



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

A caminho da igualdade de género: Uma intervenção no 4º ano do 1º CEB

Departamento de Formação de Educadores e Professores

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



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Cátia Sofia Martins Ferreira

A caminho da igualdade de género: Uma intervenção no 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico

Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico,
apresentado ao Departamento de Formação de Educadores e Professores da Escola Superior
de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Maria Filomena Rodrigues Teixeira

Novembro, 2025

Agradecimentos

Findado este capítulo do meu percurso académico, falta-me apenas agradecer a todos e todas que, de alguma forma, me permitiram chegar onde cheguei.

À professora cooperante, a todas as crianças e famílias que fizeram parte desta intervenção, obrigada pelo contributo na construção conjunta de conhecimento.

À professora Doutora Filomena Teixeira, agradeço toda a dedicação, carinho, orientação e exigência na concretização deste relatório.

Aos meus pais, que sempre me apoiaram e acreditaram que seria capaz de conquistar o tudo o que desejava, mesmo quando eu própria não tinha a certeza. Obrigada por me permitirem focar nos estudos e me proporcionarem tudo aquilo de que precisei; este percurso teria sido impossível.

Ao meu irmão, que suportou com carinho os meus momentos de cansaço e de orgulho, ainda que nem sempre percebesse o seu contexto.

Ao meu namorado, agradeço a paciência e apoio em todas as fases deste relatório. Obrigada por cada palavra de incentivo, cada abraço nos dias difíceis e por me lembrares sempre do meu valor.

Aos amigos e amigas que trago da vida, agradeço por acreditarem em mim, mesmo quando não compreendem como tenho tanta paixão por esta profissão.

Às amigas que encontrei no curso, obrigada pelos inúmeros momentos de partilha, piadas, foco e por tudo o que vivemos. Espero levar-vos para a vida e, quem sabe, talvez nos encontremos como professoras ou educadoras.

A todos e todas que não estão aqui fisicamente, neste relatório também estão ensinamentos vossos, de resiliência, dedicação e amor.

A caminho da igualdade de género: Uma intervenção no 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico

Resumo: O presente relatório, elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, consistiu no desenvolvimento de um trabalho de investigação-ação sobre a desconstrução de estereótipos de género com 20 crianças de uma turma do 4º ano de escolaridade.

As crianças constroem, desde cedo, representações de género e a escola desempenha um papel essencial nesse processo. Partindo da questão: “quais os efeitos de uma intervenção no 4º ano de escolaridade sobre questões de género nas conceções das crianças a respeito da igualdade de género?”, formularam-se os objetivos *i)* diagnosticar as conceções das crianças e das famílias sobre questões de género; *ii)* elaborar, implementar e avaliar uma intervenção com crianças 4º ano de escolaridade a respeito da igualdade de género.

A intervenção procurou incentivar uma reflexão crítica sobre a existência de diversas profissões e a igualdade de oportunidades. A metodologia adotada integrou um conjunto de atividades de natureza exploratória, participativa e lúdica, incluindo debates e produção de trabalhos individuais e de grupo. A recolha de dados foi realizada através de observação direta, registos das crianças, análise dos produtos resultantes das atividades, assim como de um questionário às famílias. Os resultados evidenciam uma evolução nas conceções das crianças relativamente à associação entre profissões e género, revelando maior abertura, flexibilidade e consciência crítica após a intervenção.

Conclui-se que práticas educativas intencionalmente orientadas para a igualdade de género podem contribuir para a redução de estereótipos e para a construção de ambientes mais inclusivos, constituindo um recurso pedagógico relevante no 1º CEB.

Palavras-chave: Estereótipos de género; profissões; igualdade de género; 1º Ciclo do Ensino Básico

On the path to gender equality: An intervention in the 4th year of the primary education

Abstract: This report, prepared as part of a Master's degree in Pre-school Education and Primary Education, consisted of action research on the deconstruction of gender stereotypes with 20 children in a Year 4 class.

Children construct gender representations from an early age, and school plays an essential role in this process. Starting from the question: “what are the effects of an intervention in the 4th year of schooling on gender issues in children's conceptions of gender equality?” the following objectives were formulated: i) to diagnose the conceptions of children and families on gender issues; ii) to develop, implement and evaluate an intervention with children in the 4th year of schooling on gender equality.

The intervention sought to encourage critical reflection on the existence of diverse professions and equal opportunities. The methodology adopted integrated a set of exploratory, participatory and playful activities, including debates and the production of individual and group work. Data collection was carried out through direct observation, children's records, analysis of the products resulting from the activities, as well as a questionnaire for families. The results show an evolution in children's conceptions regarding the association between professions and gender, revealing greater openness, flexibility, and critical awareness after the intervention.

It can be concluded that educational practices intentionally geared towards gender equality can contribute to reducing stereotypes and building more inclusive environments, constituting a relevant pedagogical resource in the primary education.

Keywords: Gender stereotypes; professions; gender equality; primary education

Sumário

INTRODUÇÃO	1
Introdução.....	2
CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
1.1. Conceitos de sexo e género.....	4
1.2. Sexismo.....	4
1.3. Igualdade de género e de oportunidades	6
1.4. Enquadramento legal	7
1.4.1. Nacional	7
1.4.2. Internacional	8
1.5. “Teto de vidro” (<i>glass ceiling</i>)	10
CAPÍTULO II: PERCURSO METODOLÓGICO	12
2.1. Contextualização	13
2.2. Abordagem mista	14
2.3. Abordagem descritiva.....	15
2.4. Investigação-ação	16
2.5. Questão de investigação e objetivos.....	17
2.6. Participantes.....	17
2.7. Instrumentos e técnicas de recolha de dados.....	18
2.8. Considerações éticas	20
CAPÍTULO III: IMPLEMENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	21
3.1. Implementação e análise dos dados e discussão dos resultados.....	22
3.2. Situação desencadeadora.....	22
3.3. Sequência didática.....	24

3.3.1. Sessão 1.....	24
3.3.2. Sessão 2.....	27
3.3.3. Sessão 3.....	30
3.3.4. Sessão 4.....	33
3.3.5. Sessão 5.....	35
3.4. Conceções das famílias sobre igualdade de género.....	37
CAPÍTULO IV: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	49
Conclusões, reflexões, limitações e recomendações.....	50
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	52
Referências bibliográficas.....	53
APÊNDICES.....	60
Apêndice I – Diário de bordo.....	61
Apêndice II – <i>Powerpoint</i> – Declaração dos Direitos Humanos.....	77
Apêndice III – Modelo “De quem é esta profissão?”.....	79
Apêndice IV – Modelo “Quem faz o quê em casa?”.....	80
Apêndice V – Modelo “Que profissão quero seguir?”.....	80
Apêndice VI – Modelo para profissões.....	81
Apêndice VII – “Profissões”.....	82
Apêndice VIII – “Questionário às famílias”.....	83
Apêndice IX – Recolha e utilização de imagens.....	86
Apêndice X – Ilustrações “De quem é esta profissão”.....	87
Apêndice XII – Ilustrações de profissionais.....	96
Apêndice XII – Dramatizações “O género das profissões”.....	105
Apêndice XIII – Análise “De quem é esta profissão?”.....	112
Apêndice XIV – Análise “Quem faz o quê em casa?”.....	113
Apêndice XV – Análise “Que profissão quero seguir?”.....	117

Apêndice XVI – Análise “Questionário às famílias”	118
Apêndice XVII – Análise “Profissões do livro elaborado pela turma”	125

Lista de abreviaturas

1. CEB – Ciclo do Ensino Básico
2. CEDAW – Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women
3. CIG – Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género
4. CoE – Council of Europe
5. ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
6. PASEO – Perfil do Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

Lista de figuras

FIGURA 1 REPRESENTAÇÕES DE EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS.....	26
FIGURA 2 CRIANÇAS A ILUSTRAR PROFISSIONAIS	27
FIGURA 3 CRIANÇAS A RESPONDER AO QUESTIONÁRIO.....	28
FIGURA 4 CRIANÇAS A ILUSTRAR DESENHOS RELATIVOS ÀS PROFISSÕES	31
FIGURA 5 CRIANÇAS A ORGANIZAR PÁGINAS DO LIVRO	33
FIGURA 6 DECORAÇÃO DO LIVRO DA TURMA.....	33
FIGURA 7 CAPA DO LIVRO “AS PROFISSÕES DE ALUNOS/AS DO 4º ANO”	34
FIGURA 8 GRUPOS A DISCUTIR ARGUMENTOS PARA “LINHA DE VALORES”	34
FIGURA 9 CRIANÇAS A SELECIONAR PROFISSÕES PARA AS DRAMATIZAÇÕES.....	35
FIGURA 10 CRIANÇAS A PREPARAR AS DRAMATIZAÇÕES	36
FIGURA 11 DRAMATIZAÇÕES.....	36
FIGURA 12 LEITURA DO LIVRO “AS MULHERES E OS HOMENS”	37

Lista de tabelas

TABELA 1 CATEGORIZAÇÃO DAS RESPOSTAS À PERGUNTA “CONCORDA COM AS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS “MULHER AO VOLANTE, PERIGO CONSTANTE” E “OS HOMENS SÃO O SEXO FORTE”?”	38
TABELA 2 CATEGORIZAÇÃO DAS RESPOSTAS À PERGUNTA “CONSIDERA QUE EXISTEM PROFISSÕES PARA HOMENS E MULHERES?”	40
TABELA 3 CATEGORIZAÇÃO DAS RESPOSTAS À PERGUNTA “INCENTIVA O/A SEU/SUA EDUCANDO/A A SEGUIR ALGUMA PROFISSÃO?”	41
TABELA 4 CATEGORIZAÇÃO DAS RESPOSTAS À PERGUNTA “SENTE-SE CONFORTÁVEL EM ABORDAR COM O/A SEU/SUA EDUCANDO/A QUESTÕES ASSOCIADAS À IGUALDADE DE GÉNERO?”	43

TABELA 5 CATEGORIZAÇÃO DAS RESPOSTAS À PERGUNTA “EM CONTEXTO FAMILIAR, A QUEM COMPETE A RESPONSABILIDADE DE TRATAR DA CASA?”	44
---	----

TABELA 6 CATEGORIZAÇÃO DAS RESPOSTAS À PERGUNTA “A QUEM CONSIDERA QUE COMPETE A ABORDAGEM DA TEMÁTICA DA IGUALDADE DE GÉNERO?”	47
---	----

INTRODUÇÃO

Introdução

A promoção da igualdade de género é considerada uma das dimensões fulcrais para o desenvolvimento de sociedades mais justas e inclusivas, sendo a educação vista como um espaço privilegiado para essa construção (UNESCO, 2019). As crianças criam, desde cedo, representações do que é considerado "adequado" para meninos e meninas, fundamentando-se em normas culturais e sociais que moldam sua percepção do mundo.

A implementação de propostas educativas que procurem desconstruir estereótipos de género nas profissões é de extrema importância, dado que a escola é um espaço fundamental para promover valores de igualdade, participação e cidadania (UNESCO, 2019; European Institute for Gender Equality [EIGE], 2020). Ações desta natureza estão em sintonia com diretrizes nacionais e internacionais que promovem a integração da igualdade de género como uma dimensão transversal no currículo e nas práticas de ensino (Direção-Geral da Educação, 2018; EIGE, 2020).

Após identificar a existência de comentários sexistas, por parte das crianças, no intervalo e nas aulas, e a fim de procurar compreender a sua origem, foi ponderada uma proposta de intervenção. Esta visou a discussão e partilha de conceções como meio para a desconstrução de estereótipos e para a formação de cidadãos e cidadãs cientes da influência destes comentários para igualdade de direitos e deveres de todos e todas (UNESCO, 2022).

De modo a contextualizar a temática, o relatório inicia-se com uma revisão da literatura, onde se explicitam conceitos relevantes e o enquadramento legal da temática tanto a nível nacional como internacional. Segue-se a apresentação do percurso metodológico utilizado para a planificação e desenvolvimento da investigação-ação/intervenção. Posteriormente é apresentada a intervenção, com as suas evidências, análise e avaliação. Por fim, nas considerações finais, referem-se as conclusões, limitações, reflexões e recomendações.

CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. Conceitos de sexo e género

Os conceitos de sexo e género são comumente confundidos e utilizados de forma indistinta, apesar de representarem constructos distintos. De acordo com Kaufman et al. (2023), sexo refere-se a características biológicas, como cromossomas, hormonas e anatomia (genitália), enquanto género descreve dimensões sociais, culturais e psicológicas associadas a papéis e identidades de masculinidade e feminilidade. Esta diferenciação é essencial para garantir rigor terminológico e metodológico de uma investigação científica.

A persistente confusão entre os conceitos continua a ser uma preocupação transversal nas ciências sociais e biomédicas. Witt et al. (2024) destacam que o uso indistinto de “sexo” e “género” em instrumentos de recolha de dados compromete a validade das conclusões e obscurece desigualdades específicas entre grupos. No mesmo sentido, Keogh et al. (2024) observaram, no âmbito da investigação sobre dor, que a ausência de uma distinção conceptual clara impossibilita a análise das diferenças reais entre fatores biológicos e sociais.

Jacobs et al. (2024) reforçam que a integração simultânea de variáveis de sexo e de género exige não só precisão terminológica, mas também uma compreensão ética e contextual do impacto de tais categorias. Quando os/as investigadores/as não distinguem adequadamente ambos os termos, corre-se o risco de perpetuar estereótipos e de desconsiderar experiências diversas de identidade e expressão de género (Gribble et al., 2025). Desta forma, uma aplicação rigorosa dos conceitos favorece a produção de conhecimento mais inclusivo e cientificamente válido.

1.2. Sexismo

O conceito de sexismo refere-se a atitudes, comportamentos, práticas ou estruturas que sustentam ou expressam a crença de que pessoas de um determinado sexo ou género são inferiores ou menos merecedoras de direitos ou oportunidades do que outras. Segundo o European Institute for Gender Equality (EIGE, 2016), o sexismo abarca qualquer ação que procure discriminar uma pessoa ou um grupo de pessoas, com base no seu sexo e/ou género, estando intrinsecamente ligado a relações de poder. Nessa mesma linha, o

Council of Europe (CoE, 2019) define o conceito como “qualquer ato, gesto, representação visual, palavra, prática ou comportamento baseado na ideia de que uma pessoa ou grupo de pessoas é inferior em razão do seu sexo” (p. 4), tendo como propósito violar a dignidade ou criar um ambiente intimidatório, hostil ou ofensivo.

O sexismo manifesta-se de formas explícitas e subtis, tanto no plano individual como no estrutural. A sua expressão mais persistente verifica-se na reprodução de estereótipos de género, crenças socialmente partilhadas sobre as características, papéis e comportamentos tidos como adequados para homens e mulheres (CIG, 2020). Estes estereótipos sustentam desigualdades, ao naturalizar a ideia de que certos domínios, como o cuidado ou a liderança, pertencem a um género específico. Como destaca o CoE (2019), o sexismo e os estereótipos de género promovem a propagação de práticas que limitam a liberdade individual e coletiva, influenciando desde a socialização infantil até à segregação profissional.

No contexto educativo, a desconstrução de estereótipos de género deve começar desde os primeiros anos de escolaridade, uma vez que é na infância que se formam grande parte das identidades e papéis sociais. As escolas do 1º CEB têm, por isso, um papel decisivo na promoção da igualdade entre meninas e meninos, ao proporcionar experiências de aprendizagem livres de preconceitos e ao questionar representações tradicionais de género presentes nos manuais, nas atividades, na media e nas interações quotidianas (CIG, 2020; Cardona et al., 2018). A inclusão de uma educação para a cidadania e igualdade de género promove o desenvolvimento de competências socio emocionais, o respeito pela diversidade e a valorização de modelos não estereotipados de masculinidade e feminilidade. Assim, o sistema educativo deve promover um espaço privilegiado para quebrar ciclos de reprodução do sexismo e difundindo uma cultura de equidade que se estende para além da escola.

Desconstruir estereótipos de género implica, portanto, questionar as bases culturais e simbólicas do sexismo e propor modelos alternativos de masculinidade e feminilidade que valorizem a diversidade e a igualdade. A Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (CIG, 2021) sublinha que esta desconstrução é um passo fulcral para a concretização dos direitos humanos e para a transformação das normas sociais que perpetuam desigualdades. A educação para a igualdade, a linguagem inclusiva, a

representação equilibrada nos meios profissionais são estratégias fundamentais nesse processo. Assim, compreender o sexismo não é somente reconhecer a discriminação, mas atuar sobre as suas raízes culturais para promover sociedades mais justas e igualitárias.

1.3. Igualdade de género e de oportunidades

A igualdade de género refere-se à situação em que mulheres e homens, meninas e meninos têm igual acesso a recursos, oportunidades, direitos e responsabilidades, sem discriminação ou limitação com base no sexo e/ou género. Segundo o European Institute for Gender Equality (EIGE, 2022), a igualdade de género implica não apenas a eliminação de barreiras estruturais e culturais, mas também a promoção de políticas e práticas que permitam que todas as pessoas desenvolvam plenamente o seu potencial, independentemente do género com que se identificam. Complementarmente, a Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (CIG, 2021) define a igualdade de oportunidades como o acesso equitativo a oportunidades de educação, participação social, desenvolvimento profissional e reconhecimento, reforçando a necessidade de intervenção a nível educativo, visando corrigir desigualdades históricas.

No contexto do sistema educativo, a promoção da igualdade de género e de oportunidades assume um papel central, sobretudo no 1º CEB, etapa em que se iniciam os processos de socialização formal das crianças e se consolidam representações de papéis de género (Cardona et al., 2018; CIG, 2020). A escola torna-se, assim, um espaço privilegiado para a implementação de estratégias pedagógicas inclusivas, como atividades que desafiam estereótipos de género, utilização de materiais didáticos não sexistas, linguagem inclusiva e projetos que incentivem meninas e meninos a explorarem diferentes áreas do conhecimento sem restrições de género (CIG, 2020). Segundo o CoE (2019), tais medidas contribuem para a formação de atitudes igualitárias desde a infância, propagando o respeito pela diversidade e a participação equitativa em contextos educativos e sociais.

Promover a igualdade de género e de oportunidades no 1º CEB não significa apenas tratar todas as crianças de igual forma, mas sim reconhecer as necessidades específicas e contextuais e atuar para eliminar desvantagens históricas ou sociais que possam afetar

determinados grupos. Como salientam EIGE (2022) e CIG (2021), esta abordagem preventiva e inclusiva constitui um passo essencial para a construção de sociedades mais justas, ao permitir que meninas e meninos desenvolvam competências, interesses e talentos sem limitações impostas por estereótipos ou normas discriminatórias estipuladas e divulgadas pela sociedade. Desta forma, a escola contribui não apenas para a aprendizagem académica, como também para a formação de cidadãos e cidadãs conscientes, críticos/as e comprometidos/as com a igualdade e a justiça social.

1.4. Enquadramento legal

A temática explorada ao longo deste relatório está suportada, não apenas nos/as autores/as referidos/as previamente, mas também em documentos legais a nível nacional e internacional, sendo um dos pilares fundamentais para a construção de sociedades mais justas e inclusivas.

1.4.1. Nacional

A promoção da igualdade de género constitui um dos pilares essenciais das políticas educativas em Portugal e reflete um compromisso assumido pelo Estado na construção de uma escola democrática, inclusiva e promotora de cidadania. O princípio da igualdade é estabelecido no artigo 13º da Constituição da República Portuguesa, garantindo que ninguém pode ser discriminado com base no sexo (República Portuguesa, 2005). A Lei n.º 62/2017, que estabelece a obrigatoriedade de adotar medidas para promover a igualdade de género em políticas públicas, incluindo as do setor educacional, reforça esse princípio. Como espaço de socialização e formação cívica, a escola desempenha um papel fundamental na realização desses princípios, auxiliando na desconstrução de estereótipos e na criação de uma cultura de respeito e igualdade.

No domínio da educação, a Lei nº 60/2009, de 6 de agosto, estabelece a obrigatoriedade da integração da educação para a saúde e da educação sexual em meio escolar, reconhecendo a importância de abordar a igualdade de género como parte da formação das crianças. A Portaria n.º 196-A/2010, de 9 de abril, regulamenta esta lei, estabelecendo

as diretrizes curriculares e organizacionais para a implementação dessas áreas transversais. Ambos destacam a importância da escola como um espaço fundamental para o desenvolvimento de atitudes e valores fundamentados no respeito, liberdade e igualdade de género.

Neste contexto, o Referencial de Educação para a Saúde (Direção-Geral da Educação, 2017) surge como um instrumento orientador para o trabalho das escolas, propondo domínios e competências que promovem a igualdade de género, a prevenção da violência e a valorização da diversidade. A sua aplicação no 1º CEB permite que as crianças desenvolvam competências socio emocionais e atitudes críticas face aos estereótipos e papéis de género, favorecendo ambientes escolares mais equitativos.

De forma complementar, a Estratégia Nacional para a Igualdade e a Não-Discriminação 2018-2030 – Portugal + Igual (ENIND) (CIG, 2018) estabelece um quadro estratégico que articula a educação com outras áreas, definindo metas concretas para a erradicação de desigualdades de género e promoção de uma cultura de cidadania e não-discriminação. Assim, a implementação de políticas e práticas educativas alinhadas com este enquadramento legal revela-se essencial para a desconstrução dos estereótipos de género desde as idades mais precoces, contribuindo para a formação de cidadãos e cidadãs mais livres, responsáveis e igualitários/as.

Em síntese, o quadro legal português fornece uma base robusta para que o 1º CEB se afirme como um contexto de transformação social, onde se constroem aprendizagens que desafiam os estereótipos de género e promovem relações mais igualitárias, solidárias e democráticas.

1.4.2. Internacional

Também a nível internacional a promoção da igualdade entre homens e mulheres e a eliminação das desigualdades baseadas no sexo e no género são uma preocupação. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948, estabelece no seu Artigo 1º que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos”, no Artigo 2º que esses direitos devem ser

assegurados “sem distinção de qualquer espécie, nomeadamente de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou outra, origem nacional ou social, fortuna, nascimento ou outro estatuto” e no Artigo 7º que “todos são iguais perante a lei e, sem distinção, têm direito a igual proteção da lei.” (United Nations, 1948). Este instrumento fundador consagra o princípio da igualdade e da não discriminação como base universal de todos os direitos humanos, servindo de referência para os tratados subsequentes que aprofundam a proteção específica dos direitos das mulheres e das meninas.

Entre esses instrumentos destaca-se a Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women (CEDAW), adotada em 1979, que define a discriminação contra as mulheres como “qualquer distinção, exclusão ou restrição feita com base no sexo que tenha o efeito ou o propósito de anular ou comprometer o reconhecimento, gozo ou exercício por mulheres, independentemente do seu estado civil, de direitos humanos e liberdades fundamentais” (United Nations, 1979, Artigo 1). A CEDAW impõe a adoção de medidas legislativas, políticas e educativas para eliminar todas as formas de discriminação e promover a igualdade efetiva entre mulheres e homens. O Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos (OHCHR, 2023) complementa dizendo que estes devem adotar medidas que visem a alteração das concepções culturais e sociais associadas a homens e mulheres, procurando eliminar preconceitos e práticas baseadas na concepção da inferiorização de um dos sexos.

Complementarmente, a Orientação Técnica Internacional sobre Educação em Sexualidade (UNESCO, 2018), defende uma abordagem abrangente da educação sexual que realce a promoção da igualdade de género, o respeito pelos direitos humanos e a valorização da diversidade. Este documento orientador reconhece que a educação em sexualidade, quando implementada desde as idades mais precoces, contribui para o desenvolvimento de atitudes de respeito, empatia e equidade entre rapazes e raparigas. Nesse sentido, a sua aplicação no 1º CEB é essencial para fomentar uma compreensão saudável das relações interpessoais e prevenir comportamentos discriminatórios, reforçando a responsabilidade educativa na construção de uma cultura de igualdade.

