

IPV - ESEV |



Instituto Politécnico de Viseu

Escola Superior de Educação de Viseu

Instituto Politécnico de Viseu

Escola Superior de Educação de Viseu

Trabalho efectuado sob a orientação de



Capa

+

Página de rosto

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”
Freire (1996, p. 29).

Agradecimentos

Não existem palavras para agradecer todo o apoio e todo o carinho que me prestaram ao longo deste tempo. Foram cinco anos de muito trabalho, muitos esforços, muitas lágrimas, mas também muitas alegrias, muitas recompensas pelos esforços e, em todos os momentos, muita amizade e muita força que sempre senti.

Este Relatório Final de Estágio é o culminar deste percurso para que novas oportunidades e novas portas se abram.

Agradeço individualmente:

À Professora Ana Paula Cardoso e ao Professor João Rocha, por todas as palavras, pela forma como orientaram o meu trabalho, pela simpatia, exigência e disponibilidade que demonstraram.

Aos meus supervisores de estágio, Professores Doutores Maria Figueiredo, Paulo Eira, Patrícia Martins e João Rocha, por todos os ensinamentos e apoios que me deram ao longo dos estágios.

À Professora Maria do Carmo e à sua turma, por toda a disponibilidade demonstrada em colaborar neste trabalho de investigação.

À minha grande colega, amiga e companheira de todos os estágios, Susana Santos, pelas palavras, pelos desabafos, pela amizade, pelo apoio e pelo companheirismo. Será, sem dúvida, uma amizade que levo para a vida.

Aos meus pais, Carlos e Esmeralda, por tudo o que fizeram por mim ao longo deste tempo, sem eles nada disto teria sido possível. Ajudaram-me a concretizar um sonho, depositando muita confiança em mim e apoiando-me, a todos os níveis.

Ao meu irmão, Carlos Filipe, pelas palavras que me deu, e que eu tanto precisava, nos tempos difíceis da entrada no ensino superior. Sempre me impediu de desistir e sempre me deu a força que precisava.

Ao meu namorado, Telmo, por todo o amor, por toda a confiança e por toda a força que sempre me deu. Todas as suas palavras foram fundamentais.

O meu sincero agradecimento a todos!

Resumo

O presente relatório final de estágio visa dois objetivos essenciais: proceder a uma reflexão crítica sobre a Prática de Ensino Supervisionada realizada durante o segundo e o terceiro semestres do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e, também, verificar se a prática pedagógica interdisciplinar é facilitadora das aprendizagens no 1.º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente no que se refere à temática da Educação Sexual. Para o alcance do primeiro objetivo, recorreremos a materiais por nós elaborados ao longo dos estágios, a autores de referência e à legislação em vigor, com o intuito de refletirmos sobre as nossas práticas. Para alcançar o segundo objetivo, recorreremos a autores de referência, nomeadamente ao nível da conceptualização da relevância da interdisciplinaridade na Educação Sexual. Em termos empíricos, realizámos uma investigação sobre a própria prática, de carácter qualitativo, com recurso ao inquérito por questionário e à observação naturalista. O instrumento elaborado para o efeito foi aplicado no local de estágio, a alunos de uma turma do 2.º ano do 1.º Ciclo. Os dados obtidos permitem concluir que a abordagem interdisciplinar da Educação Sexual promove as aprendizagens no 1.º Ciclo do Ensino Básico, em concordância com documentos de referência que defendem essa prática pedagógica como sendo facilitadora. O Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico, emanado pelo Ministério da Educação (2004) defende a ideia de que os alunos se apercebem da realidade como sendo globalizante, assumindo assim a importância da prática pedagógica interdisciplinar. Comparando os dados obtidos no pré-teste e no pós-teste, verificamos uma mudança nos conhecimentos prévios dos alunos, o que evidencia que esta prática foi facilitadora das aprendizagens e que os alunos ficaram mais esclarecidos acerca da temática da Educação Sexual.

Palavras-chave: 1.º Ciclo do Ensino Básico; Interdisciplinaridade; Educação Sexual; Prática de Ensino Supervisionada.

Abstract

This final internship report has two essential points to be highlighted: a critical reflection on the Supervised Teaching Practice held during the second and third semesters of the master's degree in Preschool Education and Teaching in the Primary Education and also to verify whether the interdisciplinary teaching practice is a facilitator of learning in elementary schools, particularly with regard to the issue of Sexual Education. To achieve the first goal, we used the materials we developed during the internships, reference authors and legislation, in order to reflect on our practices. To achieve the second objective, we used the reference authors, particularly in terms of understanding the relevance of interdisciplinarity in Sexual Education. Empirically, we conducted a qualitative research on the practice itself, using the questionnaire survey and the naturalistic observation. The instrument, developed for the purpose was applied in the internship school, to students a 2nd year class of elementary school. The data obtained allow us to conclude that the interdisciplinary approach to Sexual Education is a facilitator of learning in elementary school, in agreement with the reference documents that hold this pedagogical practice as a facilitator. The elementary school program, emanated by the Ministry of Education (2004), supports the idea that students should be aware of reality as globalizing, thus taking on the importance of interdisciplinary teaching practice. Comparing the data obtained in the pre-test and post-test, we found change in the students previous ideas, which shows that this practice was a facilitator of learning and that students were more knowledgeable about the Sexual Education theme.

