e menos de género feminino “guarda”. Verificámos que nesta história as personagens do género masculino é que resolvem os problemas e que as personagens do género feminino eram representadas como sendo “fracas”.</p>

	<p>“Luluzinha”, que se desenrolava no universo doméstico, em casa com em personagens do género feminino “mãe”, “guarda” do género masculino, o “pato” do género neutro. A “Luluzinha” do género feminino onde se verifica uma pluralidade a “Luluzinha” não é limitada. O terceiro grupo apresentou “A bolota” e o quarto grupo apresentou outra história da “Luluzinha”, que retratava a autoimagem, as preocupações com a imagem de poder.</p>
<p>16/2 - das 18h às 21h30m (3,5h/ses são)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentação de bons e maus exemplos <ul style="list-style-type: none"> - de situações que naturalmente surgem; - e de situações planeadas pelas educadoras – tendo em conta três áreas interdisciplinares previamente definidas: ▪ 1. Aconteceu mesmo: entre contos e recontos – passado ▪ 2. Alicerçar pontes para a inclusão na vida quotidiana. A cidadania na escola: no dia a dia e na escola – presente ▪ 3. Pensar e aprender a cidadania – futuro <p>A sessão teve início com a análise das fichas, intituladas “guião para avaliação do ambiente educativo no 1º ciclo do ensino básico e das diferenças entre rapazes e raparigas”, preenchidas pelos/as formandos/as no seu contexto educativo. <u>O grupo um</u>, apresentou como exemplo de um bom livro “Histórias para sonhar”, indicado pelo Plano Nacional de Leitura, e que retrata todas as culturas sem distinção de género, como mau exemplo o grupo indicou os livros da “Anita”; consideraram que existem diferenças entre os rapazes e raparigas no recreio, e que eles são mais conflituosos e mais agressivos, manifestam ainda pouco cuidado com os livros e são mais pró-ativos. Relativamente às características do bom aluno o grupo um indicou: o bom desempenho, atento, respeitador e curioso, e considerou que as mesmas se aplicam às raparigas. Verifica-se através da análise dos quadros onde os/as alunos/as participaram que as meninas tem uma visão mais estereotipada do que os rapazes. De salientar que através da análise destas questões há um desconhecimento muito grande do conhecimento das profissões dos pais. <u>O segundo grupo</u> referiu que os livros existentes na sala já foram alvo de uma observação, de modo a que estes não passem ideias estereotipadas. Como bom exemplo indicaram “Pai não consigo dormir” e como mau exemplo “Anita dona de casa”; os rapazes no recreio jogam futebol e as raparigas saltam à corda e ao elástico, na sala de aula eles são menos perfeccionistas e elas são mais organizadas. Quando solicitados/as a formarem grupos este normalmente não são mistos; no que concerne às características atribuídas ao bom aluno, o grupo indicou: empenhado, atento e organizado e apontou as mesmas para as raparigas. Com a apresentação dos dados recolhidos junto das crianças, salientou-se uma resposta referente ao que os homens e as mulheres fazem - “os homens trabalham/as mulheres gastam dinheiro” verifica-se de que há uma perceção de que as mulheres gastam mais dinheiro, porque elas fazem mais compras e levam os filhos mais vezes do que os homens. <u>Grupo três</u> apresentou a sua ficha, indicou como um bom livro “Ovos Misteriosos” e como um mau livro “Anita vai às</p>