No mesmo quadro de compromisso global, a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, aprovada pelas Nações Unidas em 2015, define 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). O ODS 5 (Igualdade de Género) visa “alcançar a igualdade de género e empoderar todas as mulheres e raparigas” (United Nations, 2015). Este objetivo reconhece que a igualdade de género é apenas um direito humano fundamental, mas também um requisito para o desenvolvimento sustentável, a paz e a prosperidade. Ao articular metas específicas, como eliminar todas as formas de violência e discriminação de género e assegurar a participação plena das mulheres na vida pública, o ODS 5 reforça a necessidade de políticas educativas que promovam a equidade e a inclusão desde o ensino básico.

1.5. “Teto de vidro” (*glass ceiling*)

O conceito de “teto de vidro” (ou *glass ceiling*) refere-se a uma barreira invisível, contudo real, que limita a ascensão de mulheres e, noutros casos, de grupos sub-representados em cargos organizacionais, apesar de possuírem qualificações e demonstrado desempenho equivalente ao dos homens. Morrison, White e Van Velsor (1987) descrevem este fenómeno como fator que impede a progressão das mulheres para cargos superiores nas maiores corporações. Esta barreira (teto de vidro) não é consequência de escolhas individuais ou de falta de mérito e competências, mas reflete mecanismos estruturais, culturais e organizacionais que operam de forma frequentemente subtil e invisível.

A obra de Morrison et al. (1987) explica que o “teto de vidro” se manifesta sobretudo em três domínios, barreiras individuais e psicossociais, organizacionais e socioculturais. As barreiras individuais e psicossociais referem-se, por exemplo, à dificuldade de acesso a redes de mentoria ou autoperceção de eficácia profissional; as barreiras organizacionais podem ser evidenciadas pelos critérios de promoção pouco transparentes ou expectativas de dedicação intensa e utópica. Por fim, as barreiras socioculturais estão associadas a estereótipos de género que associam a liderança a característica masculina. Articuladas, estas dimensões criam um limite invisível, todavia resistente à mudança.

No contexto português, o guião da Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (CIG) (2017) enfatiza que, embora as mulheres alcancem, hoje em dia, maior presença em contextos académicos e no mercado de trabalho, persistem desigualdades qualitativas — entre elas a presença de “um teto de vidro (*glass ceiling*) ou um chão pegajoso (*sticky floor*)” na ascensão profissional (CIG, 2017, p. 475). O texto sublinha que, mesmo em regimes de paridade formal e de igualdade de direitos, as mulheres continuam minoritárias em posições de decisão em que o estatuto e o poder são centrais. Assim, a metáfora do “teto de vidro” reveste-se de significado para a entrada no mercado de trabalho, e na mobilidade vertical e acesso ao poder decisório.

A abordagem estrutural que parte de Morrison et al. (1987) permite compreender que as desigualdades de género no topo organizacional não são meramente residuais ou temporárias, mas institucionalizadas, reforçadas por práticas de seleção, promoção e atribuição de responsabilidade que favorecem homens em contextos dominados por normas masculinas. Concomitantemente, o guião da CIG (2017) contextualiza esse fenómeno no âmbito da educação, compromisso cívico e formação para a cidadania, sugerindo que a desconstrução dessa barreira implica uma intervenção ao nível dos currículos, das práticas pedagógicas e da cultura organizacional.

CAPÍTULO II: PERCURSO METODOLÓGICO

2.1. Contextualização

A abordagem da igualdade de género em contextos educativos é, atualmente, promovida tanto a nível nacional como internacional. A compreensão das conceções das crianças sobre a igualdade de género nas profissões constitui uma temática central no âmbito da educação para a cidadania, uma vez que a escola, desde o 1º CEB, desempenha um papel fundamental na desconstrução de estereótipos de género e na promoção de práticas inclusivas. Diversos estudos mostram que, mesmo nos primeiros anos de escolaridade, as crianças já evidenciam representações sociais associadas ao género que influenciam as suas expectativas futuras e a forma como percecionam determinadas carreiras profissionais (Chambers et al., 2018; Master et al., 2021).

A escola não se deve limitar a veicular conteúdos, mas assumir uma função social transformadora, contribuindo para a formação de cidadãos e cidadãs conscientes e respeitadores/as das diferenças (UNESCO, 2022). Neste sentido, a análise das perceções das crianças revela-se crucial para identificar eventuais preconceitos enraizados, bem como para orientar intervenções educativas que favoreçam a equidade e o respeito pela diversidade.

A prática pedagógica e investigativa desenvolvida neste estudo alinha-se com os princípios orientadores do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (DGE, 2017) e com as Aprendizagens Essenciais do 1º CEB, reconhecendo a escola como espaço de formação holística e promotora de valores democráticos e inclusivos. O PASEO destaca a importância de promover a cidadania e participação, o pensamento crítico e criativo, a responsabilidade e integridade, bem como o respeito pelos outros e pela igualdade de oportunidades (DGE, 2017). Estes princípios convergem com o objetivo desta intervenção, centrada na exploração das conceções das crianças sobre igualdade de género nas profissões e na promoção de atitudes inclusivas. De forma articulada, as Aprendizagens Essenciais do 1º CEB valorizam a educação para a cidadania, prevendo que as crianças desenvolvam competências de convivência democrática, cooperação, respeito pela diversidade, e reflexão sobre estereótipos e papéis sociais (DGE, 2018). No âmbito do Estudo do Meio e da Educação para a Cidadania, estas orientações incluem o reconhecimento da diversidade humana e a compreensão de profissões e funções sociais, favorecendo a desconstrução de estereótipos e a formação de representações mais

equitativas. Assim, as atividades implementadas, centradas na discussão, reflexão, expressão gráfica e verbal das ideias das crianças, fundamentam-se nestes documentos orientadores, contribuindo para a construção de uma cultura escolar promotora da igualdade de género, do desenvolvimento socio emocional e da formação de cidadãos e cidadãs críticos/as, participativos/as e inclusivos/as.

2.2. Abordagem mista

Apesar da intervenção realizada se centrar numa abordagem mista, privilegia-se a perspetiva qualitativa de pesquisa, procurando compreender fenómenos sociais complexos. Todavia, uma e outra diferem na forma como abordam os dados e o propósito epistemológico que as sustenta.

Segundo Creswell (2009), a investigação qualitativa constitui um meio para explorar e compreender o significado que os indivíduos ou grupos atribuem a um fenómeno social ou humano. Essa abordagem parte de uma perspetiva construtivista e interpretativa, reconhecendo a existência de múltiplas realidades, subjetivas e socialmente construídas. Tal como Creswell (2009), procurei, enquanto investigadora atuar com instrumentos de recolha e análise de dados, visando interpretar os significados emergentes de forma indutiva. Neste sentido, esta investigação procura aprofundar a compreensão de contextos e experiências, mais do que generalizar resultados.

A abordagem mista surge como uma evolução, procurando unir o suposto rigor empírico do paradigma quantitativo à profundidade interpretativa do qualitativo. De acordo com Creswell e Plano Clark (2018), esta abordagem combina, num único estudo, dados quantitativos e qualitativos, de forma sequencial ou simultânea, com o objetivo de obter uma compreensão mais completa do problema de investigação. Com este tipo de investigação, é possível eleger os métodos que o/a profissional considera mais adequados e vantajosos para responder às necessidades do estudo.

A integração das duas abordagens não é meramente técnica, mas implica uma interação intencional entre diferentes tipos de dados. Segundo Fetters, Curry e Creswell (2013), o valor da metodologia mista reside na integração efetiva, o “mixing”, isto é, na articulação

dos dados qualitativos e quantitativos de modo a gerar novas interpretações. Essa integração pode ocorrer na recolha, na análise ou na interpretação dos dados.

Tashakkori e Teddlie (2010) descrevem a investigação mista como uma abordagem metodológica que permite triangular, complementar e expandir os resultados obtidos por métodos isolados, oferecendo uma visão mais abrangente e complexa dos fenómenos sociais. Também Greene (2007) identifica diferentes propósitos para o uso de métodos mistos, como complementaridade, expansão ou iniciação, defendendo que a combinação das abordagens quantitativa e qualitativa permite responder a questões que seriam inacessíveis por meio de uma única perspetiva. Deste modo, o paradigma misto não substitui a lógica qualitativa, mas alarga o seu alcance ao incorporar dimensões mensuráveis e comparativas.

Enquanto a abordagem qualitativa privilegia a profundidade e a contextualização, a abordagem mista procura equilibrar profundidade e amplitude. A investigação qualitativa centra-se nas narrativas, significados e interpretações, e é guiada por questões abertas e flexíveis; já a investigação mista articula estas dimensões com dados numéricos, favorecendo a triangulação e a validação cruzada dos resultados. Como enfatizam Creswell e Plano Clark (2018), a força da investigação mista reside precisamente na complementaridade, a combinação de métodos possibilita um melhor entendimento dos fenómenos educativos e sociais.

2.3. Abordagem descritiva

A investigação realizada enquadra-se numa abordagem descritiva, pois tem como objetivo caracterizar e compreender as conceções das crianças relativamente ao fenómeno em estudo, descrevendo-as tal como se manifestam no contexto real. Este tipo de estudo procura observar, registar e analisar factos sem os manipular, oferecendo uma representação fiel da realidade (Gil, 2019).

De acordo com Creswell (2009), a descrição constitui uma etapa essencial da investigação qualitativa, uma vez que permite organizar e dar significado aos dados de forma sistemática. Assim, esta abordagem revelou-se adequada para documentar e interpretar

as produções e discursos das crianças, valorizando as suas perspetivas e garantindo uma compreensão autêntica e contextualizada dos resultados. De modo semelhante, Bogdan e Biklen (1994) referem que a descrição constitui o ponto de partida para qualquer análise qualitativa, permitindo compreender o significado das ações e das palavras de quem intervém no seu contexto real. Desta forma, ao descrever as ideias expressas pelas crianças, é possível criar uma base empírica que sustenta interpretações futuras e contribui para uma compreensão mais profunda das suas conceções.

2.4. Investigação-ação

Visando sempre ir ao encontro dos interesses e necessidades das crianças, com objetivo de que estas criem aprendizagens significativas e construam alicerces para viver harmoniosamente em sociedade, esta investigação teve início na observação das suas vivências. Através da observação e do levantamento das conceções das crianças, em diversos momentos como no intervalo e na sala de aula, constatei que havia frequentemente comentários sexistas. Para além da vertente de ação com as crianças, considerei relevante investigar também as conceções das famílias a respeito de estereótipos de género.

A investigação-ação é uma abordagem metodológica participativa e cíclica que combina a investigação científica com a intervenção prática no contexto em que opera, visando a melhoria da prática educativa (Máximo-Esteves, 2008). Tal como referido por Creswell (2009), procurei identificar um problema, implementar uma ação, observar os seus efeitos e refletir criticamente sobre os resultados, com o intuito de evoluir. Em ambientes educativos, esta abordagem permite trabalhar de forma colaborativa com docentes e crianças para transformar práticas pedagógicas enquanto se gera conhecimento relevante para a comunidade escolar. Mais recentemente, a revisão da literatura tem vindo a mostrar um crescimento na utilização da investigação-ação nos primeiros anos de escolaridade e a sua importância como método que promove a reflexão e a melhoria contínua das práticas docentes (Kamarudin & Mat Noor, 2023; Sabri, 2022). Neste sentido, a investigação-ação revela-se particularmente adequada para estudos que visam

não apenas descrever uma realidade, mas também intervir e evoluir nela de modo intencional, com base em evidências e em cooperação entre os agentes envolvidos.

2.5. Questão de investigação e objetivos

Partindo da questão de investigação: “quais os efeitos de uma intervenção no 4º ano de escolaridade sobre questões de género nas conceções das crianças a respeito da igualdade de género?”, foram formulados os seguintes objetivos:

- Diagnosticar as conceções das crianças e das famílias sobre questões de género.
- Elaborar, implementar e avaliar uma intervenção com crianças 4º ano de escolaridade a respeito da igualdade de género.

2.6. Participantes

Nesta intervenção participou um grupo constituído por 20 crianças, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos, sendo 12 meninos e 8 meninas. Estas frequentavam o 4º ano de escolaridade numa escola pública do 1º CEB no distrito de Coimbra, no meio rural. Nesta, existem 8 crianças abrangidas pelas medidas seletivas e 1 abrangida pelas medidas adicionais. As medidas seletivas devem-se à existência de dislexia, transtorno do défice de atenção e hiperatividade, ao espectro do autismo e dificuldades no domínio cognitivo. A criança com medidas adicionais possui uma patologia denominada Síndrome de O'Donnell-Luria-Rodan, sobre a qual há muito pouca informação devido à sua raridade. Sabe-se, contudo, que esta patologia afeta as aprendizagens cognitivas. Esta condição surge através de uma mutação no gene KMT2E, que está localizada no cromossoma 7q22.1 (Li et al., 2021). Esta pode ou não ser herdada, sendo que O'Donnell-Luria, A., & Rodan, L. H. (2024) refere que até agora, seja não hereditária. Das características manifestadas na infância, evidenciadas por Vecchio et al. (2025), esta criança apresenta hipotonia generalizada da infância, sintomas gastrointestinais, incluindo vômitos e motilidade intestinal reduzida, convulsões, incluindo convulsões febris, transtorno do espectro autista (TEA), distúrbios do sono,

incluindo despertares frequentes e dificuldade para adormecer, deficiência intelectual moderada e atraso no desenvolvimento global.

Apesar de todas as especificidades da turma, como previsto no Decreto-Lei nº 54/2018 (2018), as propostas foram visaram incluir e estimular todas as crianças.

Para além das crianças, foi também fulcral a participação dos/as encarregados/as de educação e da professora cooperante.

2.7. Instrumentos e técnicas de recolha de dados

A escolha de instrumentos e técnicas de recolha de dados foi realizada tendo em conta o contexto educativo e as necessidades para a concretização da proposta.

Esta intervenção recorreu a entrevistas informais, diário de bordo, produções das crianças, fotografia, vídeos e áudios, questionários e discussões em grande grupo. Valencia (2022) reforça que a triangulação metodológica permite reforçar o rigor e a credibilidade dos resultados ao combinar diferentes métodos de recolha e análise de dados.

2.7.1. Entrevistas informais

As entrevistas informais foram utilizadas nos diferentes momentos da intervenção com as crianças e a professora cooperante. A maior parte destas foram gravadas em vídeo/áudio e anotadas no diário de bordo (apêndice I) de modo a manter os discursos o mais genuíno possível. Autores como Swain e Spire (2020) e Swain e King (2022) defendem que a utilização desta estratégia em investigações qualitativas, assegura a veracidade e autenticidade dos pensamentos e sentimentos dos/as intervenientes.

2.7.2. Diário de bordo

O diário de bordo (apêndice I) permitiu analisar os dados recolhidos, tendo sido um suporte para a observação realizada ao longo das sessões. Este recurso possibilitou evidenciar e organizar as informações recolhidas de uma forma muito precisa e coesa,

mantendo sempre, tal como preconizam Xavier et al. (2025), o aspeto reflexivo da prática essencial à formação de docentes.

2.7.3. Produções das crianças

As produções das crianças constituíram a principal evidência para a construção e análise da eficiência das propostas realizadas (Amado, 2014). Fabris, et al. (2023) destacam que os desenhos infantis são uma ferramenta essencial para a compreensão das emoções e percepções das crianças relativamente a diferentes temas.

Foram utilizados, no início, com a possibilidade de ilustrar e/ou de explicitar as expressões idiomáticas. Seguiu-se a ilustração de profissionais de diferentes áreas tanto para a compreensão inicial das suas conceções (apêndice X), como para a elaboração do conteúdo do livro da turma (apêndice XI) e respetiva construção (apêndice XI). Por fim, foi realizada a produção escrita e expressiva da dramatização criada pelos diferentes grupos (apêndice X). Todas estas produções foram objeto de análise a fim de compreender a evolução das crianças.

2.7.4. Fotografias, vídeos e áudios

O recurso a áudios, vídeos e fotografias foi fulcral para a realização desta investigação, pois permitiu garantir a veracidade das informações e a recolha de afirmações que, de outra forma, poderiam ser adulteradas ou perdidas no percurso.

Importa referir que, tal como recomendam Banegas e Villacañas de Castro (2022), as famílias tomaram conhecimento do registo de imagens e áudios, visando manter a privacidade e anonimato dos/as educandos/as (apêndice IX). Também as crianças tiveram conhecimento de que as imagens, vídeos e áudios eram captados para a concretização de um trabalho.

2.7.5. Questionários

Os questionários foram utilizados como instrumento de recolha de informação tanto para as crianças (apêndice IV) como para as famílias (apêndice XII), contudo de forma distinta e adequada a cada faixa etária. (Mari, 2024)

Dada a impossibilidade de comunicação direta com as famílias, os questionários permitiram uma melhor compreensão dos conhecimentos que podem veicular aos/às educandos/as. As respostas fechadas e abertas dos questionários, permitiram conhecer as conceções das famílias, sobretudo através das justificações apresentadas (Hansen & Świdorska, 2023). Apesar de estas últimas serem mais complexas no que concerne à análise e organização dos dados, complementam as opções prévias às respostas fechadas.

2.7.6. Discussão em grande grupo

Esta estratégia foi ponderada e aplicada devido ao facto de, na turma, haver bastante intervenção verbal e opiniões distintas em relação à temática em estudo. Para além da discussão, houve sempre preocupação em facilitar, orientar, destacar e propor desafios para evitar que a discussão fosse superficial. Segundo Reffhaug (2024), o fortalecimento do pensamento crítico desde cedo, valorizando a autonomia, deliberação e participação, permite que as crianças construam aprendizagens significativas.

2.8. Considerações éticas

De modo a salvaguardar a privacidade de todos os/as participantes, esta intervenção considerou e respeitou os procedimentos éticos apresentados em Ethical Research Involving Children, da UNICEF. (Graham et al., 2013)

Às famílias foi entregue um consentimento (apêndice IX), informando sobre o objetivo do estudo, garantindo o anonimato das crianças e das informações recolhidas (Máximo-Esteves, 2008). Como valorizado por Banegas & Villacañas de Castro (2022), as crianças foram informadas sobre o intuito da investigação, participando de forma consciente e voluntária, tendo o papel de co investigadoras.

CAPÍTULO III: IMPLEMENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.1. Implementação e análise dos dados e discussão dos resultados

O presente capítulo descreve a implementação, análise e discussão dos dados resultantes de um conjunto de seis sessões educativas. A descrição das sessões será breve, mas suficientemente detalhada para permitir compreender os objetivos, metodologias e dinâmicas aplicadas. A planificação das atividades teve como princípio central, a participação ativa das crianças, de modo a promover aprendizagens significativas e contextualizadas. Partindo da perspetiva construtivista e dialógica de Freire (1996), procurou-se que as crianças fossem sujeitos do processo educativo, participando na construção do conhecimento através da reflexão e da problematização da realidade, em vez de meras recetoras de informação. Tal como defende Bruner (1997), a aprendizagem torna-se mais sólida quando se proporciona às crianças que ponderem, descubram e reformulem o seu próprio entendimento, em interação com os outros.

Neste contexto, as atividades foram planeadas de forma a estimular a autonomia, o pensamento crítico e a cooperação, valorizando a troca de ideias e a experimentação como instrumentos de aprendizagem ativa (Vygotsky, 1978). Procurou-se igualmente envolver as famílias no processo educativo, reconhecendo o papel essencial que desempenham na construção das aprendizagens e na promoção de valores partilhados entre escola e comunidade (Epstein, 2018). Esta colaboração entre escola e família reforçou a pertinência das temáticas abordadas e ampliou o impacto educativo das sessões, contribuindo para uma experiência de ensino e aprendizagem mais integrada, participada e significativa.

3.2. Situação desencadeadora

Esta intervenção teve início após a observação de diversos momentos em que as crianças partilhavam comentários sexistas, sem a consciência de que o estavam a fazer. Por outro lado, também se verificou que algumas crianças já demonstravam um sentimento de insatisfação perante alguns dos comentários de colegas.

Entre os diferentes comentários escutados, destacam-se como exemplo os seguintes:

“Os rapazes não sabem dançar” – CM1¹

“Tem cabelo comprido, parece uma menina” – CF3

“Dizem que as meninas não têm força” – CF8

“Achas que só por ser menina não sei jogar futebol?” – CF7

De modo a compreender as conceções da turma em relação à igualdade de género, indo ao encontro do programa previsto nas Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio, “Reconhecer a importância da Declaração Universal dos Direitos Humanos para a construção de uma sociedade mais justa” (Direção-Geral da Educação, 2018), foi planificada uma sessão sobre a temática. Para tal, foi utilizada uma apresentação *PowerPoint* (apêndice II) concebida para introduzir, de forma acessível e visualmente apelativa, a temática da igualdade de género. A utilização deste recurso multimédia permitiu criar um enquadramento claro sobre igualdade. A partir deste, procurou-se explorar as conceções prévias das crianças sobre igualdade de género. Tal aproximação alicerça-se no pressuposto de que os materiais visuais facilitam a compreensão, reforçam a atenção e potenciam a construção de significados, especialmente no 1º Ciclo do Ensino Básico (Mayer, 2009).

Foram colocadas questões às crianças sobre quem consideravam que, entre homens e mulheres, possuía mais oportunidades, cargos de poder, maiores salários e quem apresenta mais formação a nível universitário. Após uma breve discussão, foi evidenciada a realidade de desigualdade. Posteriormente foi promovido um diálogo orientado de modo a estimular a reflexão crítica das crianças sobre situações do quotidiano relacionadas com a igualdade entre rapazes e raparigas, homens e mulheres. A maior parte das crianças não se encontrava consciente das discrepâncias existentes no mundo do emprego. O espanto infantil, ao serem reveladas as realidades, pode ser interpretado como uma evidência da internalização inicial de valores de justiça e igualdade, em contraste com a naturalização histórica da desigualdade por parte das pessoas adultas. Esta surpresa é particularmente significativa, dado que confirma que a desigualdade de

¹ De modo a garantir o anonimato das crianças, quando estas são referidas são utilizados códigos como: CM1- Criança do sexo masculino 1; CF1- Criança do sexo feminino 1.

género não é percecionada como uma consequência inevitável, mas sim como uma incoerência que desafia princípios de equidade.

A metodologia seguiu uma lógica participativa, em que as crianças foram incentivadas a verbalizar ideias, questionar-se e relacionar o conteúdo da Declaração Universal dos Direitos Humanos com a sua própria experiência. Esta abordagem está alinhada, mais uma vez, com a pedagogia dialógica defendida por Freire (1996), para quem a aprendizagem se torna mais significativa quando a criança participa ativamente na interpretação do mundo e na reconstrução do conhecimento.

A escolha de articular um documento de referência internacional com um recurso digital simples como a apresentação permitiu criar uma experiência de aprendizagem estruturada, mas ao mesmo tempo interativa. Desta forma, a sessão favoreceu a emergência de conceções espontâneas sobre igualdade de género, revelando tanto conhecimentos prévios como estereótipos internalizados. A recolha e análise destas conceções constituiu um passo essencial para planear a intervenção educativa, visando promover uma visão mais equitativa das relações de género, contribuindo para a formação de cidadãos e cidadãs mais conscientes dos seus direitos e dos direitos dos outros.

3.3. Sequência didática

3.3.1. Sessão 1

Nesta primeira sessão, integrando o programa de Português da Direção-Geral da Educação (2018), “Deduzir significados conotativos a palavras e/ou expressões que não correspondam ao sentido literal”, foi criado um momento visando a reflexão crítica relativamente às expressões idiomáticas.

Primeiramente a turma foi dividida em pares e, a estes, foram entregues *post-it* coloridos; um azul com a expressão idiomática, um cor-de-laranja e um cor-de-rosa simples onde deveriam escrever e/ou ilustrar a expressão no seu sentido literal e figurado, respetivamente. Esta abordagem fundamenta-se na perspetiva socio construtivista,

segundo a qual o conhecimento é construído através da interação entre pares (Vygotsky, 1978).