Keywords: Primary Education; Interdisciplinarity; Sexual Education; Supervised Teaching Practice.

Índice

Introdução geral	11
Parte I - Reflexão crítica sobre as práticas em contexto	13
Preâmbulo.....	14
1. Caracterização dos contextos	16
1.1. Educação Pré-Escolar	17
1.2. 1.º Ciclo do Ensino Básico	21
2. Análise das práticas concretizadas na PES II e III.....	23
2.1. Educação Pré-Escolar	24
2.2. 1.º Ciclo do Ensino Básico	29
3. Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos	32
3.1. Educação Pré-Escolar	33
3.2. 1.º Ciclo do Ensino Básico	35
Parte II – Trabalho de investigação: Prática de Ensino Supervisionada e a abordagem Interdisciplinar da Educação Sexual no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	39
Introdução	40
1. Revisão da literatura	41
1.1. Interdisciplinaridade e sua relevância no 1.º Ciclo do Ensino Básico	41
1.1.1. A interdisciplinaridade: conceptualização	41
1.1.2. A interdisciplinaridade no processo de ensino-aprendizagem....	42
1.1.3. A aplicabilidade da interdisciplinaridade no 1.º Ciclo do Ensino Básico	44
1.2. Educação Sexual no 1.º Ciclo do Ensino Básico e interdisciplinaridade ...	46
1.2.1. Contextualização da Educação Sexual em meio escolar	47
1.2.2. Objetivos da Educação Sexual no 1.º Ciclo do Ensino Básico ...	49
1.2.3. A Educação Sexual como prática pedagógica interdisciplinar ...	53
2. Metodologia.....	56
2.1. Problema e objetivos do estudo	56
2.2. Tipo de investigação	57
2.3. Participantes e sua caracterização	59
2.4. Técnicas e instrumentos de pesquisa	62
2.5. Análise e tratamento de dados.....	64
2.6. Atividades desenvolvidas no âmbito das intervenções.....	65
3. Apresentação dos dados.....	70

3.1. Hábitos de higiene dos alunos	70
3.2. Conhecimento do seu corpo - diferenças entre o corpo masculino e o feminino	73
3.3. Questões de género	83
4. Discussão dos dados	97
Conclusão geral	106
Bibliografia	110
Anexos	117

Índice de anexos

Anexo 1 - Relatório de observação do ambiente educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico	(suporte digital)
Anexo 2 - Relatório de análise do ambiente educativo na Educação Pré-Escolar	(suporte digital)
Anexo 3 - Relatório da avaliação das crianças na Educação Pré-Escolar	(suporte digital)
Anexo 4 - Plano de turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	(suporte digital)
Anexo 5 - Planificação semanal para a Educação Pré-Escolar	(suporte digital)
Anexo 6 - Relatório crítico-reflexivo semanal da Educação Pré-Escolar	(suporte digital)
Anexo 7 - Planificações diárias em grupo para a Educação Pré-Escolar... ..	(suporte digital)
Anexo 8 - Planificações diárias individuais para Educação Pré-Escolar.	(suporte digital)
Anexo 9 - Relatório crítico-reflexivo em grupo da Educação Pré-Escolar.....	(suporte digital)
Anexo 10 - Relatório crítico-reflexivo individual da Educação Pré-Escolar.....	(suporte digital)
Anexo 11 - Relatório crítico-reflexivo semanal do 1.º Ciclo do Ensino Básico	(suporte digital)
Anexo 12 - Planificação diária para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	(suporte digital)
Anexo 13 - Estratégia de Ensino	(suporte digital)
Anexo 14 - Caracterização sociodemográfica dos participantes	118
Anexo 15 - Questionário.....	120
Anexo 16 - Planificação e materiais – Bloco sobre a Higiene	125
Anexo 17 - Fotografia do cartaz sobre a Higiene.....	137
Anexo 18 - Notas de campo da 1.ª sessão.....	137
Anexo 19 - Reflexão sobre a sessão – Hábitos de Higiene	138
Anexo 20 - Planificação e materiais – Bloco sobre diferenças entre o corpo masculino e feminino	139
Anexo 21 - Fotografia do cartaz sobre diferenças entre o corpo masculino e feminino	148
Anexo 22 - Notas de campo da 2.ª sessão.....	148

Anexo 23 - Reflexão sobre a sessão - diferenças entre o corpo masculino e o corpo feminino	149
Anexo 24 - Planificação e materiais – Bloco sobre Questões de género	151
Anexo 25 - Fotografia do cartaz sobre as profissões.....	162
Anexo 26 - Notas de campo da 3. ^a sessão.....	163
Anexo 27 - Reflexão sobre a sessão - Questões de Género	163