	<p>compras”; considerou que as escolhas das atividades não são influenciadas pelo género; que a intervenção passa por incentivar as raparigas a jogar à bola e conversa em grupo com os/as alunos/as; elas são mais sossegadas, calmas, organizadas e responsáveis e os rapazes são mais agressivos, menos tolerantes, mais desatentos, mais desorganizados e menos autónomos; indicaram que as raparigas “avançam”- tomam mais iniciativa; no recreio elas tem espírito de grupo, são mais calmas, brincam com bonecas/ao pai e à mãe e os rapazes revelam espírito de competição – tem dificuldade em perder; as características para o bom aluno são, organizado, educado e empenhado e são as mesmas para a boa aluna. Com os dados recolhidos através das crianças, verificou-se que transparecem discursos que não são muito diferentes do que os de alguns anos. <u>O quarto grupo</u> apresentou com um bom livro “O sapo apaixonado” e como um mau livro os livros da “Anita”; no recreio os rapazes jogam à bola e as meninas juntam-se com as da pré e brincam com brinquedos lúdicos, aquando a realização de jogos tradicionais, como saltar à corda e ao elástico rapazes e raparigas participam; na sala elas conversam mais e levantam-se mais. Por fim, os/as formandos/as foram convidados a provocar futuras situações com os seus/suas alunos/as para colocarem em prática os conhecimentos adquiridos. Pretende-se que haja uma intervenção do/a professor/a quando surgem questões de género, uma vez que, se não houver uma intervenção quando estas surgirem os/as docentes estão a contribuir para o reforço de ideias estereotipadas, justamente o que não se pretende promover numa escola que integra as diferenças.</p> <p>Estas apresentações suscitaram o debate, levando a um questionamento das práticas de trabalho. Foi sobretudo o grupo três que gerou mais questões.</p>
<p>23/2 - das 18h às 21h30m (3,5h/sessões)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentação e preparação do trabalhos finais: imaginando um jogo da glória gigante cada grupo tem que pensar em 3 situações para colocar às crianças do grupo com que trabalha <p>Realização do trabalho de grupo com a partilha e seleção de situações a serem apresentadas na próxima sessão. A troca de situações dos/as formandos/as no grupo onde estavam inseridos contribui uma vez mais para o enriquecimento pessoal de cada um.</p>
<p>Março</p> <p>23 - das 17h às 21h00 - 4h</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentação dos trabalhos finais, discussão e análise ▪ Avaliação final. <p>Esta sessão consistiu na apresentação dos trabalhos de grupo, onde cada grupo apresentou a sua situação positiva e negativa a integrarem no jogo da glória. No final da sessão fizeram a avaliação da oficina e preencheram um questionário final inserido no trabalho de mestrado inicialmente referido.</p>

Anexo 25 - Artigo

PROJECTO DE CARACTERIZAÇÃO E INTERVENÇÃO EM IGUALDADE DE OPORTUNIDADES

Promover a igualdade de género na educação pré-escolar: a necessidade de intervir desde a formação inicial

Isabel Piscalho (isabel.piscalho@ese.ipsantarem.pt)

Marta Uva (marta.uva@ese.ipsantarem.pt)

Maria João Cardona (mjoao.cardona@ese.ipsantarem.pt)

Teresa-Cláudia Tavares (tclaudi@gmail.com)

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém

“It is important to recognise that our own attitudes and beliefs influence how easily we can accommodate children’s choices and expand their opportunities in practice” (Penny Kenway, 1998: 79).

1. Introdução

A aprendizagem rígida e discriminatória dos papéis sociais atribuídos a mulheres e homens começa precocemente, sendo já evidente na idade pré-escolar. A escola portuguesa está ainda longe de promover uma efectiva igualdade de oportunidades e de participação, nomeadamente na excessiva diferenciação que é feita entre rapazes e raparigas. Estudos recentes apontam para a ideia de que a Escola continua a ser um espaço de desigualdade social, tanto no que diz respeito ao nível socioeconómico, como no que concerne ao género (Luísa Saavedra, 2001). Existe um profundo desfasamento entre o que é definido a nível do discurso político e das práticas educativas.