Apesar de ser evidente que as crianças foram capazes de compreender os conceitos de sentido literal e figurado, a compreensão das expressões foi mais complexa. Muitas delas referiram que não entendiam quais os sentidos da expressão por desconhecimento desta, enquanto outras conheciam e compreendiam, contudo tinham dificuldade na sua explicitação não verbal.

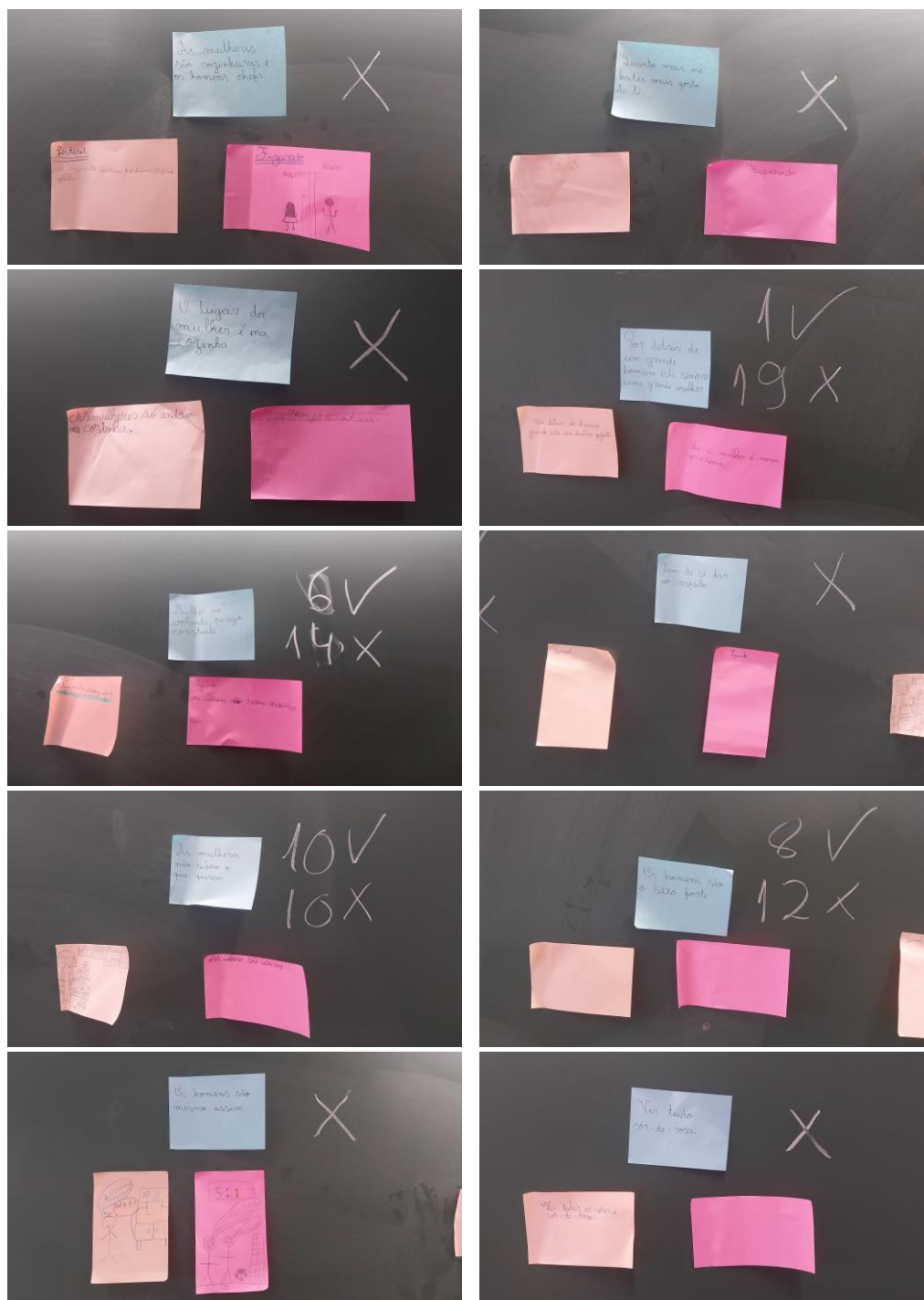
Após auxiliar os pares na decodificação de cada expressão, todos os *post-it* foram colados no quadro, acompanhados da explicitação, por parte dos elementos do grupo, dos seus sentidos. Deste modo foi possível que todas as crianças as conhecessem e opinassem sobre elas. Alguns pares, mesmo com ajuda, não foram capazes de escrever e/ou ilustrar a expressão, todavia conseguiram explicitá-la.

No final da sessão, questionaram-se as crianças se concordavam ou discordavam com as expressões apresentadas (figura 1). Apesar de, na maioria, haver discordância unânime ou quase, noutras verificaram-se opiniões distintas. A análise coletiva das expressões permitiu estimular o pensamento crítico e criar um espaço seguro para questionar normas linguísticas naturalizadas, promovendo a consciência de que a linguagem é um veículo de poder e pode reproduzir desigualdades sociais (Cameron, 1992). Ao dar voz às crianças, encorajou-se não só a interpretação crítica da linguagem, mas também a tomada de posição face a discursos discriminatórios.

É de evidenciar ter sido reforçado que não havia opiniões erróneas e que todos/as podiam concordar ou discordar sem receio de serem julgados/as.

Figura 1

Representações de expressões idiomáticas

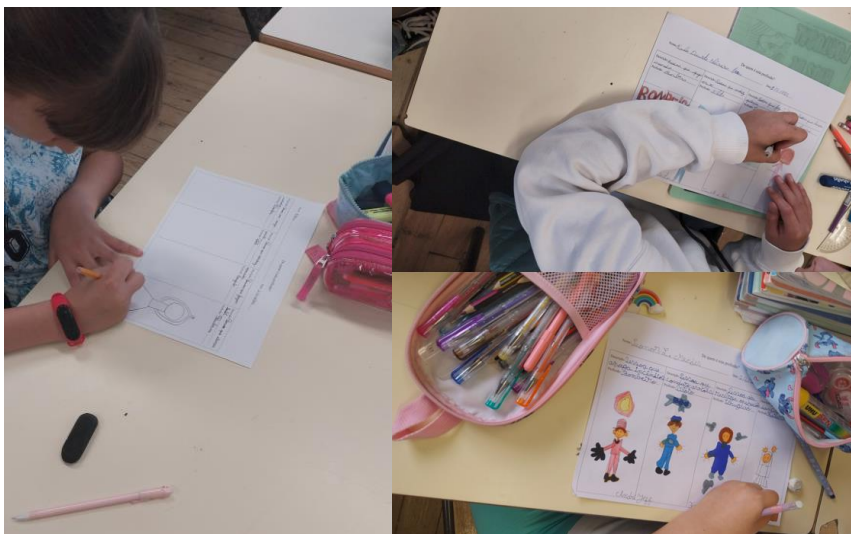


3.3.2. Sessão 2

A sessão iniciou-se com uma atividade de interpretação e ilustração de profissões, na qual as crianças receberam uma folha (apêndice III) e, com a descrição feita pela estagiária, foram convidadas a representar graficamente um/a profissional para cada uma delas, como se ilustra na figura 2. O objetivo central consistiu em identificar se, de forma espontânea, as crianças associavam determinadas profissões a figuras masculinas ou femininas, revelando possíveis estereótipos de género internalizados na construção social das identidades profissionais. Esta abordagem segue a perspetiva de que as representações infantis constituem indicadores relevantes dos modelos socioculturais que as crianças observam e reproduzem (Browne, 2004), permitindo compreender como a divisão sexual do trabalho é apreendida desde cedo.

Figura 2

Crianças a ilustrar profissionais



Após a fase de ilustração, procedeu-se à análise coletiva dos desenhos, promovendo uma discussão orientada sobre a distribuição de género atribuída às várias profissões. Este momento permitiu confrontar ideias pré-concebidas e promover a tomada de consciência de que as profissões não têm género, reforçando a importância de combater estereótipos que limitam expectativas e trajetórias futuras.

Num segundo momento, aplicou-se um questionário simples intitulado “Quem faz o quê em casa?” (apêndice IV), em que as crianças assinalavam quem (pai, mãe e/ou outros/as)

realizavam determinadas tarefas domésticas como tratar da roupa e louça e cozinhar (figura 3). Esta estratégia teve como finalidade identificar a divisão doméstica do trabalho no quotidiano das crianças e compreender até que ponto reproduzem uma visão tradicional ou equitativa da distribuição das responsabilidades familiares.

Figura 3

Crianças a responder ao questionário



A análise das respostas (apêndice XIV) permitiu discutir como as rotinas domésticas observadas influenciam a construção de papéis de género, considerando que a família constitui um espaço privilegiado de socialização e reprodução de normas sociais (Coltrane, 2000). Esta análise evidencia diferentes padrões de atribuição. Nas atividades relacionadas com o cuidado da casa, como tratar da roupa, lavar a loiça, cozinhar ou limpar, observa-se uma predominância da atribuição a figuras femininas (mãe ou “outro” referente ao sexo feminino, como irmã, avó e empregada). Em tarefas associadas a competências técnicas ou à manutenção material, como levar o carro à oficina ou arranjar algo estragado, verifica-se uma atribuição maioritária ao pai ou a outro masculino, indo ao encontro dos papéis associados a cada género. Em algumas atividades, como ajudar nos trabalhos escolares ou levar o lixo, a distribuição apresenta-se mais equilibrada, embora ainda com tendência para uma sobrecarga simbólica feminina.

Estes dados sugerem que, mesmo em idade precoce, as crianças internalizam representações tradicionais da divisão sexual do trabalho doméstico. A associação das tarefas de cuidado e manutenção do lar às mulheres (mãe, avós, empregadas domésticas) confirma a persistência de um imaginário social em que a responsabilidade pelo espaço doméstico recai sobre a figura feminina, enquanto as tarefas que implicam reparação técnica, esforço físico ou ligação ao espaço público continuam a ser vistas como responsabilidade masculina.

Embora seja frequente as crianças assinalarem ambos pai e mãe, não elimina esta tendência, uma vez que, quando a atribuição não é conjunta, a distribuição permanece assimétrica e marcada por estereótipos de género. Isto pode refletir uma certa consciência social de que a divisão das tarefas deve ser mais equitativa, todavia, a nível simbólico e na prática, continua a reproduzir padrões tradicionais.

É necessário esclarecer que, no caso de crianças com pai e mãe separados, foi solicitado que assinalassem as caixas de modo a englobar a realidade vivida atualmente. A CM7 referiu que, apesar de as figuras paternas se encontrarem separadas, “a mãe é que trata da roupa do pai” e, quando questionada relativamente à razão, respondeu que “o pai não sabe como fazer e pede-lhe para fazer”. Esta foi uma questão chocante, pois demonstra a dependência e pode ser considerado um mecanismo de desresponsabilização da figura masculina, mas também de perpetuação da dominação, poder e controle sobre a figura feminina.

A sessão terminou com a proposta de cada criança desenhar o que gostaria de ser no futuro (apêndice V), de forma a relacionar as aprendizagens da sessão com as suas aspirações pessoais e profissionais. Esta atividade permitiu observar se, após a discussão crítica anterior, as escolhas vocacionais expressas pelas crianças se mantinham marcadas por estereótipos de género ou se revelavam maior abertura quanto à diversidade de percursos possíveis. Com a análise presente no apêndice XV, pode-se observar que as crianças de sexo feminino (CF) optam por profissões ligadas maioritariamente ao cuidado (educadora, veterinária, enfermeira e professora), à estética (cabeleireira) e também ao desporto, (futebol, *surf*, polo aquático) e à justiça (juíza), o que mostra alguma diversidade. Por outro lado, nas crianças do sexo masculino (CM) predominam escolhas associadas à força, aventura, prestígio ou exposição pública, como futebolista, polícia, advogado, cientista, astronauta, DJ. A profissão de futebolista surge de forma reiterada, quase como “ideal masculino hegemónico”.

Muitas das meninas desta turma praticam desportos diversos, o que fomenta o interesse e expectativa futura de exercer uma profissão com eles associada.

Embora não considere que se trate de uma manipulação consciente, os dados mostram que as crianças já socializadas orientam os seus projetos de futuro com base em papéis

de género. Estas escolhas não surgem somente dos interesses individuais, mas são moldadas pelo contexto social, cultural e familiar que legitima determinadas opções como adequadas para rapazes ou raparigas. Isto confirma que, mesmo em idades precoces, a socialização de género já exerce uma forte influência, limitando simbolicamente o leque de possibilidades profissionais.

Abordar, desde cedo, as expectativas de futuro é relevante, uma vez que a construção de projetos pessoais está profundamente ligada às oportunidades que as crianças percecionam como legítimas e alcançáveis (Eccles, 2011). Assim, esta sessão procurou contribuir para promover uma visão mais equitativa e informada sobre identidades profissionais, relações familiares e autonomia projetiva.

3.3.3. Sessão 3

A sessão iniciou-se com a distribuição de diferentes profissões às crianças, selecionadas com base nas escolhas vocacionais que haviam revelado previamente (apêndice VII). Cada criança recebeu uma folha com a silhueta dividida em três secções (apêndice VI), onde deveria ilustrar um/a profissional desempenhando a mesma função, com a especificidade de apresentar elementos identificativos distintos em cada parte (figura 4). Os dados desta proposta evidenciam a persistência de estereótipos de género na forma como as crianças representam o exercício de determinadas profissões. As áreas tradicionalmente associadas à autoridade, força, risco e prestígio social, como bombeiro, piloto ou cirurgião, foram maioritariamente ilustradas no masculino. Por outro lado, a profissão de bailarina surgiu exclusivamente no feminino. Esta tendência revela uma clara associação de masculinidade a poder e conhecimento técnico, e a feminilidade a expressividade e a produções relativas à dimensão artística. Estas observações demonstram que as crianças reproduzem as profissões e os respetivos profissionais com base em categorias simbólicas culturalmente legitimadas.

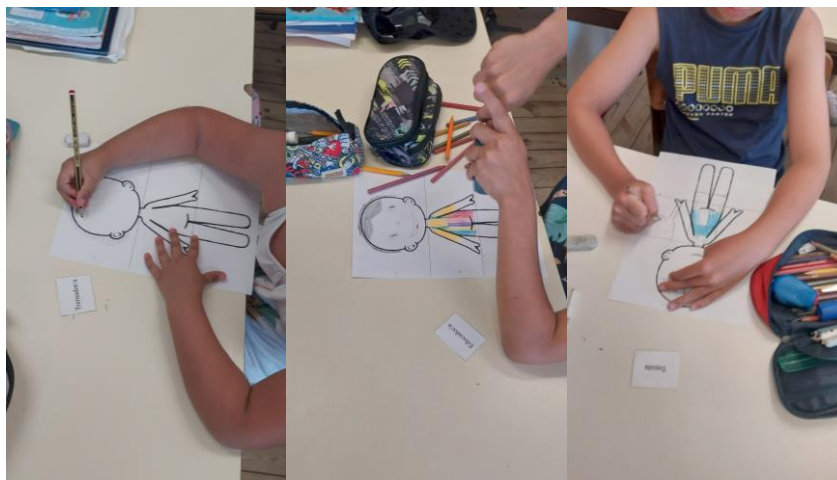
O facto de algumas crianças se referirem às profissões no masculino, mesmo perante exemplos diversificados, sublinha a força do masculino como norma linguística neutra, o que contribui para a aparente supressão da presença feminina em áreas de maior prestígio profissional. O caso da CF8, que adaptou todas as designações após a discussão

em grupo, evidencia que a intervenção pedagógica tem potencial para fomentar a consciencialização crítica sobre a linguagem inclusiva e a equidade de género.

Por outro lado, a associação automática da profissão de “bailarina” ao feminino evidencia como determinadas ocupações continuam a ser percecionadas como naturalmente adequadas às mulheres, enquanto outras permanecem vedadas ou de difícil acesso simbólico, o que condiciona a perceção das crianças relativamente às oportunidades profissionais de homens e mulheres.

Figura 4

Crianças a ilustrar desenhos relativos às profissões



Após a realização dos desenhos, promoveu-se uma breve reflexão orientada sobre as escolhas feitas, incentivando as crianças a explicitar o raciocínio por detrás das suas representações. Os resultados destas ilustrações evidenciam um processo de desconstrução progressiva dos estereótipos de género associados às profissões. No início do estudo, as crianças reproduziram concepções tradicionais, associando as profissões de bailarino/a a mulheres e bombeiro/a, piloto/a ou cirurgião/ã a homens. Esta tendência reflete o que é descrito como socialização de género. Este é um processo pelo qual as crianças constroem, precocemente, papéis e comportamentos comumente associados ao seu género, influenciados por modelos familiares, dos media e práticas institucionais (Butler, 1990; Connell, 2009).

Esta evolução conceptual pode ser interpretada à luz da pedagogia crítica e inclusiva, que valoriza o diálogo, a reflexão e a desconstrução das desigualdades simbólicas. Como

afirma Freire (1970), a educação deve possibilitar a leitura crítica do mundo e a superação de visões naturalizadas. Neste caso, o trabalho com os estereótipos de género favoreceu uma aprendizagem emancipadora, promovendo valores de equidade, respeito e reconhecimento da diferença.

Todavia, a evolução observada ao longo da proposta demonstra que as representações sociais são passíveis de mudança, após uma reflexão guiada. No final, no apêndice XIII, podemos observar que houve uma maior preocupação com a representação feminina nas diferentes profissões. Comparando com os resultados obtidos inicialmente no apêndice III, já observamos a profissão de médico/a representada por uma mulher e a profissão de bailarino/a representada por um homem, o que mostra que as crianças evoluíram no que diz respeito à abrangência das carreiras profissionais.

Os resultados obtidos evidenciam que o trabalho pedagógico centrado na reflexão crítica sobre o género tem impacto positivo na formação de uma consciência mais igualitária entre as crianças. Através de práticas de diálogo, observação de exemplos diversificados e uso de linguagem inclusiva, é possível fomentar uma educação para a igualdade, onde cada criança reconheça que o acesso a qualquer profissão deve ser determinado pelas suas competências e interesses, e não pelo género.

No final da sessão, foi entregue às crianças um questionário destinado às famílias (apêndice VIII), com o objetivo de recolher informações complementares sobre perceções familiares relativas às profissões, às expectativas de futuro e à influência do género nas escolhas ocupacionais. As respostas obtidas estão analisadas neste mesmo capítulo e apresentadas no apêndice XVI. A inclusão das famílias neste processo assume particular relevância, uma vez que a socialização familiar desempenha um papel determinante na formação das aspirações de carreira e na perceção do que constitui uma escolha possível ou adequada para cada género (Eccles, 2011). Assim, a recolha de dados junto das famílias permite contextualizar as representações observadas nas crianças, ampliando a compreensão dos fatores socioculturais que moldam as suas conceções.

3.3.4. Sessão 4

A sessão iniciou-se com um momento de debate e partilha de sugestões sobre o que criar com as ilustrações realizadas na sessão anterior. A turma decidiu criar um livro que reunisse as diferentes representações realizadas. Com os materiais disponibilizados pela estagiária, metade da turma, em sala de aula, dedicou-se à decoração do livro, organizando as páginas (figura 5), escolhendo elementos visuais (figura 6) e construindo a capa (figura 7). Este processo reforçou a cooperação, a criatividade e o sentido de pertença relativamente ao projeto desenvolvido.

Figura 5

Crianças a organizar páginas do livro

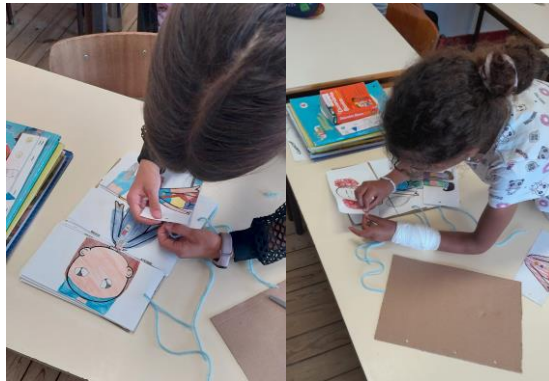


Figura 6

Decoração do livro da turma



Figura 7

Capa do livro “As profissões de alunos/as do 4º ano”



Em simultâneo, a outra metade da turma participou na atividade “linha de valores” no espaço exterior. Esta dinâmica consistiu na apresentação de uma premissa relacionada com papéis de género, “as profissões têm género”. As crianças foram divididas em dois grupos e, após um breve momento de discussão (figura 8), posicionadas fisicamente numa de duas linhas, “concordo” ou “discordo” e, por turnos, tiveram de justificar a sua posição. A estratégia permitiu estimular o pensamento crítico, a argumentação e a capacidade de ouvir diferentes perspetivas, promovendo um ambiente inclusivo e de diálogo. A discussão havida encontra-se transcrita no apêndice I.

Figura 8

Grupos a discutir argumentos para “linha de valores”



A realização destas duas atividades em simultâneo (em sala de aula e no espaço exterior) permitiu diversificar experiências e criar um equilíbrio entre um momento mais criativo, ligado à produção material do livro, e um momento reflexivo e argumentativo, centrado na expressão verbal das ideias. O recurso a metodologias participativas, tanto na

dimensão manual como na discussão de valores, reforça a importância de oferecer às crianças oportunidades para pensar criticamente, expressar-se e tomar decisões fundamentadas. Assim, a sessão contribuiu não apenas para sistematizar aprendizagens sobre igualdade de género, mas também para promover competências transversais essenciais à formação integral das crianças.

3.3.5. Sessão 5

Na sessão final do projeto, houve recurso ao livro elaborado coletivamente pelas crianças nas sessões anteriores. Foram distribuídas em pequenos grupos para que escolhessem algumas das profissões ilustradas (figura 9) e elaborassem dramatizações (figura 10) que refletissem os estereótipos ou as dinâmicas de desigualdade de género que tinham identificado ao longo das atividades. A dramatização (figura 11) permitiu que as crianças explorassem de forma ativa e encenada os papéis profissionais, confrontando os modelos de género internalizados e experimentando novas possibilidades de ação. Esta abordagem teatral favorece a aprendizagem vivencial, promovendo a construção de significados por meio da experiência corporal, da negociação social e da interpretação simbólica (Heathcote & Bolton, 1995). Todas as dramatizações foram seguidas de uma discussão de opiniões por parte do grupo e uma breve reflexão (apêndice XII).

Figura 9

Crianças a selecionar profissões para as dramatizações



Figura 10

Crianças a preparar as dramatizações



Figura 11

Dramatizações



As quatro dramatizações revelaram um envolvimento expressivo das crianças, tanto na vertente criativa como na reflexão crítica sobre os estereótipos de género. De modo geral, as crianças evidenciaram compreensão dos objetivos propostos, identificando quando as apresentações se afastavam do tema e propondo formas de integrar, de modo mais explícito, situações de (des)igualdade e a sua superação. As dramatizações funcionaram não apenas como um exercício de expressão artística, mas principalmente como um momento de sistematização das aprendizagens sobre igualdade de género, promovendo diálogo, empatia e consciência crítica sobre a importância da equidade nas relações sociais e profissionais.

No momento seguinte, já na sala, quatro crianças leram, para toda a turma, o livro “As Mulheres e os Homens”, de Equipo Plantel e Luci Gutiérrrez (figura 12), que aborda as relações de género de forma direta e ‘subtilmente provocadora’. Após a leitura, fomentou-se uma discussão relativamente ao conteúdo do texto e as emoções que emergiram durante a leitura. Observou-se nas crianças expressões faciais e corporais que sugeriam desconforto face a algumas citações, o que gerou um debate sobre justiça, respeito e (des)igualdade entre géneros. Esta reação evidenciou que as crianças não só reconheciam os estereótipos presentes, mas também se sentiam afetadas por eles, o que

reforça a relevância desta abordagem educativa crítica para sensibilizar para as dinâmicas de poder e promover a empatia e a reflexão ética.

Figura 12

Leitura do livro “As mulheres e os homens”



Fonte: Equipo Plantel e Luci Gutiérrez

3.4. Concepções das famílias sobre igualdade de género

Ser capaz de compreender as concepções dos/as Encarregados/as de Educação² e as suas realidades permitiu que esta intervenção fosse mais profunda e correta. Com recurso a um questionário (apêndice VIII), foi possível constatar que, apesar de ainda serem escutados diversos comentários sexistas, os(as) Encarregados/as de Educação mostraram uma grande compreensão relativamente à importância de evitar a designada “ideologia de género”.

Dos 20 questionários distribuídos à totalidade da turma, apenas 11 foram devolvidos, não obstante os reiterados apelos realizados quanto à sua importância. Os resultados obtidos evidenciam que todas as questões de escolha múltipla foram respondidas; contudo, no item “por quê”, verificou-se a ausência de resposta por parte do EEM1 em todas as questões e por parte da EEF2 nas alíneas 1.1 e 4.1.

No seguimento das expressões idiomáticas exploradas pelas crianças em aula, foram colocadas as questões “Concorda com as expressões idiomáticas “Mulher ao volante, perigo constante” e “Os homens são o sexo forte”? Por quê?” Todos/as os/as N = 11 inquiridos/as responderam que discordavam com as expressões. A partir das respostas foram evidenciadas 3 categorias (“Atualmente existe igualdade entre géneros/ ambos

² De modo a garantir o anonimato dos/as Encarregados/as de Educação, são utilizados códigos, como: EEM1- Encarregado/a de Educação sexo masculino 1; EEF1- Encarregado/a de Educação do sexo feminino 1.

possuem as mesmas competências”, “Antigamente existia diferença entre homens e mulheres/ estereótipos machistas” e “As mulheres têm maior cuidado a conduzir”), como evidenciado na tabela 1.

Tabela 1

Categorização das respostas à pergunta “Concorda com as expressões idiomáticas “Mulher ao volante, perigo constante” e “Os homens são o sexo forte”?”

Categorias	Evidências	Total
Atualmente existe igualdade entre géneros/ ambos possuem as mesmas competências	<i>Estamos num século onde ambos temos os mesmos deveres e somos todos iguais. (EEM2)</i> <i>(...) nos tempos que correm não se aplicam. (EEF1)</i> <i>Porque qualquer um dos géneros (feminino e masculino) apresentam competências para serem bons e fortes em diferentes momentos e circunstâncias da vida. (EEF3)</i> <i>Igualdade para homens e mulheres. Não há distinção. (EEF4)</i> <i>(...)nos tempos de hoje, considero por igual à mulher. (EEF5)</i> <i>Não concordo, uma vez que entre homens e mulheres não deve existir algum tipo de superioridade, somos iguais. (EEF7)</i>	N = 8

Antigamente existia diferença entre géneros	<i>Porque existem bons e maus condutores em ambos os sexos. As competências profissionais, sociais e pessoais são adquiridas igualmente tanto em mulheres como em homens. (EEF8)</i> <i>Igualdade e género (...) (EEF9)</i> <i>Para mim são expressões antigas e de uma ideologia muito sexista (...) (EEF1)</i> <i>(...) Numa era antiga o homem eram o mais forte, (...) (EEF5)</i> <i>Não concordo com essas expressões porque são baseadas em estereótipos machistas e não refletem a realidade. (EEF6)</i>	N = 3
As mulheres têm maior cuidado na condução	<i>Considero as mulheres mais cuidadoras a conduzir (...) (EEF5)</i>	N = 1

Quando questionados/as relativamente à existência de “profissões para homens e mulheres”, N = 3 inquiridos/as responderam que consideravam existir distinção de profissões entre géneros fazendo maior referência ao esforço físico. Uma EE refere a dificuldade associada a estereótipos de género para alcançar determinadas profissões. Por outro lado, os/as restantes N = 8 opuseram-se a esta premissa, explicitando a aptidão de ambos os géneros nos diferentes campos de trabalho (tabela 2).

Tabela 2

Categorização das respostas à pergunta “Considera que existem profissões para homens e mulheres?”

Categorias	Evidências	Total
Algumas profissões requerem o uso de força	<i>Há profissões que requerem muito espaço e força (ex: pedreiro) e está provado que a resistência masculina é maior. (EEF4)</i>	N = 2
As capacidades de homens e mulheres são iguais	<i>Algumas requerem outro físico mais forte. (EEF5)</i> <i>Qualquer profissão pode ser desenvolvida por homens e mulheres (...) (EEF8)</i> <i>Tanto um homem é capaz como uma mulher. (EEM2)</i> <i>(...) qualquer um pode fazer o que o outro faz (...) (EEF1)</i> <i>Ambos têm capacidade de exercer qualquer profissão. (EEF2)</i> <i>Porque ambos os géneros podem desenvolver qualquer que seja a função. (EEF3)</i> <i>Porque penso que qualquer pessoa deve poder exercer a profissão que quiser, sem ser limitada pelo género. (EEF6)</i> <i>Todos os seres humanos seja homem ou mulher é capaz de ter a profissão que quiser. (EEF7)</i>	N = 8

Há necessidade de maior esforço por um dos géneros	<i>Igualdade de género. (EEF9)</i> <i>(...) ainda que o esforço para atingir bons resultados seja maior para um sexo do que para o outro em alguns casos. (EEF8)</i> <i>(...) Só têm de trabalhar mais para demonstrarem que são capazes e tornarem-se assim muito melhores profissionais. (EEF1)</i>	N = 2
--	--	-------

Quanto à questão “Incentiva o/a seu/sua educando/a a seguir alguma profissão?”, como se pode observar na tabela 3, N = 2 Encarregadas de Educação que responderam que “sim”, justificam-no com o facto de incentivar para os interesses da criança, não apontando uma profissão específica. Os/As restantes N = 9 responderam “não”, justificando da mesma forma que as anteriores.

Tabela 3

Categorização das respostas à pergunta “Incentiva o/a seu/sua educando/a a seguir alguma profissão?”

Categorias	Evidências	Total
Incentivo à felicidade e apoio das famílias	<i>Incentivo-o a ser feliz, estudar e brincar a profissão ela que siga o que escolher que terá o meu apoio (EEF1)</i> <i>Porque se é uma profissão que a faz feliz e realizada incentivo a segui-la. (EEF6)</i> <i>Tem que ser alguma profissão que ela goste e se sinta realizada. (EEF5)</i>	N = 5

Direito à escolha da futura profissão	<i>(...) tanto eu como a mãe só podemos apoiar. (EEM2)</i> <i>(...) poderei dar a minha opinião. (EEF2)</i> <i>Posso permitir-lhe sim, no seu futuro, oportunidades para perceber a sua área forte. (EEF3)</i> <i>Acho que ele tem idade e tempo para decidir (...) (EEM2)</i> <i>Tem que escolher o que ele quer (...) (EEF2)</i> <i>Porque deve ser livre para escolher o que quer ser futuramente (...) (EEF3)</i> <i>Deve ser ela a decidir e fazer o seu próprio caminho. (EEF4)</i> <i>Porque acho que cada criança deve ir percebendo o que deseja ter como profissão no futuro. (EEF7)</i> <i>Direito de escolha. (EEF9)</i>	N = 7
Necessidade de empenho	<i>(...) basta empenhar-se e trabalhar para tal (...) (EEF8)</i>	N = 1

Na questão “Sente-se confortável em abordar com o/a seu/sua educando/a questões associadas à Igualdade de Género?” verificou-se uma unanimidade de respostas (N = 11) afirmativas (tabela 4). Os/As EE direcionam respostas, maioritariamente, para a formação pessoal e social dos/as seus/suas educandos/as, de modo que, no futuro, sejam capazes de interagir com as diferentes pessoas sem as diferenciar com base no género e profissão.

A EEF1 interpretou a questão de forma distinta, talvez pelo facto de a resposta se direcionar à identidade de género e não à igualdade de género. É de valorizar a abertura das famílias na discussão e a abordagem deste tema que ainda causa algum desconforto.

Tabela 4

Categorização das respostas à pergunta “Sente-se confortável em abordar com o/a seu/sua educando/a questões associadas à Igualdade de Género?”

Categorias	Evidências	Total
Igualdade e respeito entre géneros	<i>Para ele perceber que ambos os géneros são iguais e podem fazer tudo. (EEM2)</i> <i>Para que compreenda os direitos e deveres que todos devem ter independentemente de ser masculino ou feminino. (EEF4)</i> <i>(...) mesmas oportunidades, independentemente do género. (EEF6)</i> <i>As crianças devem respeitar todo o ser humano e não rotular as pessoas pelo seu sexo, ou escolhas profissionais menos comuns. (EEF8)</i>	N = 4
Preparação para o futuro	<i>Porque é importante para o seu desenvolvimento pessoal. (EEF3)</i> <i>Acho importante falar sobre o tema para que cresça com a consciência (...) (EEF6)</i> <i>Ao crescerem com esse tipo de realidade, mais preparadas estão para o futuro. (EEF9)</i>	N = 3

Abertura a conversas sobre a temática	<i>Sim, temos uma abertura para conversar sobre tudo. (EEF5)</i>	N = 2
Influência dos media	<i>Sim porque esse é um tema do qual consigo falar e abordar facilmente. (EEF7)</i> <i>Esse termo não é falado em casa, falamos abertamente sobre isso. Ainda mais agora que em qualquer media existe sempre uma personagem diferente. (EEF1)</i>	N = 1

Relativamente à distribuição das tarefas domésticas, N = 2 EE assinalaram a resposta “mulheres”, referindo que a única razão pela qual a mulher está mais responsável pelas tarefas domésticas é o facto de a figura masculina ter um emprego que exige bastante tempo e atenção. As restantes N = 9 respostas foram “ambos” e explicam que é um exemplo para os/as filhos/as compreenderem que a responsabilidade de tratar da casa é de ambos para que ambos possam usufruir do que têm. Uma EE complementa a resposta com a expressão “de forma justa”, compreendendo que, dependendo dos horários e responsabilidades profissionais, é necessário haver uma partilha de tarefas com base no princípio da equidade e não da igualdade. É notória a semelhança entre as respostas dos/as Encarregados/as de Educação e as das crianças, como se pode observar no apêndice XII. Também elas evidenciaram uma maior presença feminina nas tarefas domésticas, todavia, consta uma crescente participação da figura paterna como apresentado na tabela 5.

Tabela 5

Categorização das respostas à pergunta “Em contexto familiar, a quem compete a responsabilidade de tratar da casa?”

Categorias	Evidências	Total
Responsabilidade maioritária da mulher	<i>No nosso caso em particular porque o pai, além da</i>	N = 2

Responsabilidade de todos/as na partilha de tarefas	<i>profissão que tem, também tem outro trabalho que lhe ocupa o tempo que lhe resta. (EEF7)</i> <i>Embora seja mais responsabilidade da mulher, no nosso caso, visto o tempo de trabalho fora de casa ser mais elevado da parte do homem. (...) (EEF8)</i> <i>(...) Quando estamos os dois, partilhamos... os meninos também têm as suas obrigações aqui em casa. (EEF8)</i> <i>Ambos nós ajudamos mutuamente e assim preparo os meus filhos para o futuro. (EEM2)</i> <i>Ambos vivem na mesma casa, ambos têm de cuidar e ter responsabilidade sobre ela. (EEF1)</i> <i>Quando todos ajudam não custa. (EEF2)</i> <i>Porque as tarefas têm de ser divididas. Porque ambos trabalhamos fora de casa, por isso, todos têm de ajudar, já que ambos também</i>	N = 9
--	--	--------------

	<i>disfrutam do espaço e o sujam. (EEF3)</i> <i>Ambos hoje em dia trabalham, ambos trabalham, a responsabilidade é de ambos, todos os que moram lá participam. (EEF4)</i> <i>Porque ambos trabalhamos e usufruímos da casa, compete a todos. (EEF5)</i> <i>Na minha opinião, a responsabilidade de tratar da casa deve ser de ambos. Viver numa casa é a responsabilidade que deve ser partilhada e as tarefas devem ser divididas de forma justa. (EEF6)</i> <i>Depende do horário de cada um. (EEF9)</i>	
--	---	--

No que concerne à responsabilidade da abordagem da temática da Igualdade de Género, apenas N = 1 EE marcou a opção “família”. A sua resposta foi apresentada de forma bastante generalista, referindo que todos os aspetos associados aos/às educandos/as devem ser da responsabilidade única das figuras parentais. Os/as restantes N = 10 inquiridos/as justificaram a sua opção pelo facto de família e escola serem um complemento, em ambos os lugares interagem com diferentes pessoas e devem saber respeitar todos independentemente do género com que se identificam, como evidenciado na tabela 6. Uma EE complementa que, em casos onde a temática ainda é

considerada um tabu, a escola deve proporcionar oportunidades de desenvolvimento social das crianças.

Tabela 6

Categorização das respostas à pergunta “A quem considera que compete a abordagem da temática da Igualdade de Género?”

Categorias	Evidências	Total
Responsabilidade exclusiva das famílias	<i>Todas as questões relacionadas com os filhos é da responsabilidade do pai e da mãe. (EEF8)</i>	N = 1
Responsabilidade maioritária da família com complemento da escola	<i>A escola é uma segunda casa para as crianças (...) (EEM2)</i> <i>A escola é um complemento da família e por vezes ouvem melhor os de fora e trazem o assunto a debate. (EEF4)</i> <i>A liberdade de se poder conversar abertamente, sobre tudo, deve vir de casa e a escola pode complementar. (EEF5)</i> <i>A família é onde tudo começa, mas a escola tem um papel fundamental em reforçar esses valores. (EEF6)</i>	N = 4
Responsabilidade da família, da escola e de todos/as	<i>Em ambos os lugares são abordados por essa temática, amigos, colegas, desconhecidos no caminho escolar, casa e vice-versa. (EEF1)</i>	N = 5

Responsabilidade da escola	<i>Uma vez que todos em conjunto teremos uma abordagem mais ampla do tema e saberemos responder às questões de forma mais esclarecedora! (EEF7)</i> <i>Mais fácil, todos juntos a “remarem” no mesmo sentido. (EEF9)</i> <i>(...) é importante eles perceberem e prepararem-se para o futuro, respeitando o homem e mulher igualmente. (EEM2)</i> <i>Porque é importante para a formação das crianças. (EEF3)</i> <i>Há famílias em que este assunto é proibido, por isso na escola também deve ser falado. (EEF2)</i>	N = 1
----------------------------	---	-------

De modo a compreender a forma como esta temática seria abordada caso questionada pelos/as educandos/as, a última questão apresentava diferentes opções de forma a responder às curiosidades das crianças. A única pessoa que “tomava a iniciativa de pedir auxílio ao/à professor/a” era o EEM2, N = 2 EE (EEF1 e EEF9) procurariam alicerces para a sua resposta e apenas posteriormente utilizariam linguagem mais comum para responder. A maioria das respostas (N = 8) foi “tentava responder à questão, utilizando linguagem mais comum”.

CAPÍTULO IV: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclusões, reflexões, limitações e recomendações

Com a implementação deste estudo de investigação-ação posso constatar que a questão da igualdade de género continua a ser um tema insuficientemente explorado no 1º CEB. Apesar de os documentos orientadores, tanto a nível nacional como internacional, reconhecerem a relevância da educação para a igualdade (CIG, 2021; UNESCO, 2019) a prática quotidiana mostra que esta dimensão nem sempre ocupa um lugar central no trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas.

Retomando a questão de partida: quais os efeitos de uma intervenção no 4º ano de escolaridade sobre questões de género nas concepções das crianças a respeito da igualdade de género?, e os objetivos da investigação: *i)* diagnosticar as concepções das crianças e das famílias sobre questões de género; *ii)* elaborar, implementar e avaliar uma intervenção com crianças 4º ano de escolaridade a respeito da igualdade de género, conclui-se que a intervenção realizada permitiu a evolução de concepções iniciais das crianças.

Assim, após a implementação das sessões, as crianças passaram a apresentar um discurso mais inclusivo, demonstrando maior flexibilidade nas brincadeiras e já não associando papéis de género a atividades específicas. Também assumiam personagens de géneros distintos do seu. Este processo revelou-se igualmente enriquecedor do ponto de vista da minha formação profissional, reforçando a relevância de práticas pedagógicas intencionais e fundamentadas, nomeadamente, para o incremento de atitudes de cidadania nas crianças. A intervenção evidenciou que, quando as crianças são colocadas em posição de refletir de forma orientada e crítica, revelam capacidade para reconhecer desigualdades e repensar ideias pré-concebidas.

Entre as principais limitações do trabalho destaca-se a curta duração da intervenção, resultante de imprevistos que forçaram a sua realização no final do ano letivo. Este fator impediu que se pudesse retomar a atividade “De quem é esta profissão” (apêndice III), que permitiria comparar de forma mais precisa as representações antes e depois da intervenção. O número reduzido de respostas de Encarregados/as de Educação e a impossibilidade de acompanhar mudanças a médio prazo também foram fatores limitadores. Apesar disso, os resultados sugerem que as propostas educativas

implementadas, contribuíram significativamente para o desenvolvimento de atitudes mais igualitárias.

Relativamente às respostas dos/as Encarregados/as de Educação, constata-se que foram diferentes às inicialmente ponderadas. Devido à sua faixa etária e estudos semelhantes analisados, esperava-se que as respostas obtidas fossem de natureza mais conservadora, todavia verificou-se que, na sua maioria, os/as inquiridos/as se sentiam confortáveis, quer na abordagem da temática em casa, quer na sua exploração em contexto escolar.

Como propostas de melhoria para a intervenção, penso que seria benéfico o acompanhamento contínuo ao longo de todo o ano letivo, de uma maior variedade de recursos, inclusivamente maior utilização de serviços informáticos e de maior envolvimento das famílias e docentes no processo educativo. A inclusão destes agentes poderia reforçar a dimensão colaborativa e comunitária da educação para a igualdade de género.

Refletindo sobre o meu percurso na licenciatura e no mestrado, considero fundamental que as instituições de formações de professores/as invistam ou continuem a investir na abordagem de questões de género nos currículos. Desta forma, poderão contribuir para uma maior consciencialização dos/as futuros/as profissionais de educação sobre a importância de explorar esta temática com crianças em contextos formais, não formais e informais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referências bibliográficas

- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. 2ªed. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Banegas, D. L., & Villacañas de Castro, L. S. (2022). *A look at ethical issues in action research in education*. *Argentinian Journal of Applied Linguistics*. 3(1), 58–67. https://www.researchgate.net/publication/295399800_A_look_at_ethical_issues_in_action_research_in_education
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo* (4. ed.). Edições 70.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Browne, N. (2004). *Gender equity in the early years*. Open University Press.
- Bruner, J. S. (1997). *A cultura da educação*. Edições 70.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Cameron, D. (1992). *Feminism and linguistic theory* (2nd ed.). Macmillan.
- Cardona, M. J., Nunes, C., & Menezes, I. (2018). *Educação, género e cidadania: Perspetivas para a igualdade*. Universidade do Porto.
- Cardona, M. J., Nogueira, C., Vieira, C., Piscalho, I., Uva, M., & Tavares, T.-C. (2020). *Educação, género e cidadania: 1º Ciclo do Ensino Básico – Guião de educação, género e cidadania*. Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.
- Chinkin, C. (2019, 14 de maio). *New European recommendation aims to prevent and combat sexism. LSE Human Rights Blog*. <https://blogs.lse.ac.uk/wps/2019/05/14/new-european-recommendation-aims-to-prevent-and-combat-sexism/>
- Coltrane, S. (2000). Research on household labor: Modeling and measuring the social embeddedness of routine family work. *Journal of Marriage and Family*, 62(4), 1208–1233.

- Comissão Europeia. (2020). *Estratégia para a igualdade de género 2020-2025*. União Europeia. https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/policies/justice-and-fundamental-rights/gender-equality/gender-equality-strategy_pt
- Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género. (2018). *Estratégia Nacional para a Igualdade e a Não-Discriminação 2018-2030 – Portugal + Igual (ENIND)*. CIG.
- Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género. (2021). *Educação, género e cidadania: 1º Ciclo do Ensino Básico – Guião de educação, género e cidadania*. CIG.
- Connell, R. W. (2009). *Gender: In world perspective* (2nd ed.). Polity Press.
- Council of Europe. (2019). *Recommendation CM/Rec(2019)1 of the Committee of Ministers to member States on preventing and combating sexism (Appendix: Guidelines)*. CoE.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Direção-Geral da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação.
- Direção-Geral da Educação. (2017). *Referencial de Educação para a Saúde*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais — 1º CEB*. Ministério da Educação.
- Eccles, J. S. (2011). Gendered educational and occupational choices: Applying the Eccles et al. model of achievement-related choices. *International Journal of Behavioral Development*, 35(3), 195–201.
- Epstein, J. L. (2018). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Westview Press.

European Institute for Gender Equality (EIGE). (2016). *Sexism – Thesaurus*.
https://eige.europa.eu/publications-resources/thesaurus/terms/1325?language_content_entity=en

European Institute for Gender Equality. (2020). *Education and training in the European Union: Gender equality issues*. EIGE.

Fabris, M. A., Lange-Küttner, C., Shiakou, M., & Longobardi, C. (2023). *Editorial: Children's drawings: Evidence-based research and practice*. *Frontiers in Psychology*.
https://www.researchgate.net/publication/372460692_Editorial_Children's_drawings_evidence-based_research_and_practice

Fetters, M. D., Curry, L. A., & Creswell, J. W. (2013). Achieving integration in mixed methods designs — Principles and practices. *Health Services Research*, 48(6 Pt 2), 2134–2156.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.

Gil, A. C. (2019). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (7ª ed.). Atlas.

Graham, A., Powell, M., Taylor, N., Anderson, D. & Fitzgerald, R. (2013). *Ethical Research Involving Children*. UNICEF Office of Research.

Greene, J. C. (2007). *Mixed methods in social inquiry*. Jossey-Bass.

Gribble, K. D. (2025). A proposal for terminology for clear communication and avoidance of confusion in relation to sex, the social expectations of the sexes and gender identity. *Archives of Sexual Behavior*.
https://www.researchgate.net/publication/397040109_A_Proposal_for_Terminology_for_Clear_Communication_and_Avoidance_of_Confusion_in_Relation_to_Sex_and_the_Social_Expectations_of_the_Sexes_and_Gender_Identity

Hansen, K. & Świdarska, A. *Integrating open- and closed-ended questions on attitudes towards outgroups with different methods of text analysis*. (2023)

- Heathcote, D., & Bolton, G. (1995). *Drama for learning: Dorothy Heathcote's mantle of the expert approach to education*. Heinemann.
- Jacobs, J. W., Booth, G. S., Wheeler, A. P., Sharma, D., Walker, S. C., Adkins, B. D., & Woo, J. S. (2024). Gender versus sex: Recognizing and adhering to established guidelines for diversity, equity, and inclusion research. *Academic Pathology*, 11, 100104. https://www.researchgate.net/publication/378622069_Gender_versus_sex_recognizing_and_adhering_to_established_guidelines_for_diversity_equity_and_inclusion_research
- Kaufman, M. R., Eschliman, E. L., & Sanchez Karver, T. (2023). Differentiating sex and gender in health research to achieve gender equity. *Bulletin of the World Health Organization*, 101(10), 666–671. https://www.researchgate.net/publication/374429734_Differentiating_sex_and_gender_in_health_research_to_achieve_gender_equity
- Keogh, E., & Boerner, K. E. (2024). Challenges with embedding an integrated sex and gender perspective into pain research: Recommendations and opportunities. *Brain, Behavior, and Immunity*, 117, 112–121. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0889159123004099>
- Li, J., Lin, J., Wang, D., Wu, Y., Chen, H., Fan, Y., & Gao, H. (2021). De novo heterozygous variants in KMT2E gene causing O'Donnell–Luria–Rodan syndrome: Case report and literature review. *Frontiers in Pediatrics*, 9, 641841. <https://doi.org/10.3389/fped.2021.641841>
- Mari, A. (2024). *Making conventional data collection more Child-friendly: Questionnaires with young students*. https://www.researchgate.net/publication/378548333_Making_conventional_data_collection_more_Child-friendly_Questionnaires_with_young_students
- Master, A., Meltzoff, A. N., & Cheryan, S. (2021). Gender stereotypes in STEM. *Annual Review of Developmental Psychology*, 3, 315–338.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2nd ed.). University Press.