Os dados estatísticos indicam um maior sucesso escolar feminino, reforçando o lugar-comum que o comportamento de uma "menina enquanto menina" (isto é, enquanto detentora de uma personalidade que, de acordo com o estereótipo, é mais obediente, calma, silenciosa e minuciosa) lhe facilita o ofício de aluna. Em contrapartida, os "meninos", que de acordo com o estereótipo são mais indisciplinados, mais desorganizados, são os afectados pelo aumento do insucesso escolar. Até que ponto o conhecimento (até mesmo a adesão) por parte dos

agentes educativos destes estereótipos interfere no desempenho escolar de rapazes e raparigas?

Concretizando: qual é a concepção de bom/boa aluno/a dos/as principais agentes envolvidos no processo educativo na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico, e em que medida condiciona esta concepção os percursos escolares de (in)sucesso?

A resposta a esta pergunta é apenas um fragmento do trabalho que desenvolvemos. Por outro lado, a par da necessidade de avaliar as principais dificuldades sentidas pelo/as educadores/as de infância e pelo/as professores do ensino básico na abordagem desta temática, parece essencial – do ponto de vista quer da investigação, quer da formação – intervir ao nível da formação inicial de professores e educadores de infância, envolvendo os/as estudantes na investigação e, assim, contribuir para a qualificação da prática pedagógica, nomeadamente, na dimensão da igualdade de oportunidades.

Partindo de resultados decorrentes de anteriores projectos realizados nesta Instituição – nomeadamente, o Projecto de Caracterização da Educação Pré-Escolar (PROCEPE), financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian e o Projecto Co-educação, projecto transnacional coordenado pela então Comissão para a Igualdade de Direitos das Mulheres – pretende-se estudar a realidade de um distrito procurando identificar até que ponto o género das crianças que frequentaram a educação pré-escolar e as expectativas dos/as educadores/as e professores/as sobre elas, influencia o respectivo sucesso educativo no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Na sequência destes trabalhos, ao nível da formação (inicial e contínua) foram igualmente realizadas várias iniciativas, tais como: monografias; acções de formação; construção de materiais; organização de encontros (trabalho realizado com o apoio da CIG). Daqui emergiram também interrogações ao nível da investigação no âmbito das práticas educativas: Como trabalhar? Por quê trabalhar as questões de género?

É, ainda, finalidade deste estudo avaliar a forma como as questões de género são (ou não) integradas nas práticas educativas. Assim, pretendemos construir textos e grelhas de análise que possam vir a ser utilizadas na formação de educadores/as e professores/as para estimular práticas de trabalho que promovam uma maior igualdade de oportunidades no processo de ensino e aprendizagem.

A realização deste projecto responde a necessidades há muito sentidas pela equipa e que se revestem de grande actualidade no actual contexto sociopolítico. Se, por um lado,

emerge a preocupação de estudar as questões de género e a forma como estas são (ou não) consideradas nas práticas pedagógicas, desde a educação pré-escolar; por outro lado, também se agudiza a necessidade de avaliar o porquê destas questões continuarem a ser as “grandes” ausentes nos currículos de formação, nos jardins-de-infância e nas escolas.

Neste contexto, sentimos a necessidade de:

- Estudar as questões de género e a forma como estas são (ou não) integradas nas práticas pedagógicas desde a educação pré-escolar.
- Avaliar a forma como na educação pré-escolar e na escola as questões de género são (ou não) trabalhadas.
- Avaliar as principais dificuldades sentidas pelo/as estudantes, educadores/as de infância, e pelo/as professores do ensino básico na abordagem desta temática.
- Averiguar o impacto das questões de género nas trajectórias escolares.

De seguida, apresentamos alguns dos pressupostos teóricos em que nos baseamos, as opções metodológicas e uma breve apresentação de alguns dados do trabalho já realizado, assim como uma melhor explicitação relativamente ao trabalho a realizar e as suas implicações a nível da formação e apoio aos educadores e educadoras.