- Morrison, A. M., White, R. P., & Van Velsor, E. (1987). *Breaking the glass ceiling: Can women reach the top of America's largest corporations?* Addison-Wesley.
- Nações Unidas. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>
- O'Donnell-Luria, A., & Rodan, L. H. (2024). KMT2E-related neurodevelopmental disorder. In M. P. Adam, G. M. Mirzaa, R. A. Pagon, et al. (Eds.), GeneReviews® [Internet]. University of Washington. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK602945/>
- Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights. (2023). *Convention on the elimination of all forms of discrimination against women (CEDAW): Monitoring and protecting women's rights*. United Nations. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-elimination-all-forms-discrimination-against-women>
- República Portuguesa. (2005). *Constituição da República Portuguesa (7.ª revisão)*. Diário da República. <https://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>
- Reffhaug, M., Andersson-Bakken, E. & Jegstad, K. *Supporting primary students' critical thinking in whole-class conversations about sustainability issues*. (2024). https://www.researchgate.net/publication/377787043_Supporting_primary_students'_critical_thinking_in_whole-class_conversations_about_sustainability_issues
- Swain, J. & King, B. (2022). *Using informal conversations in qualitative research*. Qualitative Research. https://www.researchgate.net/publication/359464392_Using_Informal_Conversations_in_Qualitative_Research
- Swain, J. & Spire, Z. (2020). *The Role of Informal Conversations in Generating Data, and the Ethical and Methodological Issues They Raise*. <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/3344/4512>
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2010). *SAGE handbook of mixed methods in social & behavioral research* (2nd ed.). SAGE Publications.

UNESCO. (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. UNESCO.

UNESCO. (2022). *Gender Equality in Education: Global Report*. UNESCO Publishing.

United Nations. (1948). *Universal declaration of human rights*. United Nations.
<https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

United Nations. (1979). *Convention on the elimination of all forms of discrimination against women. Treaty Series, 1249, 13*.
<https://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/cedaw.htm>

United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. United Nations. <https://sdgs.un.org/2030agenda>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2018). *International technical guidance on sexuality education: An evidence-informed approach (2nd ed.)*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260770>

Valencia, M. (2022). *Principles, scope, and limitations of the methodological triangulation. Investigación y Educación en Enfermería*.
<https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC9714985/>

Vecchio, D., Bonaglia, M. C., Zucca, C., Gregorio, G., Ranza, E., Rabacchi, C., ... & Faravelli, F. (2025). O'Donnell-Luria-Rodan syndrome: Description of a second multinational cohort and refinement of the phenotypic spectrum. *European Journal of Medical Genetics*, <https://doi.org/10.1016/j.ejmg.2024.104787>

Vieira, C. C. (Coord.), Nogueira, C., Henriques, F., Marques, F. M., Vicente, F. L., Teixeira, F., Coelho, L., Duarte, M., Loureiro, M. H. D., Silva, P., Monteiro, R., Tavares, T.-C., Pinto, T., Toldy, T., & Ferreira, V. (2017). *Conhecimento, Género e Cidadania no Ensino Secundário : Guião de Educação*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2018/01/Conhecimento_Genero_e_Cidadania_Ensino_Secundario_Versao_Digital.pdf

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Witt, A., Politis, M., Norton, R., & Womersley, K. (2024). Integrating sex and gender into biomedical research requires policy and culture change. *NPJ Women's Health*, 2(1), 23. <https://www.nature.com/articles/s44294-024-00027-x>

Xavier, H., Bortolanza, M. & Pasqualli, R. (2025). *Diários de bordo na educação básica: achados de uma revisão de literatura*. https://www.researchgate.net/publication/394752707_Diarios_de_bordo_na_educacao_basica_achados_de_uma_revisao_de_literatura

Legislação

Decreto-Lei nº 54/2018, do Ministério da Educação. (2018). Diário da República nº 129/2018, Série I. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Lei nº 60/2009, da Assembleia da República. (2009). Diário da República nº 151/2009, Série I. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/60-2009-494016>

Lei nº 62/2017, da Assembleia da República. (2017). Diário da República nº 147/2017, Série I. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/62-2017-107791612>

Portaria nº 196-A/2010, dos Ministérios da Saúde e da Educação. (2010). Diário da República nº 69/2010, 1º Suplemento, Série I. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/196-a-2010-388625>

APÊNDICES

Apêndice I – Diário de bordo

Data: 28 de janeiro de 2023	Duração: 25 minutos
Local: Sala de aula – 4º ano	Materiais: - <i>PowerPoint</i> sobre Declaração dos Direitos Humanos (apêndice II)
Objetivo(s): - Valorizar a importância da equidade e do respeito pelos direitos humanos. - Estimular o pensamento crítico e o diálogo sobre justiça e igualdade de género. - Identificar ideias prévias das crianças sobre igualdade de género. Descrição: Foi utilizado um último momento da sessão relativa à Declaração Universal dos Direitos Humanos, tendo como suporte um <i>powerpoint</i> (apêndice II), acompanhado de diálogo na turma sobre igualdade de género, a fim de identificar as ideias prévias das crianças a respeito da temática. (Colocando um H ou M no quadro consoante as conceções das crianças) Estagiária: <i>Quem é que tem mais oportunidades de emprego?</i> Crianças: <i>Os homens.</i> Estagiária: <i>Quem é que tem salários mais elevados?</i> (Não houve opinião unânime) Estagiária: <i>11 pensam que são as mulheres que ganham mais e 9 pensam que são homens. Então o número de formados na universidade?</i> Crianças: <i>Os dois.</i> Estagiária: <i>Quem pensa que são homens? 11. E mulheres? 9, então igual ao anterior. E por fim, relativamente a quem tem mais cargos de poder?</i> Crianças: <i>Homens!</i> Em seguida foram apresentadas, em esquema, ilustrações com evidências sobre as respostas às questões colocadas. As crianças puderam constatar que os homens possuem mais oportunidades de emprego, salários mais elevados e maior quantidade	

de cargos de poder. Por outro lado, existem mais mulheres formadas no ensino superior. Tal situação desencadeou discussão na turma.

A CM12 tentou refutar as evidências explicando a sua situação familiar.

CM12: *Mas professora, a minha mãe e o meu pai trabalham em sítios diferentes e a mãe ganha mais.*

Estagiária: *E quais são as profissões deles?*

CM12: *A mãe trabalha nos computadores de uma empresa e o pai é electricista.*

Estagiária: *Então porque é que será assim?*

CM12: *Porque é mulher.*

CM6: *Não, se a tua mãe tiver mais trabalho e já trabalhar lá há muito tempo pode ganhar mais.*

CF2: *Sim, professora, a minha mãe entrou num trabalho novo, ao mesmo tempo que um senhor. A minha mãe trabalha mais que ele e ganha menos.*

Estagiária: *Onde é que a tua mãe trabalha?*

CF2: *No hospital.*

Estagiária: *O que pensam sobre isso?*

CM4: *Ele pode trabalhar mais e a mãe da CF2 não ver.*

CM6: *Mas não é justo, se trabalham os dois na mesma empresa a fazer a mesma coisa deviam ganhar o mesmo.*

Em síntese:

Esta sessão serviu para sensibilizar as crianças sobre uma temática que não lhes era familiar, espoletando nelas a curiosidade e o sentido de (in)justiça.

Data: 19 de maio de 2025	Duração: 120 minutos
Local: Sala de aula – 4º ano	Materiais: - <i>Post-it</i> cor-de-laranja, cor-de-rosa e azul - Lápis
Objetivo(s): - Promover a reflexão crítica sobre expressões idiomáticas que veiculam estereótipos de género e o seu impacto na forma como pensamos e comunicamos. - Refletir sobre o significado e a justiça das expressões utilizadas no quotidiano.	
Descrição: Na 1ª sessão, foram abordados o sentido literal e figurado de expressões idiomáticas. Após um momento voltado para a compreensão das conceções das crianças relativamente aos conceitos, a turma foi dividida em pares. A cada par foi entregue um <i>post-it</i> azul com uma das seguintes expressões: “Mulher no volante, perigo constante”, “O lugar de mulher é na cozinha”, “Por detrás de um grande homem está sempre uma grande mulher”, “Os homens são o sexo forte”, “As mulheres são cozinheiras e os homens <i>chefs</i> ”, “Quanto mais me bates mais gosto de ti”, “Tem de se dar ao respeito”, “Ver tudo cor-de-rosa”, “As mulheres não sabem o que querem” e “Os homens são mesmo assim”. Seguidamente, noutros <i>post-its</i> (cor-de-laranja e cor-de-rosa), teriam de escrever e/ou ilustrar o sentido literal e figurado da expressão. Durante a observação da atividade constatou-se que os pares demonstraram compreensão dos conceitos previamente abordados, embora tenham evidenciado dificuldades significativas na sua transposição para a prática.	
Estagiária: <i>Vamos começar com este grupo, CF1, qual foi a expressão?</i> CF1: <i>Quanto mais me bates mais eu gosto de ti.</i> Estagiária: <i>Exato, e qual é o sentido literal?</i> CF1: <i>Não conseguimos fazer, não entendemos.</i> Estagiária: <i>Mas nós conversámos.</i> CF1: <i>Sim, só que depois quando íamos para escrever já nos tínhamos esquecido.</i> Estagiária: <i>Tentem agora fazê-lo, como quando falámos.</i>	

CM3: *Quer dizer que se eu gosto de alguém vou-lhe bater?*

Estagiária: *Exatamente. E o sentido figurado?*

CM5: *Professora, não é como se bater fosse a forma certa de mostrar que gostamos da outra pessoa?*

Estagiária: *De certa forma sim, mas esta expressão leva-nos mais para o passado, em que era muito comum em casais e famílias, os homens baterem nos filhos e nas mulheres. Mas como são família era considerado carinho.*

Após a análise individual de cada expressão, foi pedido que as crianças referissem se concordavam ou discordavam delas (figura 1). Na maior parte houve uma discordância unânime, todavia, nas expressões “Os homens são o sexo forte”, “As mulheres não sabem o que querem” e “Mulher no volante, perigo constante” verificou-se que muitas crianças concordavam.

CM12: *O respeito não ter a ver com a roupa, mas sim com dizer “olá” e “como estás?”.*

CF2: *Só para acabar, por causa do cor-de-rosa. Por exemplo, o CM6 já me disse que as cores favoritas dele são rosa e azul, e agora era chegar alguém ao pé dele e dizer “a tua cor favorita tem de ser azul porque rosa é para meninas”. E eu não acho isso bem, porque cada um tem a sua opinião e as cores não têm dono.*

CM10: *Eu estava com a minha mãe a comprar uma camisola cor-de-rosa e a senhora da caixa disse “rosa é cor de menina, por que é que vais querer uma camisola rosa?”.*

CM4: *Também já me disseram que os flamingos mais cor-de-rosa são as fêmeas por causa da cor, mas não é verdade. Normalmente são os machos que têm mais cor para chamar a atenção das fêmeas.*

Em síntese:

Esta sessão contribuiu para esclarecer que, dentro das questões de igualdade de género, as crianças revelavam possuir maior preconceito relativamente a expressões que requeriam mais competência por parte das mulheres.

Data: 2 de junho de 2025	Duração: 120 minutos
Local: Sala de aula – 4º ano	Materiais: - Apêndice III “De quem é esta profissão?” - Lápis de grafite e de cor - Caneta - Apêndice IV “Quem faz o quê em casa?” - Apêndice V “Que profissão quero seguir?”
Objetivo(s): - Identificar e refletir sobre estereótipos de género presentes nas representações de profissões e nas tarefas domésticas. - Ilustrar diferentes profissões a partir de descrições apresentadas, analisando a associação espontânea ao género. - Reconhecer que qualquer profissão pode ser desempenhada por homens ou mulheres. Descrição: De modo a explorar a forma como as crianças se explicitam, esta sessão apelou à expressão artística e criativa. Com auxílio do apêndice III, foi solicitado que escrevessem qual a profissão associada às descrições apresentadas pela estagiária. Como a língua portuguesa distingue as palavras por géneros (feminino e masculino), as indicações foram “pessoa que apaga incêndios”, “pessoa que conduz aviões”, “pessoa que faz operações” e “pessoa que dança ballet”. Durante a realização dos desenhos não houve muitas dúvidas, à exceção de questões ortográficas e confusão entre funções de médicos/as e enfermeiros/as. Todavia, verifiquei que as 3 crianças que o questionaram (CF4, CF5 e CM10), verbalizaram “médico” e “enfermeira”, mostrando mais uma vez que a função de maior respeito e responsabilidade (médico/a) foi expressa no masculino e enfermeiro/a no feminino, sendo uma trabalho mais associado ao cuidado. CF3: <i>Eu desenhei duas mulheres e dois homens, porque eram 4 espaços.</i> CF1, CF2 e CM12: <i>Eu também.</i>	

Estagiária: *Mas CM12, tu só colocaste uma mulher e foi na profissão de bailarina.*

CM12: *Sim, mas tinha pensado em fazer assim.*

Estagiária: *Mas estamos a falar do que fizeram, tens de ser honesto. Ainda mais porque neste caso não há respostas certas nem erradas, só estamos mesmo a ver que há profissões que às vezes são mais associadas a homens ou mulheres.*

CM11: *Professora, eu desenhei assim porque é assim que aparece quando vejo nos filmes e nos jogos.*

Estagiária: *Obrigada pelo esclarecimento, CM11. Mais alguém quer explicar o porquê das ilustrações? Não precisam, é opcional.*

CM3: *Eu só comecei a desenhar e quis fazer mais meninas que meninos.*

CM7: *Eu só conheço senhores bombeiros, nunca vi uma bombeira.*

Estagiária: *Mas há muitas, eu, por exemplo, conheço várias bombeiras.*

CM4: *Mas elas não fazem o mesmo que os meninos?*

Estagiária: *Porquê?*

CM4: *Então, são mais fracas e não podem entrar nos incêndios.*

Estagiária: *Podem, sim. Os equipamentos são todos iguais e tanto homens como mulheres precisam de fazer treinos intensos para poderem apagar os incêndios.*

Seguiu-se a visualização do vídeo “Crianças de escola primária revelam a realidade dos estereótipos de género”. A proposta feita tinha sido baseada nesse vídeo, e como no final aparecem mulheres nas profissões, optei pela sua apresentação.

No final da sessão, foi entregue a folha com os anexos IV e V (frente e verso). Na primeira tiveram de assinalar a(s) opção/opções que mais correspondesse(m) à realidade vivenciada em suas casas relativamente à realização de tarefas domésticas. No verso da folha teriam de nomear e representar a profissão que pretendem seguir no futuro.

CF1: *Professora, quando os pais estão separados como é que fazemos?*

Estagiária: *Assinala quem faz a atividade em cada casa. Às vezes pode ser outra pessoa a fazer alguma delas.*

CM7: *Os meus pais estão separados, cada um lava a sua roupa, mas como o pai não sabe passar a ferro é a mãe que faz isso. Posso colocar os dois na mesma?*

Estagiária: *Podes, sim. E obrigada por esclareceres esse pormenor.*

Em síntese:

Com esta sessão foi conseguida a consciencialização das crianças para o sexismo no quotidiano que, apesar de inconsciente, ainda persiste.

Data: 18 de junho de 2025	Duração: 120 minutos
Local: Sala de aula – 4º ano	Materiais: - Apêndice VI “Modelo para profissões” - Lápis de cor - Marcadores - Apêndice VII “Profissões” - Apêndice VIII “Questionário às famílias”
Objetivo(s): - Representar graficamente profissões em versões masculina ou feminina, promovendo a equidade na linguagem e na imagem. - Reconhecer a importância da inclusão e da diversidade nas representações profissionais. - Desenvolver a criatividade e o pensamento crítico na elaboração de materiais visuais. Descrição: Nesta sessão, foi entregue às crianças uma folha com um modelo de corpo dividido em 3 (apêndice VI), assim como uma das profissões apresentadas no apêndice VII (baseado nas profissões que referiram querer seguir). Com estes tiveram de ilustrar a figura com elementos representativos da respetiva profissão, assegurando a identificação em cada segmento da folha. CF7: <i>Como é que eu faço para mostrar que é um carteiro em todas as partes?</i> Estagiária: <i>Vamos por partes, então. O que é que faz um carteiro ou uma carteira?</i> CF7: <i>Entrega cartas e encomendas.</i> Estagiária: <i>Correto, então diz-me elementos que podes colocar no desenho.</i> CF7: <i>Uma carta, uma encomenda... e uma mota! Precisa de uma mota para entregar as coisas.</i> Estagiária: <i>Excelente ideia, continua!</i> CM10: <i>Olha, eu fiz um cabeleireiro porque é como o senhor onde a mãe vai.</i>	

Estagiária: *Muito bem! Então e quando o pai vai cortar o cabelo, é com um senhor ou uma senhora?*

CM10: *É um senhor, mas como é para o pai é no barbeiro.*

Estagiária: *Mas barbeiro é mais associado a quem corta o quê? Pensa lá na palavra.*

CM10: *A barba?*

Estagiária: *Exatamente! O pai vai lá fazer a barba?*

CM10: *Não. Então o pai também tem um cabeleireiro.*

CM4: *Eu fiz um tenista porque as meninas não sabem jogar ténis.*

Estagiária: *Não?*

CM4: *Não, no meu clube só há meninos porque é preciso muita força para conseguir bater a bola e as meninas não conseguem.*

Estagiária: *Então e as meninas que jogam ténis profissional, que vão a campeonatos e assim?*

CM4: *Esses jogos são mais fáceis porque são só meninas. Se jogassem contra um homem perdiam muito rápido.*

Estagiária: *Depende. É verdade que os homens têm mais facilidade em ganhar músculo e ter mais força, mas se não se empenharem, treinarem e se esforçarem, podem perder contra uma mulher que o faça.*

CM4: *Se entrar agora uma menina para a minha equipa eu ganho-lhe.*

Estagiária: *Se ela iniciar agora sem nunca ter jogado é possível, mas se for uma menina que tenha vindo de outra equipa também podes surpreender-te e teres e um jogo bem desafiante.*

CM4: *Talvez, mas como eu já jogo há muito tempo seria difícil ganhar.*

Estagiária: *Disseste bem, porque já jogas há muito tempo. E eu sei que te esforças e gostas de praticar.*

No final da sessão, foi entregue às crianças o anexo VIII, um questionário para as famílias sobre a abordagem de temas associados à igualdade de género. Pretendeu-se, deste modo, compreender a envolvimento das famílias e as suas opiniões para assim perceber a forma como as crianças agem.

Em síntese:

Foi evidente a diversidade de conceções nos discursos das crianças. Apesar de existir um maior cuidado com a linguagem, algumas ainda creem na superioridade do sexo masculino.

Data: 24 de junho de 2025	Duração: 90 minutos
Locais: Sala de aula – 4º ano e telheiro no espaço exterior da escola	Materiais: - Ilustrações criadas previamente - Materiais diversos levados pela estagiária e crianças
Objetivo(s): - Elaborar coletivamente um livro coeducativo sobre a igualdade de género nas profissões. - Refletir criticamente sobre a ideia de que existem profissões específicas para cada género. - Promover o debate e o respeito na argumentação entre pares. Descrição: As crianças foram questionadas em relação ao que poderia ser realizado com as produções efetuadas na sessão anterior e, após várias ideias todos concordaram com uma sugestão (previamente pensada). Estagiária: <i>Quero que me digam o que é que poderíamos fazer com estes desenhos que criámos na última aula.</i> CM12: <i>Podíamos cortar por estes riscos e juntar com outras partes de outras profissões.</i> CM7: <i>Ao juntar podemos dar um nome a essa nova profissão.</i> CM1: <i>Também podíamos cortar, misturar e depois tentávamos juntar como um puzzle.</i> CF3: <i>Para juntar tudo podemos por um agrafo a segurar as partes todas iguais.</i> CM8: <i>Fazer um livro!</i> De modo a agilizar a sessão, a turma foi dividida em 2 grupos; um permaneceu na sala a decorar o livro e o outro foi para o espaço exterior realizar uma linha de valores. Nesta, o grupo foi subdividido em dois, um que era a favor e outro contra a premissa “as profissões têm género”.	

Grupo 1 (a favor): CF4, CM4, CM5 e CM10

Grupo 2 (contra): CF1, CM1 e CM7

Neste grupo, as crianças CF4 e CM9, não compreenderam a tarefa mesmo após a explicitação da estagiária e de colegas que tentaram ajudar. Esta confusão pode ser motivada por diversos fatores, todavia, ambas se recusaram a dizer qual a sua origem.

CM4: *O ténis é só para rapazes porque meninas não têm força.*

CF1: *Assim como no ténis, no futebol também é preciso força, e há jogadoras com muito mais força do que alguns jogadores.*

CM10: *Não é o mais normal, até porque os meninos treinam mais que as meninas no ginásio.*

CM7: *Isso não quer dizer nada. Algumas meninas podem ser mais fortes do que meninos sem ter de ir ao ginásio treinar ou treinando os dois. Por exemplo, eu treino, mas a CF2 é mais forte do que eu.*

CF4: *Ela pode ter mais força nas mãos, mas não se compara à força nos pés que tu tens.*

CM1: *Não é verdade, ela fazendo ballet também tem mais força nas pernas e nos pés para se aguentar naquelas posições difíceis.*

CM5: *Mas isso é porque é um desporto só de meninas e são todas magrinhas, não têm de levantar muito peso.*

CF1: *Há bailarinos homens, mas como muitas pessoas acham que é só um desporto de meninas, os meninos ficam com vergonha, mas eu já vi um menino a dançar.*

Grupo 3 (a favor): CF7, CM12, CM11 e CM2

Grupo 4 (contra): CF8, CF5, CM8 e CM1

CF8: *Não há profissões só para meninos nem só para meninas. Podemos ter um juiz ou uma juíza.*

CF7: *Mas ser bombeiro é uma profissão mais adequada para homens.*

CF5: *Mesmo assim também há mulheres nos bombeiros.*

CM12: *Nunca vi nenhuma. Até as pessoas da televisão são sempre homens.*

CM8: *Como não? Já cá veio uma bombeira à escola falar sobre primeiros socorros. E no vídeo que a professora mostrou no outro dia também havia.*

CM11: *Mas o vídeo podia ser falso. Podes comprar um fato de bombeiro e não ser bombeiro.*

CM1: *A professora não nos ia mostrar um vídeo falso para nos ensinar. E de qualquer forma todos nós já falamos com uma, como o CM8 disse.*

CM2: *Nos vídeos que eu vejo só há homens nos incêndios, as mulheres não têm força para segurar as mangueiras.*

CF8: *Na internet nem tudo é verdade. Podes ir a uma sede de bombeiros para veres que temos razão.*

CF7: *Mesmo assim, há muito mais bombeiros do que bombeiras, por isso é mais adequada para eles.*

CF5: *Depende do que cada um gosta mais, não é por haver mais homens que passa a ser uma profissão só deles.*

No final os grupos foram questionados sobre a sua opinião relativamente à premissa. Todos foram contra, todavia, um menino ficou indeciso, referindo que “o futebol masculino é só para meninos” CM7, ao que os restantes contrapuseram dizendo que é normal, pois o próprio nome indica essa diferenciação.

Ao retornarem à sala, foi questionado às crianças qual a sua opinião sobre a linha de valores, assim como a forma como as fez sentir.

CF1: *Achei muito giro porque, ao mesmo tempo que estamos a brincar, também estamos a aprender que as profissões não têm género. E com a discussão também vemos a opinião de cada um, mesmo que aqui não sejam as reais, e como responder mesmo que não tenham ideias iguais.*

Estagiária: *E como se sentiram os elementos dos grupos que defenderam haver profissões para cada género?*

CM10: *Mentiroso.*

CM2: *Senti-me mal.*

CF12: *Não queria que achassem que eu sou machista, mesmo sabendo que era um trabalho da professora.*

Em síntese:

A partir desta sessão foi notória a preocupação, por parte das crianças, na utilização de uma linguagem mais inclusiva e respeitadora tanto na tarefa como nas brincadeiras observadas em diversos momentos.

Data: 25 de junho de 2025	Duração: 120 minutos
Local: Espaço exterior da escola e sala de aula – 4º ano	Materiais: - Livro “As profissões de alunos/as do 4º ano” - Caderno - Lápis - Livro “As mulheres e os homens”, de Equipo Plantel e Luci Gutiérrez.
Objetivo(s): - Aprofundar as aprendizagens interiorizando valores de equidade e respeito. - Criar dramatizações que representem situações de (des)igualdade de género. - Expressar, de forma criativa, as aprendizagens ao longo das sessões sobre papéis sociais e profissionais. Descrição: Nesta sessão, com recurso ao livro previamente elaborado, a turma foi dividida em quatro grupos. O livro foi aberto aleatoriamente e, com as profissões que surgiram nas suas páginas, criaram uma pequena dramatização, que refletisse os conteúdos abordados ao longo das sessões. Para a preparação foi utilizado o espaço exterior da escola, permitindo que os grupos se espalhassem e usufríssem de diversos locais para ensaiar. As dramatizações e respetivos comentários da turma encontram-se no apêndice XII. Por fim, quatro crianças leram o livro “As mulheres e os homens”, de Equipo Plantel e Luci Gutiérrez e, em turma, discutiram os conteúdos abordados. De salientar que, durante a leitura, todas as crianças, tanto leitoras como ouvintes, evidenciaram facial e corporalmente desconforto com alguns dos excertos presentes na história. CF2: <i>Para as crianças e adultos compreenderem que cada um tem o seu dever. Cada um tem o direito de viver como quer e aproveitar a vida a fazer o que gosta.</i>	

CF8: *Houve uma parte que dizia que nada daquilo era verdade, que os homens não mandavam nas mulheres.*

Estagiária: *Qual foi a vossa sensação a meio do livro?*

CM12: *Estava a sentir-me um bocado injustiçado.*

CF2: *Senti que o livro não estava a falar muito bem das mulheres.*

CF8: *Que o livro estava a defender só os rapazes e que as meninas não são importantes.*

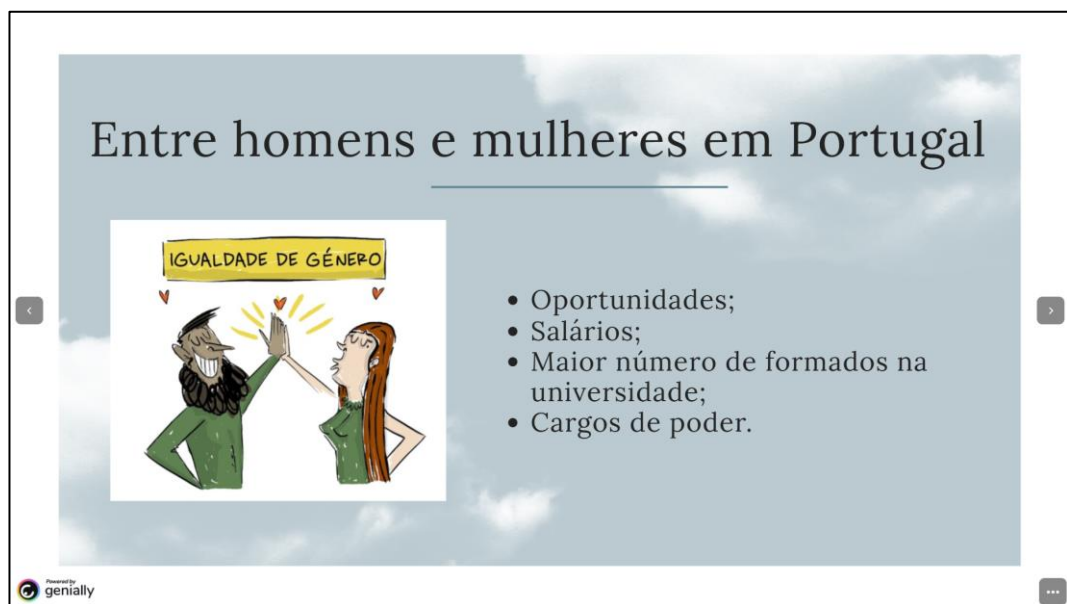
CM6: *Sim, que só meninos mandavam, que eram fortes e sabiam das coisas.*

CF1: *E que as mulheres eram só donas de casa e não podiam ter qualquer outra profissão.*

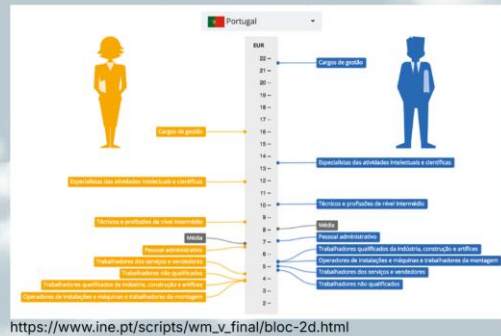
Em síntese:

O desconforto manifestado pelas crianças aquando da leitura do livro “as mulheres e os homens” relaciona-se com o facto de nele se procurar desconstruir estereótipos de género, através das imagens e textos, tornando as situações distintas das vivenciadas no quotidiano.

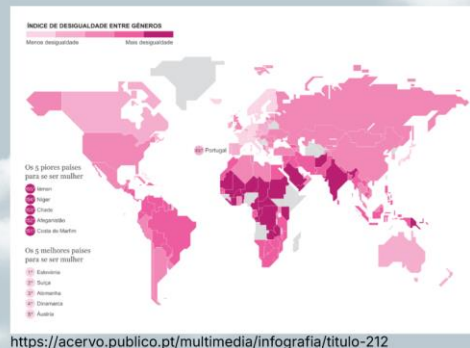
Apêndice II – Powerpoint – Declaração dos Direitos Humanos



Diferença de salários em Portugal



Desigualdade de género no mundo



Artigo 7.º

"Todos são iguais perante a lei e, sem distinção, têm direito a igual proteção da lei."

A wooden gavel with a dark, polished head and a lighter, textured handle rests on an open book. The book is open to a page with dense, small text. In front of the book is a thick, circular wooden block, also polished. The entire scene is set against a light blue background.

Apêndice III – Modelo “De quem é esta profissão?”

De quem é esta profissão?

Nome: _____
Data: _____

Descrição: _____ _____ Profissão: _____	Descrição: _____ _____ Profissão: _____	Descrição: _____ _____ Profissão: _____	Descrição: _____ _____ Profissão: _____

Apêndice IV – Modelo “Quem faz o quê em casa?”

Nome: _____ Data: _____

1. **Selecione** com um X a opção que corresponde à realidade em casa. Se for “outro” **indica** quem.

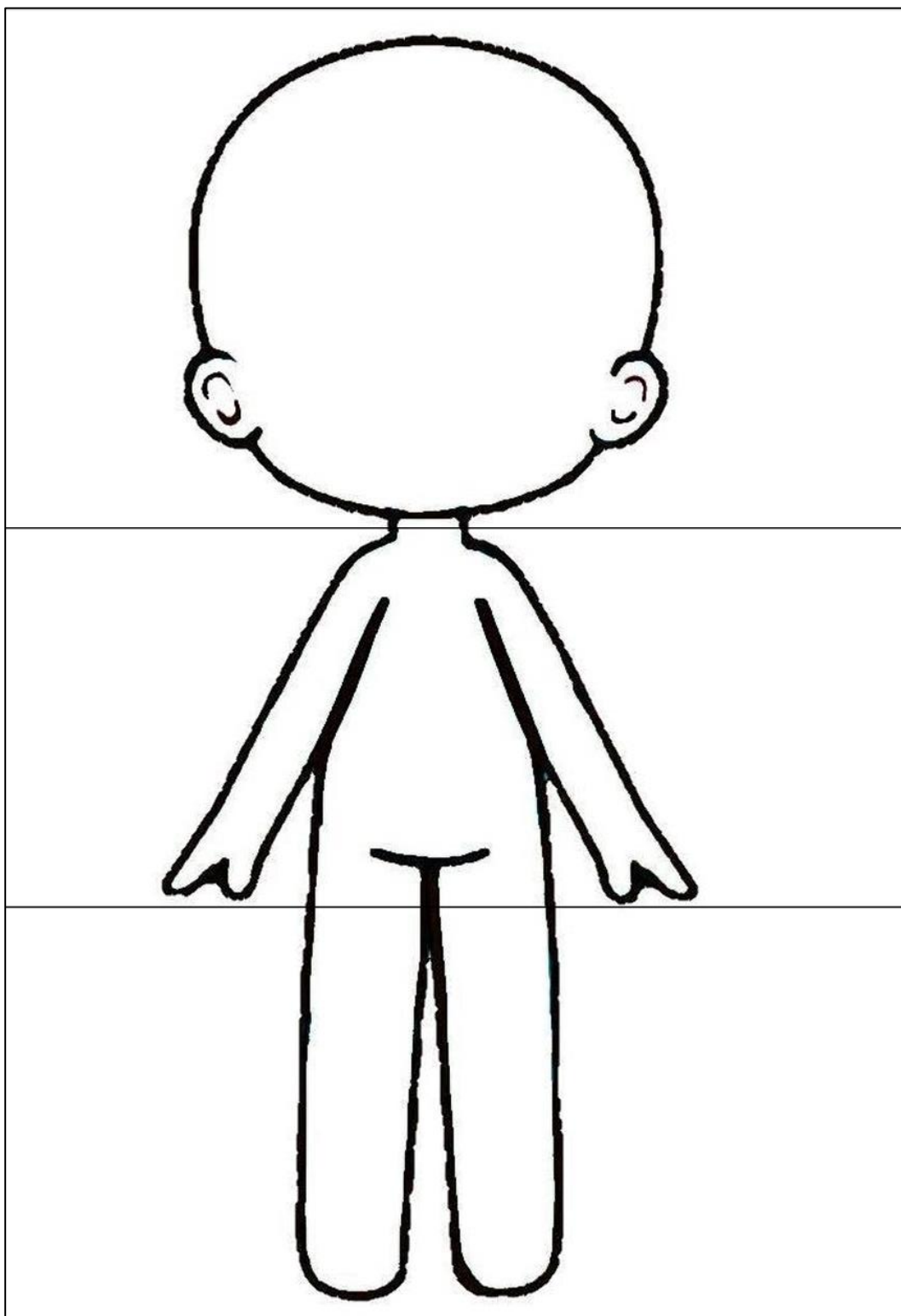
Quem faz?	Tratar da roupa	Tratar da louça	Levar o carro à oficina	Cozinhar	Limpar a casa	Ajudar com trabalhos/estudar	Levar o lixo	Arranjar algo estragado
Pai								
Mãe								
Outro/a: quem?								

2. Indica a profissão: Do pai: _____
Da mãe: _____

Apêndice V – Modelo “Que profissão quero seguir?”

1. **Indica e ilustra** a profissão que queres seguir no futuro.

Apêndice VI – Modelo para profissões



Apêndice VII – “Profissões”

Arqueólogo/a	Ator/Atriz	Artista de circo	Treinador/a	Tenista
Enfermeiro/a	Músico/a	Polícia	Médico/a	Juiz/a
Condutor/a	Futebolista	Cientista	Astronauta	Professor/a
Veterinário/a	Advogado/a	Carteiro/a	Dançarino/a	Cabeleireiro/a

Apêndice VIII – “Questionário às famílias”

 Escola Superior de Educação Instituto Politécnico de Coimbra	Questionários aos/às Encarregados/as de Educação
Este questionário destina-se à realização de um projeto de investigação no âmbito do Relatório Final do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico realizado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra. Este é anónimo, deste modo, responda com sinceridade, assinalando apenas uma das opções. Agradeço a sua colaboração, Cátia Ferreira	
Dados do/a educando	
Idade do/a seu/sua educando/a? _____ Sexo do/a seu/sua educando/a? F ☐ M ☐	
Dados do/a inquirido/a	
Idade _____ Sexo F ☐ M ☐	
Inquérito	
1. Concorda com as expressões idiomáticas “Mulher ao volante, perigo constante” e “Os homens são o sexo forte”? Sim ☐ Não ☐	
1.1. Por quê? _____ _____ _____	
2. Considera que existem profissões para homens e mulheres? Sim ☐ Não ☐	

2.1. Por quê?

3. Incentiva o/a seu/sua educando/a a seguir alguma profissão? Sim ☐ Não ☐

3.1. Por quê?

4. Sente-se confortável em abordar com o/a seu/sua educando/a questões associadas à Igualdade de Género? Sim ☐ Não ☐

4.1. Por quê?

5. Em contexto familiar, a quem compete a responsabilidade de tratar da casa?
Mulher ☐ Homem ☐ Ambos ☐

5.1. Por quê?

6. A quem considera que compete a abordagem da temática da Igualdade de Género?
Família ☐ Escola ☐ Ambas ☐

6.1. Por quê?

7. Se o/a seu/sua educando/a o/a questionasse relativamente a questões associadas à Igualdade de Género, como reagiria?

Desviava o assunto. ☐

Não respondia, são assuntos para pessoas mais velhas. ☐

Não respondia, dizia para perguntar ao/à professor/a. ☐

Tomava a iniciativa de pedir auxílio ao/à professor/a. ☐

Tentava responder à questão, utilizando linguagem científica. ☐

Tentava responder à questão, utilizando linguagem mais comum. ☐

Pesquisava primeiro sobre o assunto e, posteriormente, respondia recorrendo a linguagem científica. ☐

Pesquisava primeiro sobre o assunto e, posteriormente, respondia recorrendo a linguagem mais comum. ☐

Apêndice IX – Recolha e utilização de imagens



Escola Superior de Educação de Coimbra

Recolha e utilização de imagens

Exmo.(a) Senhor(a) Encarregado(a) de Educação

Nós, [REDACTED] e Cátia Ferreira, alunas no 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Coimbra e estagiárias na Escola [REDACTED] vimos por este meio solicitar a sua autorização para proceder à recolha de imagens do seu/sua educando/a. Estes dados serão utilizados exclusivamente para a realização do dossier de estágio no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa II e dos Relatórios Finais (Tese de Mestrado).

Reconhecendo que a privacidade das crianças e famílias é essencial, comprometemo-nos a preservar a confidencialidade dos dados obtidos. Acrescentamos que todas as imagens serão captadas de uma perspetiva que preserve a identidade das crianças de modo a ilustrar experiências e materiais realizados com o grupo.

- ☐ Autorizo a recolha e utilização de imagens
- ☐ Não autorizo a recolha e utilização de imagens

Coimbra, _____ de _____ de 2024

Assinatura do(a) Encarregado(a) de Educação

³ O estágio foi realizado em par pedagógico e, de modo a garantir a privacidade da colega e da escola, as informações foram ocultadas.

Apêndice X – Ilustrações “De quem é esta profissão”

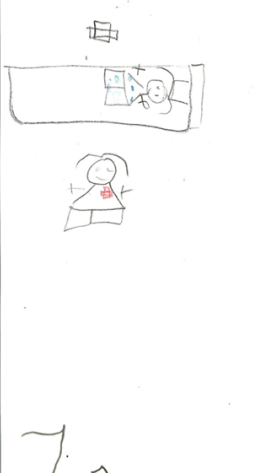
CF1



CF2



CF3

Descrição: <u>persona que apaga as luzes</u> Profissão: <u>banqueiro</u>  <u>Bruno</u>	Descrição: <u>persona que controla as luzes</u> Profissão: <u>piloto</u>  <u>Patricia</u>	Descrição: <u>persona que faz operações</u> Profissão: <u>medico</u>  <u>Luís</u>	Descrição: <u>persona que dança ballet</u> Profissão: <u></u>  <u>Maria</u>
--	---	--	---

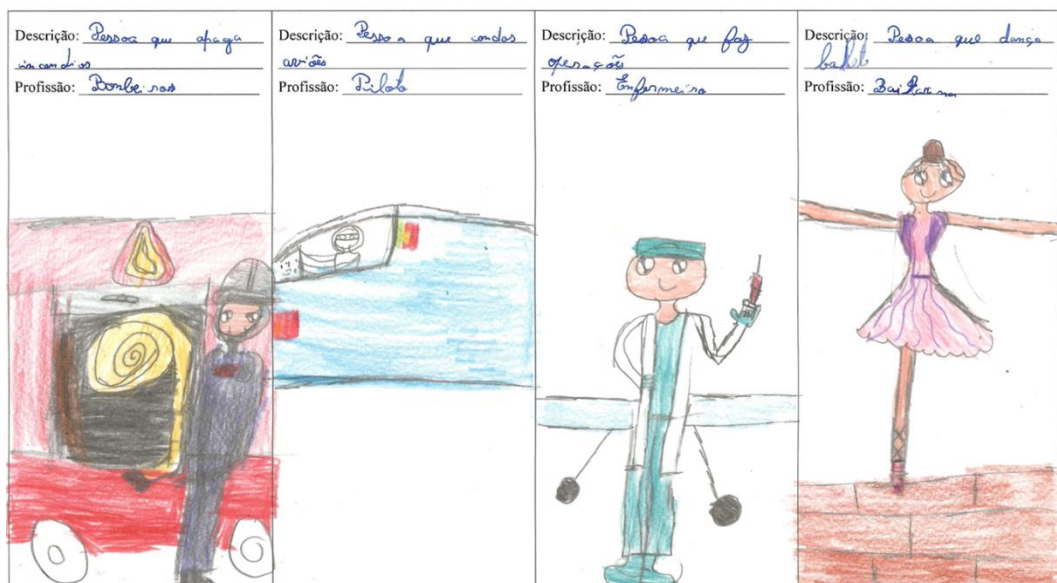
CF4

Descrição: <u>persona que apaga as luzes</u> Profissão: <u>combateiro</u>  <u>Rei</u>	Descrição: <u>persona que conduz avião</u> Profissão: <u>Piloto</u>  <u>João</u>	Descrição: <u>persona que realiza operações</u> Profissão: <u>surgião</u>  <u>João</u>	Descrição: <u>persona que dança ballet</u> Profissão: <u>balarina</u>  <u>Maria</u>
---	--	---	---

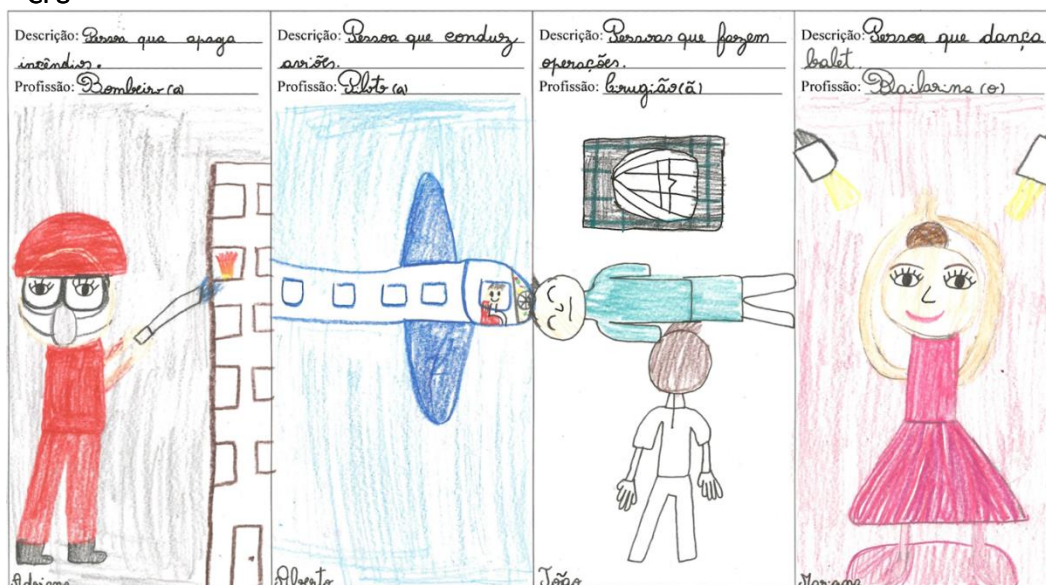
CF6



CF7



CF8



CM2



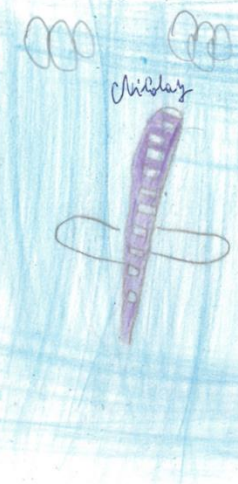
CM3



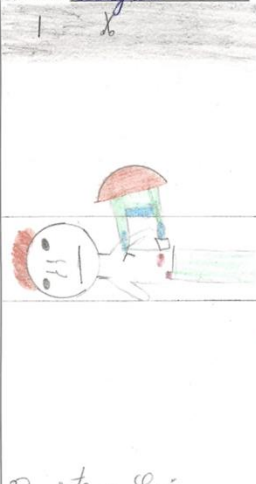
CM4



CM5

Descrição: <u>Barra que apaga incêndios</u> Profissão: <u>Bombeiro</u> 	Descrição: <u>Barra que conduz correntes</u> Profissão: <u>Piloto</u> 	Descrição: <u>Barra que faz o nariz</u> Profissão: <u>irurgião</u> 	Descrição: <u>Barra que dobra o cabelo</u> Profissão: <u>dentista</u> 
--	---	---	---

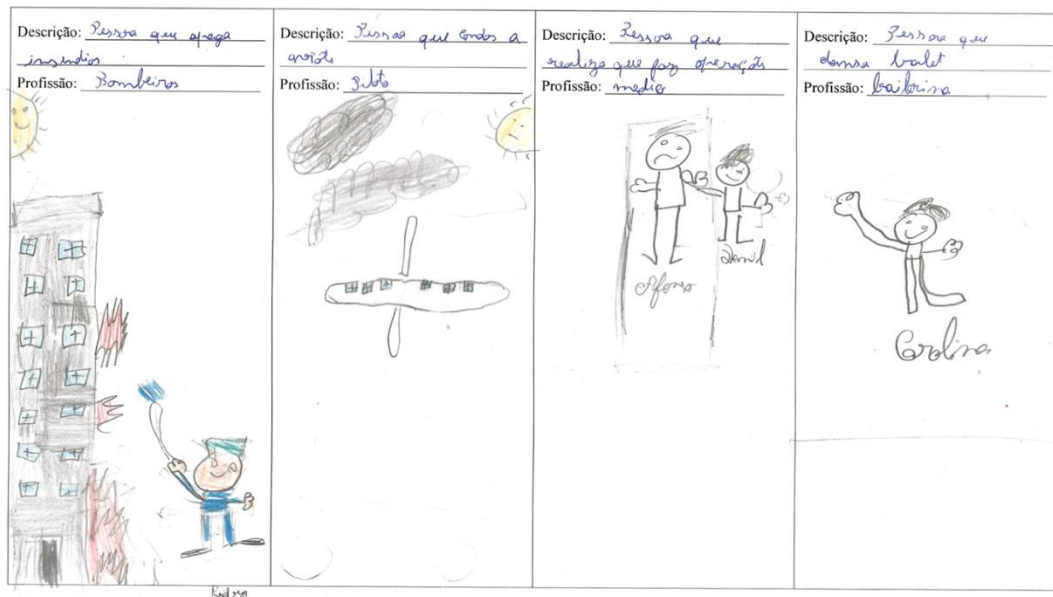
CM6

Descrição: <u>Barra que apaga incêndios</u> Profissão: <u>Bombeiro</u> 	Descrição: <u>Barra que conduz correntes</u> Profissão: <u>Piloto</u> 	Descrição: <u>Barra que faz operações</u> Profissão: <u>irurgião</u> 	Descrição: <u>Barra que dobra o cabelo</u> Profissão: <u>Dentista</u> 
--	---	---	---