2. Pressupostos teóricos

A identidade de género é um construto que envolve um conjunto de representações culturais associadas ao feminino ou ao masculino. Subjacente ao conceito de género, encontramos um conjunto de ideias tipificadas, reveladoras de determinados valores e ideologias. Estas muitas vezes são consideradas como sendo determinantes biológicos, derivadas das diferenças de sexo e não como características culturalmente construídas (Fernanda Henriques, 1994).

Para além do meio familiar, as instituições escolares – desde o jardim-de-infância até ao ensino superior – são espaços de socialização fundamentais onde a construção da identidade de género e a aprendizagem se vai consolidando. É fundamental considerar que este processo vai evoluindo ao longo do desenvolvimento, assumindo um papel decisivo na forma como é vivenciada a infância e a adolescência.

Contrariando o que está definido a nível legislativo, o nosso sistema educativo, como já foi referido, está ainda longe de promover a igualdade de oportunidades, nomeadamente diferenciando o tratamento e os valores transmitidos aos rapazes e às raparigas. Apesar da

evolução que se verificou desde Abril de 1974 em Portugal, continuam a existir grandes diferenças que afectam ambos os sexos.

É certo que o insucesso escolar tem sido uma preocupação política nas últimas décadas, levando à criação de programas e medidas específicas. Contudo, muitas vezes são apresentadas falsas soluções para o problema, que mantêm as desigualdades sociais (Luísa Saavedra, 2001) e que incluem a desigualdade de género. Paralelamente, cada vez mais as famílias se preocupam com a educação do/as seus/suas filho/as, desde a educação pré-escolar.

Sendo a aprendizagem dos diversos papéis sociais realizada desde as idades mais precoces, quando as crianças aprendem a diferenciar os papéis sociais atribuídos a mulheres e homens, é também precocemente que começa uma excessiva diferenciação que muitas vezes está na base de futuras desigualdades na sua forma de participação na vida familiar, escolar e profissional.

A valorização do potencial educativo destas instituições surge a par do reconhecimento do seu papel na promoção do sucesso educativo, criando uma maior igualdade de oportunidades entre todas as crianças no acesso à escola (Maria João Cardona, 1997).

As diferenças sociais que se têm revelado associadas à desigualdade de trajectórias escolares são: as condições sociais dos progenitores; a origem etnico-nacional do próprio e/ou dos seus ascendentes; o território de residência e, mais recentemente, a condição de género. As taxas de transição segundo o género nos ensinos básico e secundário vão no mesmo sentido do que se verifica nos restantes países ocidentais: entre 1994 e 2004 são sempre as raparigas que obtêm maiores taxas de sucesso escolar, sendo a diferença mais expressiva no ensino secundário (Teresa Seabra, 2008).

O século XX é o século da instrução das mulheres, mas a progressão espectacular da escolaridade das raparigas é paralela à manutenção da segregação dos dois sexos dentro do próprio processo de escolarização (Christian Baudelot & Roger Establet, 1992).

Os dados estatísticos indicam um maior sucesso escolar feminino, reforçando o estereótipo de que as meninas se adaptam melhor à escola e que têm um comportamento que facilita o ofício de aluno/a, ou seja, são mais obedientes, calmas, silenciosas, minuciosas e, em contrapartida, os meninos são mais indisciplinados, mais desorganizados.

Esta “energia escolar” das raparigas, segundo Christian Baudelot e Roger Establet (1992), decorre da conjugação de dois factores:

- 1) a vantagem da socialização familiar no cumprimento do ofício de aluno;

2) o sobre-investimento que farão na escolaridade como forma de concretizar uma trajetória de emancipação (Teresa Seabra, 2008).

Pesquisas recentes efectuadas em Inglaterra revelaram ainda que os rapazes encontram-se mais expostos a comportamentos inconstantes, são mais infelizes na escola, não fazem os trabalhos de casa e faltam às aulas duas vezes mais que as raparigas (Bonnie Macmillan, 2005).