CM7



CM8



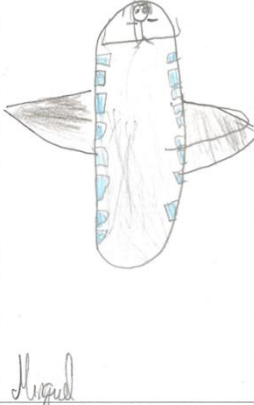
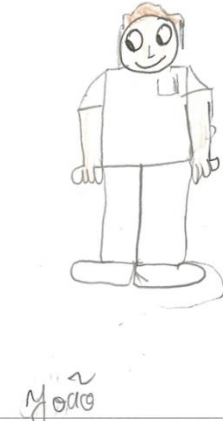
CM9

Descrição: <u>persona que ajuda</u> <u>incendios</u> Profissão: <u>Bombeiro</u>  Leonor	Descrição: <u>persona que controla</u> <u>avios</u> Profissão: <u>piloto</u>  Bill	Descrição: <u>persona que faz</u> <u>operações</u> Profissão: <u>medico</u> <u>operador mobilis</u>  David	Descrição: <u>persona que faz</u> <u>desenhos</u> Profissão: <u>desenhista</u>  Carolina
---	--	---	--

CM10

Descrição: <u>persona que</u> <u>apaga incendios</u> Profissão: <u>Bombeiro</u>  Reda	Descrição: <u>persona que controla</u> <u>avios</u> Profissão: <u>piloto</u>  Miguel	Descrição: <u>persona que</u> <u>trabalha operários</u> Profissão: <u>medico</u>  João	Descrição: <u>persona que</u> <u>dança ballet</u> Profissão: <u>Bailarina</u>  Maria
---	--	---	--

CM11

Descrição: <u>Pessoa que dirige</u> <u>carros antigos</u> Profissão: <u>homem</u>  Adriano	Descrição: <u>Pessoa que comanda</u> <u>aviões</u> Profissão: <u>Piloto</u>  Miguel	Descrição: <u>Pessoa que trabalha</u> <u>na construção</u> Profissão: <u>engenheiro</u>  João	Descrição: <u>Pessoa que</u> <u>dança</u> Profissão: <u>Baladeira</u>  Andreia
--	---	--	--

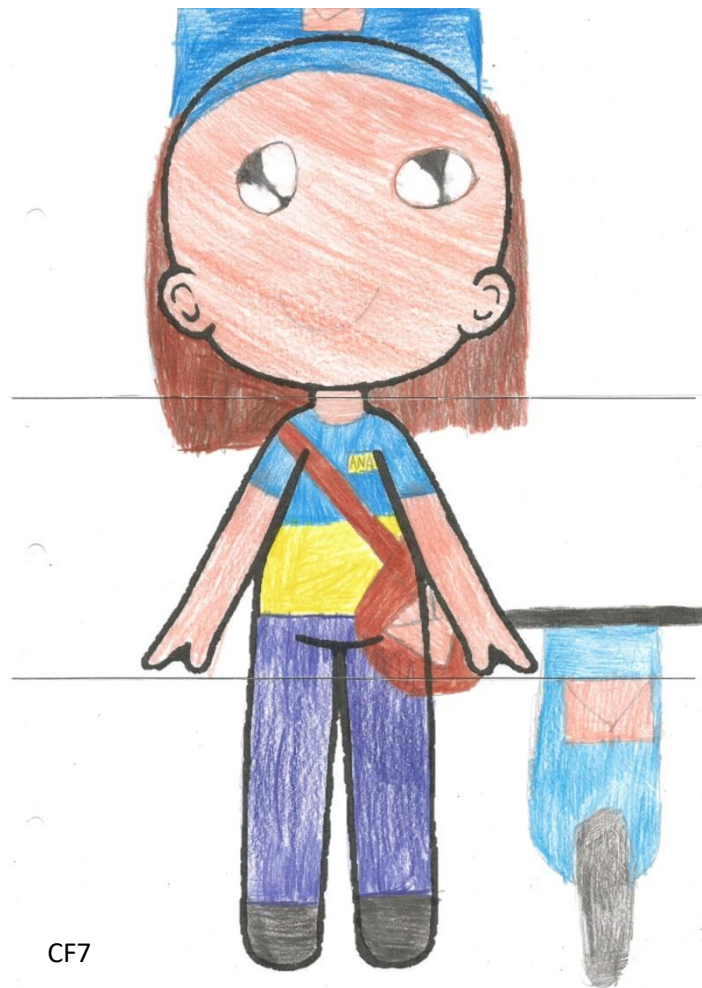
CM12

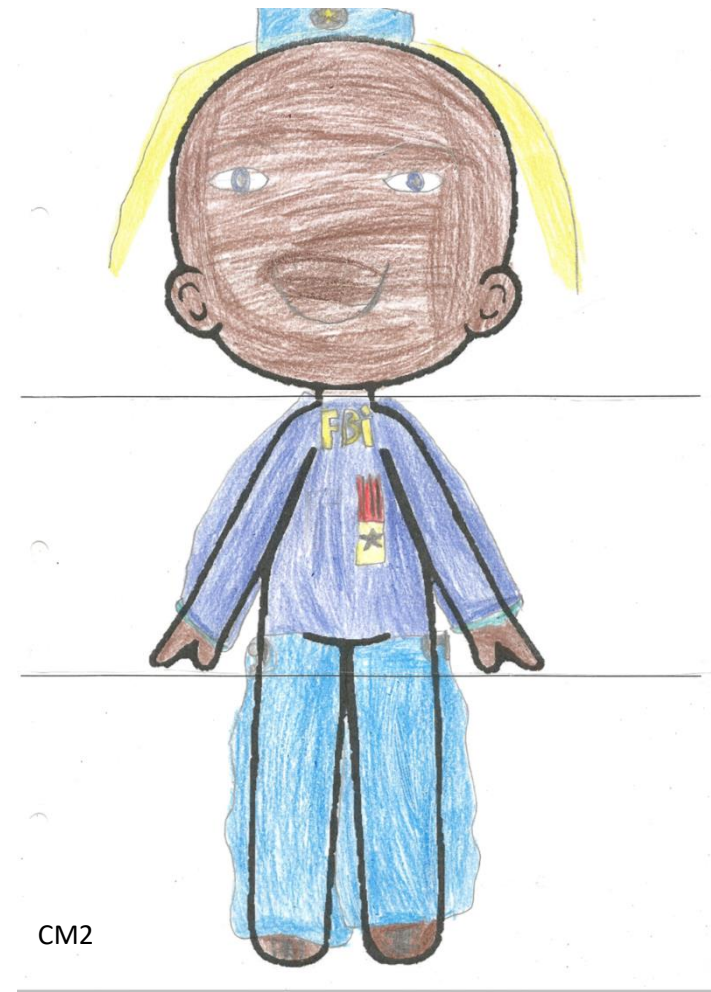
Descrição: <u>Pessoa que apaga</u> <u>incêndios</u> Profissão: <u>Bombeiro</u>  Alberto Gonçalves	Descrição: <u>Pessoa que conduz</u> <u>aviões</u> Profissão: <u>Piloto</u>  Michael Lobo	Descrição: <u>Pessoa que faz o</u> <u>os</u> Profissão: <u>Doutor</u>  António Raimundo	Descrição: <u>Pessoa que dança</u> <u>baile</u> Profissão: <u>Baladeira</u>  Josefina Rosa
---	--	--	--

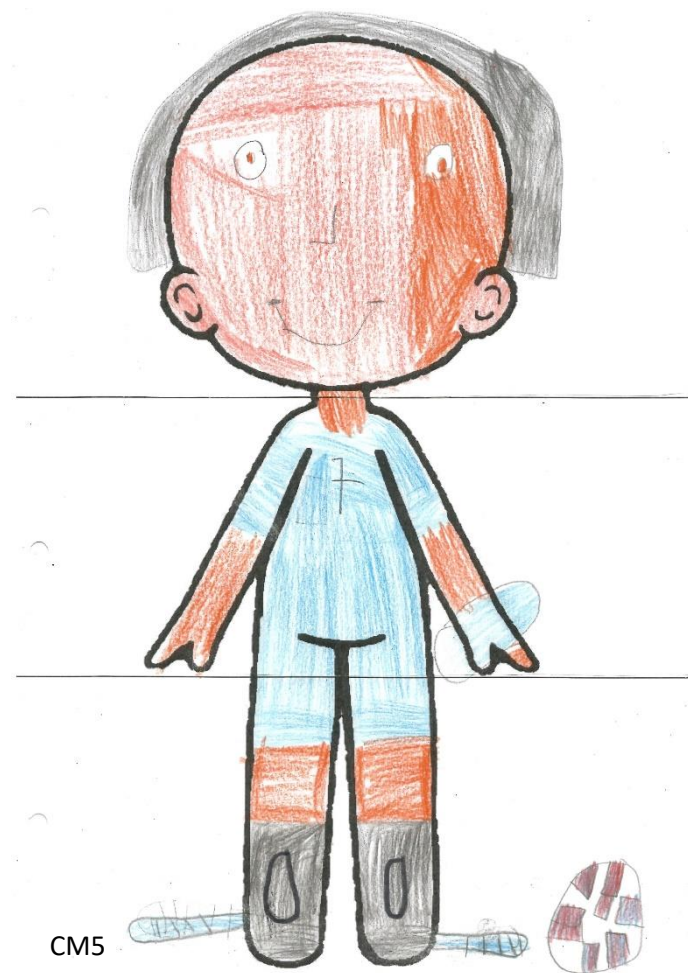
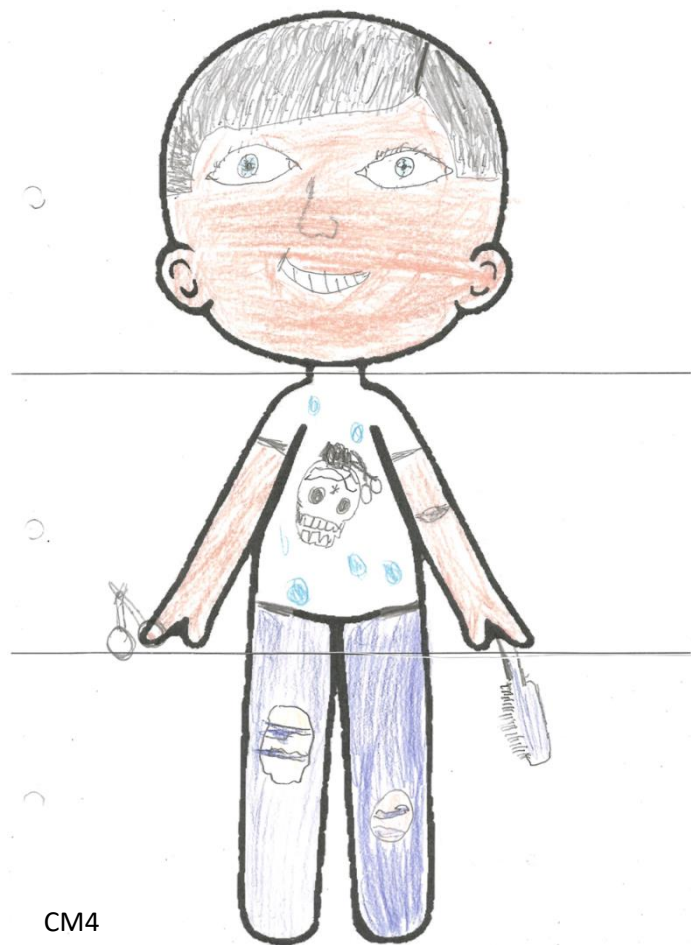
Apêndice XII – Ilustrações de profissionais

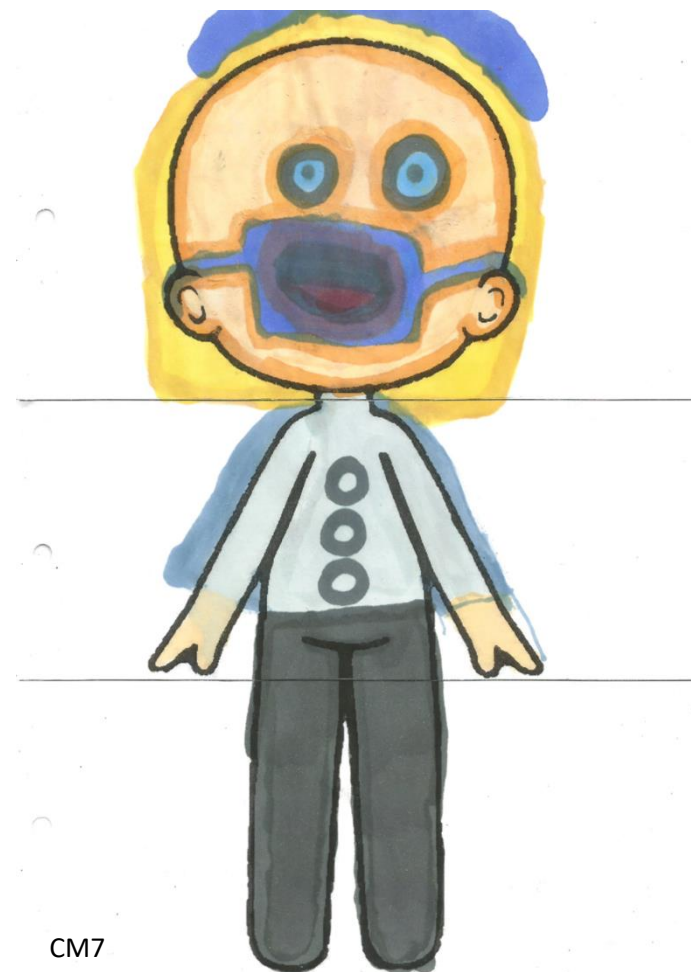


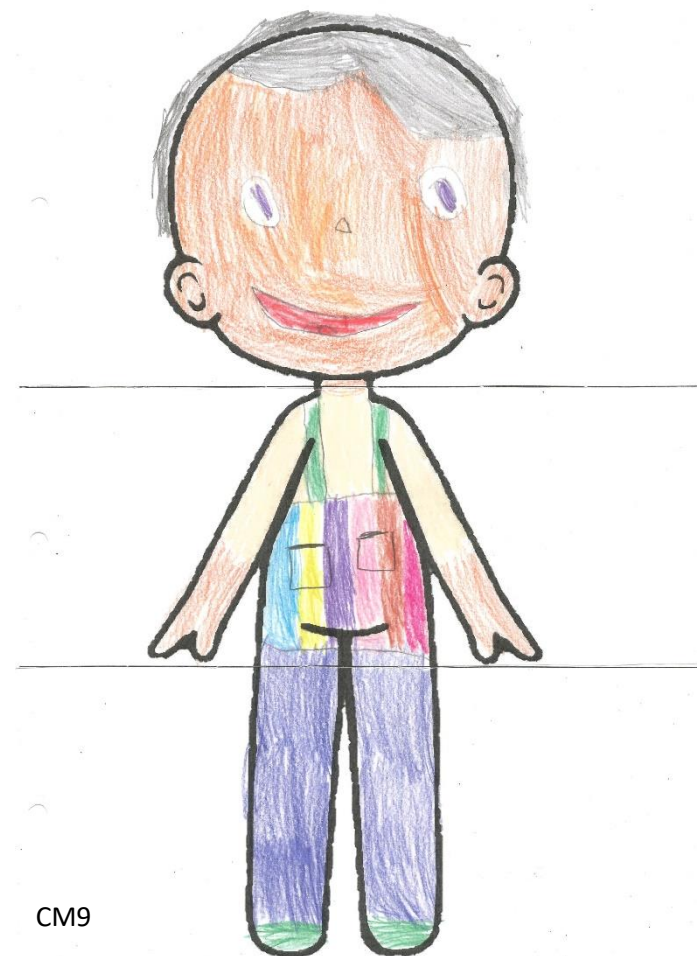
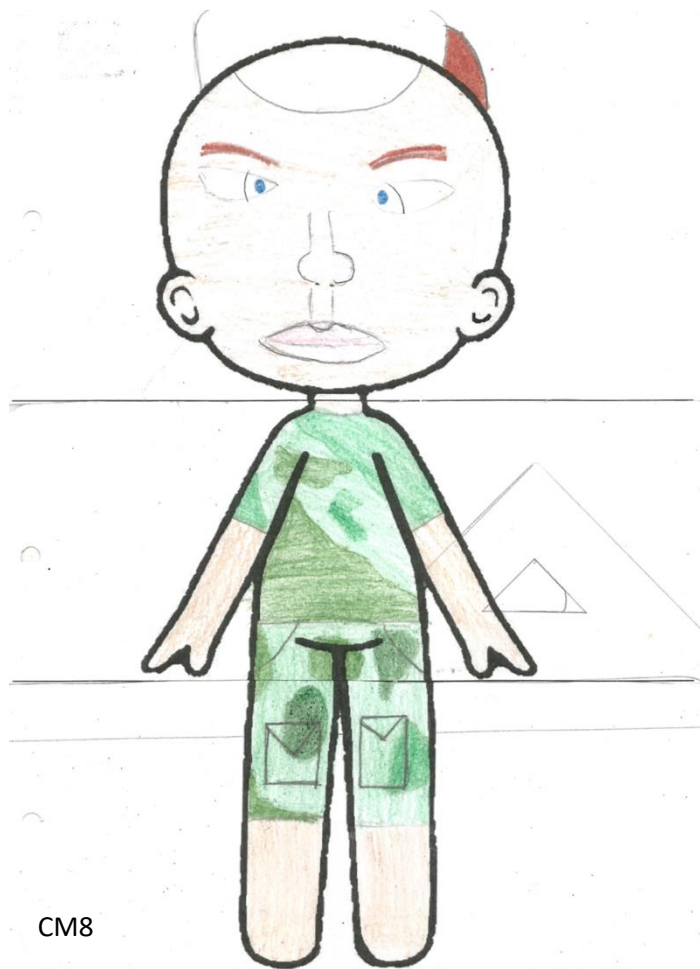




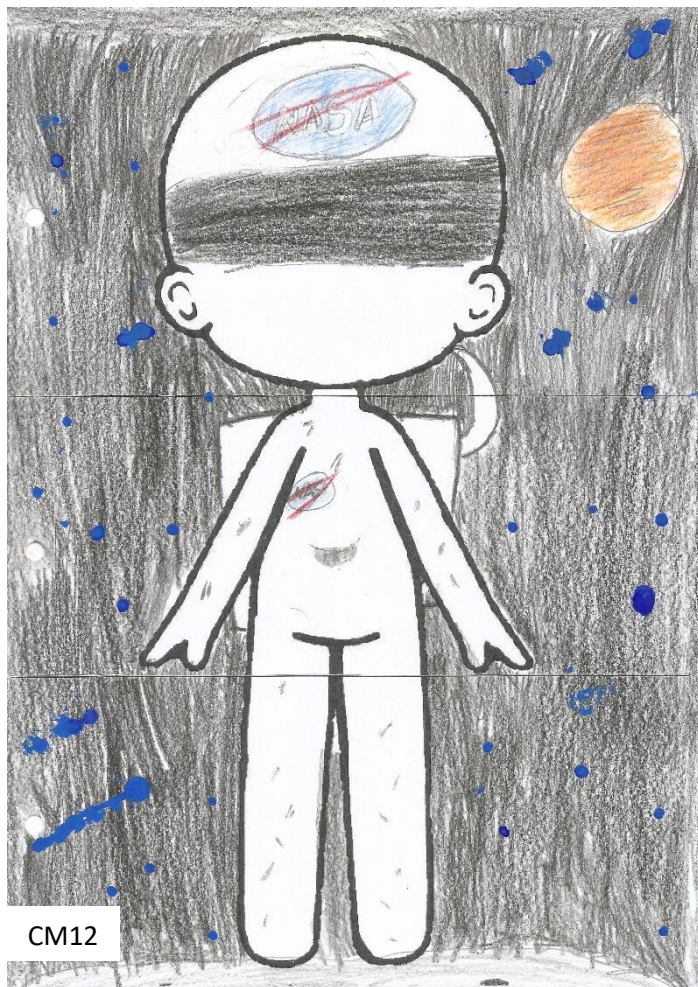












CM12

Apêndice XII – Dramatizações “O género das profissões”

Dramatizações “O género das profissões”

Texto 1

CM5: *Num certo dia, o António jogava futebol porque tinha um campeonato. De repente, a mulher liga-lhe e diz que se está a sentir mal enquanto está a fazer um penteado para um casamento.*

CF5: *Eu preciso de ajuda, por favor, preciso que me leves ao hospital.*

CM1: *Vou já para aí, vou ligar já a uma ambulância.*

CM5: *Respondeu o António.*

CM5: *Quando chegam ao hospital, a médica faz-lhe uma cirurgia. A cirurgia corre mal e a cabeleireira morre.*

CF6: *Lamento dizer que a cirurgia correu mal e sua mulher morreu*

CM5: *Diz a médica.*

CM1: *Você não sabe fazer o seu trabalho, quero que isto vá para tribunal!*

CF5: *No tribunal a juíza diz.*

CF2: *Então a senhora doutora foi chamada a tribunal pelo marido da cabeleireira.*

CF6: *Sim*

CM5: *Responde a médica.*

CM5: *Depois de muita discussão, a juíza compreende que não foi erro da médica, mas sim da saúde da cabeleireira que já estava muito fraca.*

CF2, CM1, CF5, CM5 e CF6

Opiniões da turma:

CM10: *Devia ser do tema dos géneros, eles falaram só de uma história com profissões.*

CM12: *Concordo. Acho que o teatro está muito bom, mas não falaram sobre o que era pedido.*

Estagiária: *Alguém consegue sugerir melhorias para ficar como foi pedido?*

CF1: *Na audiência podiam mostrar que só havia homens juízes.*

CM1: *Ou dizerem que a cirurgia só tinha corrido mal porque é uma médica e que devia deixar os homens fazerem esse tipo de trabalhos.*

Reflexão:

Comentários como os de CM10 e CM12 demonstram consciência crítica quanto ao alinhamento da atividade com o tema proposto, evidenciando atenção ao propósito educativo. As sugestões de CF1 e CM1, por sua vez, mostram um entendimento do conceito e a necessidade de representá-los criticamente para que o teatro cumprisse a sua função de sensibilização. Estes contributos mostram que as crianças foram capazes de reconhecer tanto a ausência de elementos ligados ao tema, como de propor formas de os integrar, o que indica progressos na capacidade de identificar e problematizar desigualdades de género.