Os relatórios PISA mostram que as tradicionais diferenças de resultados escolares entre rapazes e raparigas estão muito disseminadas, se bem que nos países mais desenvolvidos não sejam grandes. Em geral, há vantagem significativa a favor das raparigas na leitura, e a favor dos rapazes nas matemáticas. Em ciências, os dois sexos estão mais equiparados, mas nota-se certa diversidade de aptidões: elas são melhores em cultura geral, e eles, em dar explicações científicas dos acontecimentos.

Relativamente à especificidade da temática em causa são escassos os estudos disponíveis a nível nacional, sobre a influência da educação pré-escolar no sucesso educativo e na promoção de uma maior igualdade de género. Como excepção destacamos o, acima referido, *Projecto Co-educação* que abriu linhas de pesquisa que pretendemos continuar.

Os estudos neste campo têm, assim, em Portugal uma história relativamente recente, porventura, durante a última década assiste-se a um maior dinamismo. Para este desenvolvimento, tem contribuído muito o trabalho realizado em cursos de pós-graduação que se iniciaram nesta área, assim como o trabalho desempenhado pela, hoje denominada CIG - Comissão para a Igualdade de Género, pela APEM - Associação Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres e pela APIHM - Associação Portuguesa de Investigação e História das Mulheres. Sinais desta evolução são as publicações que têm vindo a ser divulgadas nos últimos anos, a existência de revistas científicas sobre esta temática específica, assim como a organização de cada vez mais encontros temáticos. “*Os anos 90 e 2000 (...) conferem continuidade a esta evolução, embora introduzindo algumas diferenças qualitativas, decorrentes, nomeadamente, do papel assumido pela instituição universitária*” (Fernanda Henriques e Teresa Pinto, 2002: 34).

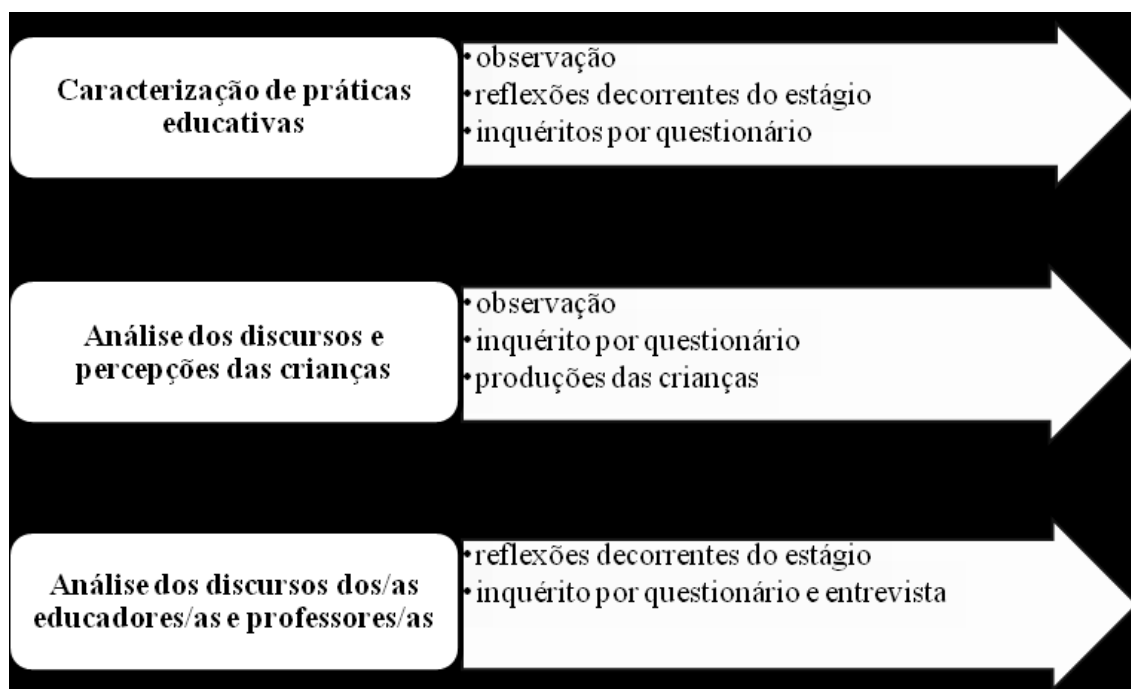
3. Opções Metodológicas e diferentes etapas do projecto

No presente trabalho de investigação situamo-nos numa abordagem predominantemente qualitativa, ainda que sejam considerados alguns dados de natureza quantitativa, para uma melhor compreensão da problemática.