Texto 2

CF8: *Bom dia, alunos! Hoje vamos falar das profissões. Pedro, o que é que tu queres ser?*

CM6: *Eu quero ser carteiro.*

CM11: *Eu quero ser músico*

Estagiária: *Disse o Tiago.*

CF4: *E eu quero ser professora.*

Estagiária: *Respondeu a Maria.*

CF8: *Pedro, o que fazem os carteiros?*

Estagiária: *Perguntou a professora.*

CM6: *Os carteiros entregam as cartas e as encomendas que os clientes mandam vir.*

CF8: *Tiago, o que é que os músicos fazem?*

CM11: *Os músicos criam músicas e vão às festas tocar e cantar.*

CF8: *Maria, e as professoras?*

CF8: *As professoras ajudam a ensinar a ler, escrever, contar e resolver problemas.*

CF8: *Agora, cada um de vocês vem mostrar à turma o que fazem em cada profissão*

Estagiária: *Explicou a professora. E cada aluno criou um pequeno teatro com a profissão que quer ter.*

CM6, CF4, CF8 e CM11

Opiniões da turma:

CM8: *Eu acho que eles fizeram tudo muito bem, mas também se esqueceram do tema.*

CF1: *Quando dizem o que faz cada pessoa na profissão, eu acho que podiam dizer que fazem outras coisas. Por exemplo, os músicos não tocam só, também têm de escrever algumas músicas. E os professores também fazem muitas coisas que não disseram.*

CF4: *Não podíamos dizer tudo, senão todo o teatro era assim.*

CF1: *Não, podiam era dizer que faziam isso e muitas outras coisas.*

Estagiária: *E sugestões para melhorar?*

CF2: *Os alunos dizerem que aquela profissão não podia ser porque era só para homens ou só para mulheres.*

CM7: *Depois disso a professora podia ter explicado que todos podem fazer tudo e que depende do que gostam de fazer.*

Reflexão:

Comentários como os de CM8 e CF1 revelam atenção à fidelidade temática e à complexidade das profissões, mostrando uma preocupação com a representação realista e completa das atividades desempenhadas. Já as intervenções de CF2 e CM7 evidenciam entendimento da atividade, ao sugerirem a introdução explícita de estereótipos (“só para homens ou só para mulheres”) e a sua posterior desconstrução, reforçando a mensagem de que todas as pessoas podem exercer qualquer profissão.

Texto 3

Estagiária: *Numa manhã de sol, o professor João perguntou aos alunos.*

CM7: *Qual é a profissão dos vossos pais?*

CF1: *O meu pai é bailarino – disse a Ana.*

CM4: *A minha mãe é palhaça – disse o Lucas.*

CM9: *A minha mãe é tenista.*

CF1: *Não existem mulheres tenistas, só os homens é que jogam ténis. E também só os homens é que são palhaços, as mulheres do circo são sempre acrobatas.*

CM4: *Existe sim, a minha mãe é. O que não existe são homens bailarinos. Isso é uma profissão de mulheres.*

Estagiária: *Por fim, o professor disse.*

CM7: *Já falei com a vossa família e amanhã os vossos pais vêm cá para apresentar as suas profissões.*

Estagiária: *No dia seguinte os pais e as mães dos alunos foram mostrar que as profissões não são de um só género, mas todos podem fazer o que querem.*

CM7, CF1, CM4 e CM9

Opiniões da turma:

CM12: *O teatro ficou muito bem.*

CM11: *Podiam falar mais dos pais, para eles dizerem mesmo o que fazem e assim.*

CF1: *Não dava, não havia pessoas suficientes para novas personagens.*

CF2: *Não precisavam. Podiam por um chapéu, por exemplo, e já eram outra personagem.*

Reflexão:

O comentário do CM11 demonstra preocupação com a representação da diversidade de papéis familiares e profissionais, sugerindo a inclusão de novas personagens para enriquecer a narrativa. As respostas de CF1 e CF2, por sua vez, evidenciam capacidade de resolução criativa de constrangimentos práticos, propondo alternativas viáveis para manter o foco temático.

Texto 4

Estagiária: *Num certo dia, a professora decidiu dar as profissões.*

CF3: *Olá, alunos. Hoje vamos dar as profissões. Vou-vos mostrar algumas: futebolista, tenista e astronauta.*

CF7, CM10 e CM12: *Olá, meninos*

Estagiária: *Disseram os profissionais que a professora convidou.*

CF7: *Nem todas as profissões são só para homem ou mulheres, elas são para toda a gente.*

CM12: *Independentemente do que vocês queiram ser, sigam sempre os vossos sonhos.*

Estagiária: *Adicionou a futebolista.*

CM10: *Por exemplo, há o veterinário e a veterinária.*

Estagiária: *Depois os alunos conversaram com as pessoas para tirarem todas as dúvidas que tinham.*

CF3, CF7, CM10 e CM12

Opiniões da turma:

CM4: *Acho que fizeram muito bem, fizeram o que a professora pediu.*

CM12: *Eu acho que podíamos ter criado um texto mais longo.*

CF7: *Sim, para ficar mais completo.*

Reflexão:

CM4 revela reconhecimento do cumprimento das orientações propostas, enquanto CM12 e CF7 expressam autocritica construtiva, ao identificar a possibilidade de ampliar o texto para uma representação mais completa. Estes comentários indicam que as crianças foram capazes de avaliar o próprio desempenho e de propor melhorias, revelando progressos na autonomia, cooperação e consciência do processo criativo.

Apêndice XIII – Análise “De quem é esta profissão?”

Profissão	Masculino	Criança(s)	Feminino	Criança(s)
Bombeiro/a	18	CF1, CF2, CF3, CF4, CF6, CF7, CF8, CM1, CM2, CM4, CM5, CM6, CM7, CM8, CM9, CM10, CM11 e CM12	1	CM3
Piloto/a	19	CF1, CF2, CF3, CF4, CF6, CF7, CF8, CM1, CM2, CM3, CM4, CM5, CM6, CM7, CM8, CM9, CM10, CM11 e CM12	0	-
Cirurgião/ã	15	CF4, CF6, CF7, CF8, CM1, CM2, CM4, CM5, CM6, CM7, CM8, CM9, CM10, CM11 e CM12	4	CF1, CF2, CF3 e CM3
Bailarino/a	0	-	19	CF1, CF2, CF3, CF4, CF6, CF7, CF8, CM1, CM2, CM3, CM4, CM5, CM6, CM7, CM8, CM9, CM10, CM11 e CM12

4

⁴ CF8 adaptou o nome de todas as profissões após a discussão em grande grupo

CF2, CF 3 e CM3, apesar da diversidade na representação gráfica, referiram o nome das profissões como masculino, à exceção de “bailarina”

Apêndice XIV – Análise “Quem faz o quê em casa?”

“Quem faz o quê em casa?”

Criança	Tratar da roupa	Tratar da louça	Levar o carro à oficina	Cozinhar	Limpar a casa	Ajudar com trabalhos/ estudar	Levar o lixo	Arranjar algo estragado
CF1	Pai Mãe Eu	Pai Mãe Eu	Pai Mãe	Pai Mãe Eu	Pai Mãe Eu	Pai Mãe	Pai Mãe Eu	Pai Mãe Eu
CF2	Pai Mãe Eu	Mãe Eu	Pai Mãe	Pai Mãe	Mãe Eu	Pai Mãe	Pai Mãe Eu	Pai Mãe
CF3	Pai Eu Irmã	Eu Irmã	Pai	Mãe	Pai Mãe Eu Irmã	Pai Mãe	Eu Irmã	Pai
CF4	Pai Mãe Eu	Pai Mãe Irmã	Pai	Pai Mãe Eu	Pai Mãe Eu	Pai Mãe Eu	Pai Mãe Eu	Pai Mãe Eu
CF6	Mãe	Mãe	Pai	Mãe	Mãe	Pai	Mãe	Mãe

CF7	Pai Mãe	Pai Mãe	Pai	Pai Mãe	Pai Mãe Eu	Pai Mãe Avó	Pai Mãe Eu	Pai
CF8	Pai Mãe Eu	Pai Mãe	Pai Mãe	Mãe	Pai Mãe	Pai Eu	Mãe Eu	Pai
CM1	Pai Mãe	Pai	Pai	Pai Mãe	Mãe	Pai Mãe	Mãe	Pai
CM2	Mãe	Mãe	Mãe	Mãe	Mãe	Irmã	Mãe	Mãe
CM3	Mãe	Pai	Pai	Mãe	Pai	Eu	Eu	Pai
CM4	Pai	Pai Mãe	Pai Mãe	Pai Mãe Eu	Pai Mãe Eu	Mãe	Pai	Pai Eu Avô Irmão
CM5	Pai Mãe	Pai Mãe	Pai Avô	Mãe Avó	Mãe Empregada	Pai	Pai Irmã	Avô
CM6	Mãe Irmã	Mãe Eu Irmã	Pai Mãe	Pai Mãe Irmã	Mãe Irmã	Pai Mãe Irmã	Mãe Irmã	Pai

CM7	Pai Mãe Eu	Pai Mãe	Pai Avô	Pai Mãe	Pai Mãe Eu Avó	Pai Mãe Eu Avô Avó	Pai Eu	Pai Mãe Eu Avô
CM8	Mãe	Mãe	Pai	Pai Mãe	Pai Mãe Eu	Pai Eu	Pai	Pai
CM9	Pai Mãe Avó	Pai Mãe Avó	Pai Avó	Pai Mãe Avó	Pai Mãe Eu Avó	Pai Mãe Avó	Pai Mãe Avó	Pai Mãe Avó
CM10	Pai Mãe	Pai Mãe	Pai Mãe Eu	Pai Mãe Eu	Pai Mãe	Pai Mãe	Pai Mãe	Pai Mãe Eu
CM11	Pai Mãe	Pai Mãe Eu	Pai Eu Irmã	Pai Mãe	Pai Mãe Eu Irmã	Pai Mãe Irmã	Pai Mãe Eu	Pai Mãe

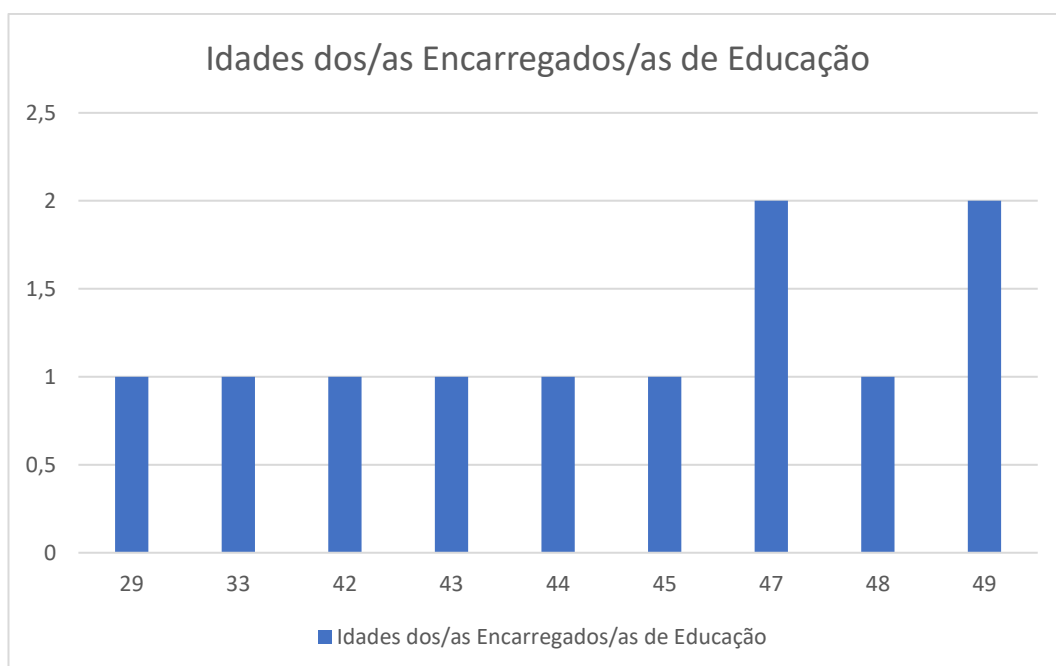
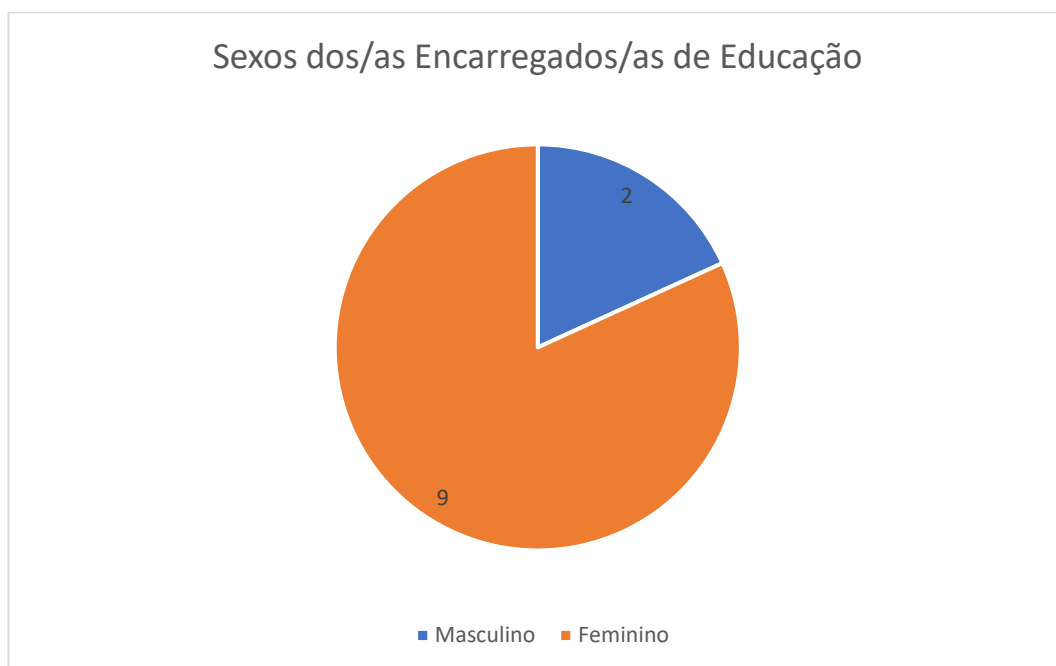
CM12	Mãe Irmão	Irmão	Pai	Mãe	Pai Mãe Eu	Mãe	Eu	Pai Mãe Irmão
------	--------------	-------	-----	-----	------------------	-----	----	---------------------

Apêndice XV – Análise “Que profissão quero seguir?”

Que profissão quer seguir?

Criança	Profissão
CF1	“Veterinária, jogadora de futebol ou educadora”
CF2	“Atriz, educadora, cabeleireira, futebolista ou treinadora de karaté”
CF3	“Juíza”
CF4	“Enfermeira”
CF6	“Professora e cabeleireira”
CF7	“Professora de um desporto ou jogadora de polo aquático ou <i>surf</i> ”
CF8	“Jogadora de futebol”
CM1	“Palhaço de circo”
CM2	“Cientista, arqueólogo e jogador de basquetebol”
CM3	“Jogador e treinador de futebol”
CM4	“Tenista”
CM5	“DJ ou jogador de futebol”
CM6	“Advogado”
CM7	“Futebolista”
CM8	“Futebolista”
CM9	“Polícia ou médico”
CM10	“Ator e tenista”
CM11	“Futebolista”
CM12	“Astronauta ou professor”

Apêndice XVI – Análise “Questionário às famílias”



Questão 1: Concorda com as expressões idiomáticas “Mulher ao volante, perigo constante” e “Os homens são o sexo forte”? Por quê?

Sim Nº de respostas: 0	Não Nº de respostas: 11
	<i>Estamos num século onde ambos temos os mesmos deveres e somos todos iguais. (EEM2)</i> <i>Para mim são expressões antigas e de uma ideologia muito sexista, nos tempos que correm não se aplicam. (EEF1)</i> <i>Porque qualquer um dos géneros (feminino e masculino) apresentam competências para serem bons e fortes em diferentes momentos e circunstâncias da vida. (EEF3)</i> <i>Igualdade para homens e mulheres. Não há distinção. (EEF4)</i> <i>Considero as mulheres mais cuidadoras a conduzir. Numa era antiga o homem eram o mais forte, nos tempos de hoje, considero por igual à mulher. (EEF5)</i> <i>Não concordo com essas expressões porque são baseadas em estereótipos machistas e não refletem a realidade. (EEF6)</i> <i>Não concordo, uma vez que entre homens e mulheres não deve existir algum tipo de superioridade, somos iguais. (EEF7)</i> <i>Porque existem bons e maus condutores em ambos os sexos. As competências profissionais, sociais e pessoais são adquiridas igualmente tanto em mulheres como em homens. (EEF8)</i> <i>Igualdade e género, não tenho qualquer tipo de “problema” com isso. (EEF9)</i>

Questão 2: Considera que existem profissões para homens e mulheres? Por quê?

Sim Nº de respostas: 3	Não Nº de respostas: 8
<i>Há profissões que requerem muito espaço e força (ex: pedreiro) e está provado que a resistência masculina é maior. (EEF4)</i> <i>Algumas requerem outro físico mais forte. (EEF5)</i> <i>Qualquer profissão pode ser desenvolvida por homens e mulheres, ainda que o esforço para atingir bons resultados seja maior para um sexo do que para o outro em alguns casos. (EEF8)</i>	<i>Tanto um homem é capaz como uma mulher. (EEM2)</i> <i>Homens e mulheres têm 2 mãos e 2 pernas, qualquer um pode fazer o que o outro faz. Só têm de trabalhar mais para demonstrarem que são capazes e tornarem-se assim muito melhores profissionais. (EEF1)</i> <i>Ambos têm capacidade de exercer qualquer profissão. (EEF2)</i> <i>Porque ambos os géneros podem desenvolver qualquer que seja a função. (EEF3)</i> <i>Porque penso que qualquer pessoa deve poder exercer a profissão que quiser, sem ser limitada pelo género. (EEF6)</i> <i>Todos os seres humanos seja homem ou mulher é capaz de ter a profissão que quiser. (EEF7)</i> <i>Igualdade de género. (EEF9)</i>

Questão 3: Incentiva o/a seu/sua educando/a a seguir alguma profissão? Por quê?

Sim Nº de respostas: 2	Não Nº de respostas: 9
<i>Incentivo-o a ser feliz, estudar e brincar, a profissão ela que siga o que escolher que terá o meu apoio. (EEF1)</i> <i>Porque se é uma profissão que a faz feliz e realizada incentivo a segui-la. (EEF6)</i>	<i>Acho que ele tem idade e tempo para decidir, tanto eu como a mãe só podemos apoiar. (EEM2)</i> <i>Tem que escolher o que ele quer, no entanto poderei dar a minha opinião. (EEF2)</i> <i>Porque deve ser livre para escolher o que quer ser futuramente. Posso permitir-lhe sim, no seu futuro, oportunidades para perceber a sua área forte. (EEF3)</i> <i>Deve ser ela a decidir e fazer o seu próprio caminho. (EEF4)</i> <i>Tem que ser alguma profissão que ela goste e se sinta realizada. (EEF5)</i> <i>Porque acho que cada criança deve ir percebendo o que deseja ter como profissão no futuro. (EEF7)</i> <i>Considero que ele conseguirá ter a profissão dos seus sonhos, basta empenhar-se e trabalhar para tal, independentemente do que ambiciona. (EEF8)</i> <i>Direito de escolha. (EEF9)</i>

Questão 4: Sente-se confortável em abordar com o/a seu/sua educando/a questões associadas à Igualdade de Género? Por quê?

Sim Nº de respostas: 11	Não Nº de respostas: 0
<i>Para ele perceber que ambos os géneros são iguais e podem fazer tudo. (EEM2)</i> <i>Esse termo não é falado em casa, falamos abertamente sobre isso. Ainda mais agora que em qualquer media existe sempre uma personagem diferente. (EEF1)</i> <i>Porque é importante para o seu desenvolvimento pessoal. (EEF3)</i> <i>Para que compreenda os direitos e deveres que todos devem ter independentemente de ser masculino ou feminino. (EEF4)</i> <i>Sim, temos uma abertura para conversar sobre tudo. (EEF5)</i> <i>Acho importante falar sobre o tema para que cresça com a consciência que todas as pessoas merecem as mesmas oportunidades, independentemente do género. (EEF6)</i> <i>Sim porque esse é um tema do qual consigo falar e abordar facilmente. (EEF7)</i> <i>As crianças devem respeitar todo o ser humano e não rotular as pessoas pelo seu sexo, ou escolhas profissionais menos comuns. (EEF8)</i> <i>Ao crescerem com esse tipo de realidade, mais preparadas estão para o futuro. (EEF9)</i>	

Questão 5: Em contexto familiar, a quem compete a responsabilidade de tratar da casa?
Por quê?

Mulher Nº de respostas: 2	Homem Nº de respostas: 0	Ambos Nº de respostas: 9
<i>No nosso caso em particular porque o pai, além da profissão que tem, também tem outro trabalho que lhe ocupa o tempo que lhe resta. (EEF7)</i> <i>Embora seja mais responsabilidade da mulher, no nosso caso, visto o tempo de trabalho fora de casa ser mais elevado da parte do homem. Quando estamos os dois, partilhamos... os meninos também têm as suas obrigações aqui em casa. (EEF8)</i>		<i>Ambos nós ajudamos mutuamente e assim preparo os meus filhos para o futuro. (EEM2)</i> <i>Ambos vivem na mesma casa, ambos têm de cuidar e ter responsabilidade sobre ela. (EEF1)</i> <i>Quando todos ajudam não custa. (EEF2)</i> <i>Porque as tarefas têm de ser divididas. Porque ambos trabalhamos fora de casa, por isso, todos têm de ajudar, já que ambos também disfrutam do espaço e o sujam. (EEF3)</i> <i>Ambos hoje em dia trabalham, ambos trabalham, a responsabilidade é de ambos, todos os que moram lá participam. (EEF4)</i> <i>Porque ambos trabalhamos e usufruímos da casa, compete a todos. (EEF5)</i> <i>Na minha opinião, a responsabilidade de tratar da casa deve ser de ambos. Viver numa casa é a responsabilidade que deve ser partilhada e as tarefas devem ser divididas de forma justa. (EEF6)</i> <i>Depende do horário de cada um. (EEF9)</i>

Questão 6: A quem considera que compete a abordagem da temática da Igualdade de Género? Por quê?

Família Nº de respostas: 1	Escola Nº de respostas: 0	Ambas Nº de respostas: 10
<i>Todas as questões relacionadas com os filhos é da responsabilidade do pai e da mãe. (EEF8)</i>		<i>A escola é uma segunda casa para as crianças e é importante eles perceberem e prepararem-se para o futuro, respeitando o homem e mulher igualmente. (EEM2)</i> <i>Em ambos os lugares são abordados por essa temática, amigos, colegas, desconhecidos no caminho escolar, casa e vice-versa. (EEF1)</i> <i>Há famílias em que este assunto é proibido, por isso na escola também deve ser falado. (EEF2)</i> <i>Porque é importante para a formação das crianças. (EEF3)</i> <i>A escola é um complemento da família e por vezes ouvem melhor os de fora e trazem o assunto a debate. (EEF4)</i> <i>A liberdade de se poder conversar abertamente, sobre tudo, deve vir de casa e a escola pode complementar. (EEF5)</i> <i>A família é onde tudo começa, mas a escola tem um papel fundamental em reforçar esses valores. (EEF6)</i> <i>Uma vez que todos em conjunto teremos uma abordagem mais ampla do tema e saberemos responder às questões de forma mais esclarecedora! (EEF7)</i> <i>Mais fácil, todos juntos a “remarem” no mesmo sentido. (EEF9)</i>

Questão 7: Se o/a seu/sua educando/a o/a questionasse relativamente a questões associadas à Igualdade de Género, como reagiria?

Possíveis respostas	Nº de respostas
Desviava o assunto.	0
Não respondia, são assuntos para pessoas mais velhas.	0
Não respondia, dizia para perguntar ao/à professor/a.	0
Tomava a iniciativa de pedir auxílio ao/à professor/a.	1 (EEM2)
Tentava responder à questão, utilizando linguagem científica.	0
Tentava responder à questão, utilizando linguagem mais comum.	8
Pesquisava primeiro sobre o assunto e, posteriormente, respondia recorrendo a linguagem científica	0
Pesquisava primeiro sobre o assunto e, posteriormente, respondia recorrendo a linguagem mais comum.	2 (EEF1 e EEF9)

Apêndice XVII – Análise “Profissões do livro elaborado pela turma”

Profissões do livro elaborado pela turma

	Feminino	Masculino
Profissões	Médica, enfermeira, atriz, artista de circo, treinadora, educadora, música, polícia, carteira e professora.	Astronauta, bailarino, tenista, cabeleireiro, juiz, futebolista e advogado.
Total	10	7