Podemos diferenciar as seguintes etapas neste projecto:

- 1) Analisar dados estatísticos referentes ao sucesso escolar a nível nacional.
- 2) Aplicar inquéritos por questionário a educadores/as e professores/as (a partir dos quais serão escolhidos os grupos alvo a considerar para a realização de entrevistas): educadores/as, professores/as e crianças em jardins-de-infância e escolas do 1º ciclo do ensino básico das zonas mais e menos afectadas pelo insucesso escolar no 1º ciclo do ensino básico no distrito de Santarém.
- 3) Construir grelhas de análise/materiais que possam vir a ser utilizadas na formação de educadores/as e professores/as para estimular práticas educativas integradoras e promotoras do combate ao insucesso escolar e a melhoria do ensino e da aprendizagem.
- 4) Experimentar e avaliar o material produzido com grupos de educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico, num agrupamento de escolas do concelho principal do distrito.

QUADRO 1
Linhas de trabalho do Projecto



Convém, ainda, referir que algumas finalidades transversais que se prendem com a criação uma base de dados que permita caracterizar trajectórias escolares dos últimos 5 anos no distrito de Santarém; análise comparativa os resultados com o de outras regiões; produção de materiais para a (auto)formação de educadores/as e professores/as e para o trabalho com as crianças.

4. Trabalho já realizado e a realizar

Tendo em conta os resultados esperados, no final do projecto, a nível da formação, procurar-se-á contribuir para apoiar o/as educadore/as a tomarem uma maior consciência relativamente às suas concepções de género, assim como promover o desenvolvimento de estratégias de apoio às práticas educativas, no sentido de promover uma maior igualdade de oportunidades entre rapazes e raparigas, com impacto no sucesso escolar.

Uma atitude mais atenta do/as educadore/as e professore/as na organização do ambiente educativo – espaço, tempo, grupo - bem como na selecção dos livros e materiais pedagógicos, é fundamental para promover um maior questionamento das ideias estereotipadas relativamente ao género.

Com esta preocupação, temos vindo a colaborar com a CIG – Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género – na produção de um Guião sobre Género e Cidadania na Educação Pré-Escolar. Este foi construído a partir de um grupo de educadoras com quem trabalhamos para a recolha de situações diversas e na sequência de outros dados que temos vindo a organizar no âmbito do trabalho na formação inicial de educadores/as de infância.

Este Guião será divulgado através de várias iniciativas de formação em colaboração com o Ministério da Educação.

Torna-se pertinente ressaltar os dados que têm vindo a ser recolhidos nos centros de estágio em jardim-de-infância, junto das crianças, que permitem caracterizar as suas concepções perante algumas questões-chave, a saber:

O que faz a mãe dentro de casa?

O que é que a mãe faz fora de casa?

O que é que o pai faz dentro de casa?

O que é que o pai faz fora de casa?

O que é que os homens fazem?

O que é que as mulheres fazem?

O que é que os meninos fazem?

O que é que as meninas fazem?

Os dados obtidos decorrentes das respostas das crianças dos 3 aos 5 anos, estão a ser organizados numa base de dados, na qual já estão disponíveis o tratamento de dados relativos a 20 grupos de jardim-de-infância (em cada um destes grupos foram inquiridas 2 crianças, de ambos os sexos).

Junto dos educadore/as dos centros de estágio foram também realizados 75 inquéritos por questionário sobre a imagem que têm do “bom e mau” aluno e da “boa e má” aluna. Serão estes resultados que servirão de base à definição de guiões de entrevista, bem como para a clarificação das próximas etapas do trabalho a desenvolver.

Não cabendo no âmbito deste artigo uma apresentação exaustiva dos dados recolhidos, em seguida apresentamos algumas das principais conclusões apuradas na actual fase do estudo.

No geral, o/as educadores/as e professores/as identificam a problemática, mas não sabem como intervir ao nível da: selecção dos materiais; organização do espaço; dinamização das actividades; gestão do grupo; gestão do conflito e das interacções. São exemplo algumas afirmações de educadoras participantes:

“As questões relacionadas com as questões de género estão bem presentes no dia-a-dia das crianças.” (Educadora A)

“A questão de género é uma questão de educação!” (Educadora C)

Por sua vez, os dados recolhidos, através da análise dos questionários, corroboram outros estudos que revelam uma concepção das raparigas como mais conformes com o “aluno ideal”: mais estabilidade motora; mais atenção; mais autocontrolo; mais autonomia – mais estudo e maior esforço; mais focalização no trabalho; mais resiliência; obediência; mais assertividade; mais ambição.

“As raparigas gostam de espaços mais amplos para brincar ao faz-de-conta, para os rapazes qualquer canto serve.” (Educadora B)

Em síntese, torna-se cada vez mais importante identificar até que ponto o género das crianças que frequentaram a educação pré-escolar e as expectativas que os/as educadores/as e professores/as têm sobre elas influencia o seu sucesso educativo. Neste sentido, os dados recolhidos deverão possibilitar a avaliação do percurso escolar de rapazes e raparigas, desde a

educação pré-escolar. Outra dimensão que tem que ser considerada desde a formação inicial será a avaliação da forma como as questões de género são (ou não) integradas nos processos de ensino e aprendizagem, caracterizando as questões subjacentes às diferentes práticas de trabalho é fundamental.

Há, no entanto, muitas questões que se colocam, é uma área sensível e difícil de trabalhar. Neste sentido, será sempre preocupação deste trabalho a construção de materiais de apoio construídos para e com a colaboração com o/as profissionais de ensino. Todo este trabalho tem que ser integrado numa linha de investigação que o apoie. A produção de saberes sobre a forma como as questões de género devem ser trabalhadas nas práticas educativas desde a educação das crianças mais pequenas é fundamental – só assim, é possível contribuir para a qualificação de um/a educador/a que promova, de facto, a igualdade de oportunidades.

Resumo

Estudar os percursos escolares de rapazes e raparigas desde o pré-escolar é um dos objectivos de um estudo começado a realizar em Santarém (Portugal). Com esta intenção, desenvolvemos nos últimos anos uma linha de pesquisa, formação e organização de materiais para o trabalho sobre género no pré-escolar. Nesta comunicação analisaremos dados recolhidos em jardins de infância sobre as representações de género e idade (o que é ser homem, mulher, rapaz e rapariga) de crianças em idade pré-escolar. Apresentaremos igualmente as representações de “bom aluno” e “boa aluna” de educadoras de infância e professoras do ensino básico. Estes dados fundamentam uma reflexão sobre os efeitos destas representações (e, em geral, sobre os efeitos de uma aprendizagem demasiado rígida e diferenciada no que concerne os papéis sociais de rapazes e raparigas) no desenvolvimento e percurso escolar das crianças desde a idade pré-escolar, e a forma como estas questões deverão ser trabalhadas na formação inicial dos/das profissionais do nível pré-escolar e básico. Argumentamos que o exame das relações entre o jardim de infância e as questões de género é determinante para compreender como estas questões são vividas pelas crianças e as formas de actuação dos/as profissionais de jardim de infância.

Palavras-chave: Pré-escolar; Género; Representações; Aprendizagem; Formação

Résumé

Étudier les parcours scolaires des garçons et des filles depuis l'école maternelle est un des objectifs d'une étude que nous nous avons proposé a Santarem (Portugal). Avec cette

intention, dans les dernières années nous développons une ligne de recherche, formation et organisation des matériaux sur le genre pour le travail dans les écoles maternelles.

Dans cette communication nous analyserons des données recueillies dans des classes de maternelle sur les représentations d' enfants de l'âge préscolaire des rôles de genre et d'âge – homme, femme, fille, garçon. Nous présenterons aussi les représentations de “bon élève “ et de “bonne élève” d'enseignantes des classes maternelles et élémentaires.

Ces données fondent une réflexion sur des effets de ces représentations (et, en général, d'un apprentissage trop rigide e différentié par rapport aux rôles sociaux des garçons et des filles) dans le développement et le parcours scolaire des enfants depuis la petite enfance, et la forme comme ces questions devront être travaillées depuis la formation initiale des professionnel(le)s des classes maternelles et élémentaires. Nous argumentons que l'examen des rapports entre l'école maternelle et les questions de genre est déterminant pour comprendre comme ces questions sont vécues par les enfants et comme les professionnel(le)s de maternelle agissent à ce propos.

Mots-clé: Maternelle; Genre; Représentations; Apprentissage; Formation

Referências Bibliográficas

BAUDELLOT, Christian & ESTABLET, Roger (1992). *Allez les Filles*. Paris: Éditions du Seuil.

CARDONA, M.^a João (2008). “Para uma pedagogia da educação pré-escolar: fundamentos e conceitos”, in Cardona, M^a J. E Marques, Ramiro (Coord.) *Aprender e Ensinar no Jardim de Infância e na Escola*. Coleção ponto de interrogação (?) saberes e práticas. Chamusca: Ed. Cosmos/ESE Santarém, pp. 119-145.

HENRIQUES, Fernanda (1994) *Igualdades e diferenças. Propostas pedagógicas. Uma experiência do 1º ciclo. Propostas de trabalho para a área-escola dos 2º e 3º ciclos e secundário*. Porto: Ed. ASA

HENRIQUES, Fernanda, PINTO, Teresa (2002). Educação e Género: dos anos 70 ao final do século XX: subsídios para a compreensão da situação. *ex æquo*, 6, pp.11-54.

KENWAY, Penny, (1998) Towards Equality. Issues of gender for the early years. In Smidt, Sandra, (ed.). *The Early years. A reader*: Routledge London and New York, p.79-86.

MACMILLAN, Bonnie, (2005). *Porque São Diferentes os Rapazes*. Lisboa: Plátano Editora.

PROCEPE (2000). *Um estudo da educação de infância no distrito de Santarém*. Santarém: ESES, F.C. Gulbenkian.

SAAVEDRA, Luísa (2001). Sucesso/Insucesso Escolar. A importância do nível socioeconómico e do género. In *Psicologia*, Vol. XV (1), pp. 67-92.

SEABRA, Teresa (2008). *Desempenho Escolar, Desigualdades Sociais e Etnicidade. Os descendentes imigrantes indianos e cabo-verdianos no ensino básico em Portugal* (no prelo).

SILVA, Isabel et al. (1990). *Projecto Alcácer*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

SILVA, Ana; CARDONA, M.^a João; TAVARES, Teresa (1999). A narrativa na promoção da igualdade de género: Contributos para a formação de Educadoras de Infância. *Projecto Coeducação: Do Princípio ao Desenvolvimento de uma prática. Actas do Seminário Internacional*. Lisboa, 28 e 29 de Junho de 1999, Lisboa, Projecto Co-Educação, Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres, pp. 237- 247.

SILVA, Ana et al. (2001). *A narrativa na promoção da igualdade de género. Contributos para a educação pré-escolar*. 3^a edição. Lisboa, CIDM/ESE de Santarém.