Índice de tabelas

Tabela 1 – Caracterização sociodemográfica dos alunos	59
Tabela 2 – Habilitações académicas dos pais e das mães dos alunos.....	60
Tabela 3 – Higiene: lavar as mãos	70
Tabela 4 - Higiene: tomar banho	71
Tabela 5 - Higiene: lavar os dentes	72
Tabela 6 – Higiene: outros cuidados	72
Tabela 7 - Conhecimento do corpo	73
Tabela 8 – Gosto pelo corpo	73
Tabela 9 - Diferenças entre os corpos: sim ou não	74
Tabela 10 - Diferenças entre o corpo feminino e masculino	75
Tabela 11 - Desenho dos corpos: o que falta	76
Tabela 12 - Consideras-te bonito(a)?	77
Tabela 13 - Gostas de ser como és?.....	77
Tabela 14 - Mudar o seu corpo: sim ou não	77
Tabela 15 - O que mudariam no seu corpo	78
Tabela 16 - Parecenças com o pai ou com a mãe	79
Tabela 17 - Parte(s) do corpo em que são mais parecidos(as) com o pai ou com a mãe	80
Tabela 18 - Completar frases relativas ao corpo	81
Tabela 19 – Objetos que usam nas atividades de tempos livres	83
Tabela 20 - Atividades de meninas e/ou atividades de meninos	84
Tabela 21 - Brincar com meninos ou com meninas	85
Tabela 22 – Vestuário que mais gostam de usar	86
Tabela 23 – Afirmções: verdadeiro ou falso	87
Tabela 24 - Como gostam de usar o cabelo	88
Tabela 25 – Três atributos que melhor caracterizam o(a) aluno(a)	89
Tabela 26 – Reação perante a luta entre colegas	90
Tabela 27 - Atividades que mais gostam de fazer em casa	91
Tabela 28 - Ligar as profissões ao género	93

Introdução geral

O presente Relatório Final de Estágio foi realizado no âmbito das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada (PES) I, II e III, do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Viseu.

Este relatório é composto por duas partes distintas: na primeira, fazemos uma reflexão acerca da caracterização dos contextos, uma análise das práticas concretizadas na PES II e III e, por fim, uma análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos, tendo subjacente o perfil geral e o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, consignados, respetivamente, nos Decretos-Lei n.ºs 240/2001 e n.º 241/2001, ambos de 30 de agosto. Todas estas análises são relativas aos dois níveis de ensino onde estagiámos - a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Na segunda parte deste relatório, apresentamos um trabalho de investigação sobre a abordagem pedagógica interdisciplinar da Educação Sexual em sala de aula, com a finalidade de averiguar se esta é facilitadora das aprendizagens no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Para tal, desenvolvemos um estudo sobre a própria prática, abordando, de forma interdisciplinar, três blocos desta temática: hábitos de higiene; diferenças entre o corpo masculino e o feminino; questões de género.

A investigação decorreu no terceiro semestre do curso, na unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada III, quando estagiávamos na turma do 2.º ano de escolaridade, onde abordámos de forma interdisciplinar, no decurso de três sessões, a temática de Educação Sexual.

Num mundo em constante mudança, em que a especialização dos saberes é cada vez maior, a interdisciplinaridade surge como uma resposta promissora, na medida em que permite a quebra de fronteiras das disciplinas e a articulação dos saberes, proporcionando ao aluno uma visão mais abrangente dos mesmos. Nas palavras de Japiiaussi (1976), ela constitui “um gigantesco mas indispensável esforço que muitos pesquisadores realizam para superar o estatuto de fixidez das disciplinas e para fazê-las convergir pelo estabelecimento de elos e de pontes entre os problemas que elas colocam” (p. 52).

A interdisciplinaridade verifica-se com uma maior frequência em vários domínios e níveis de ensino, em particular no 1.º Ciclo do Ensino Básico, pela iniciativa dos

professores que trabalham nas escolas, em regime de monodocência, envolvendo o trabalho em colaboração entre as várias disciplinas (Pombo, Guimarães & Levy, 1993).

A prática supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico suscitou-nos, desde logo, o interesse em aprofundar mais as potencialidades de uma prática pedagógica interdisciplinar. Apurámos que as estratégias de lecionação da Educação Sexual, no 1.º Ciclo, não se concebem de forma isolada das restantes, mas sim em articulação com outras áreas temáticas que constituem o currículo, orientando-nos para uma prática interdisciplinar. Neste contexto, “os conteúdos da Educação Sexual podem ser interligados, sem artificialidade, com os da Língua Portuguesa, do Estudo do Meio, da Matemática e das Expressões” (Ministério da Educação e Ministério da Saúde, 2000, p.72).

O trabalho de investigação foi assim ao encontro do supracitado, procurando interligar a prática pedagógica interdisciplinar com os conteúdos da Educação Sexual, tendo para isso efetuado a revisão da literatura acerca destas relevantes temáticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Após o enquadramento teórico, damos conta da metodologia adotada, com enfoque para o tipo de investigação e os objetivos do estudo, a caracterização dos participantes, as técnicas e instrumentos de pesquisa, a análise e tratamento dos dados e as atividades desenvolvidas.

De seguida, procedemos à apresentação dos resultados, de uma forma circunstanciada, recorrendo a tabelas e à respetiva leitura. Após isso, efetuámos a discussão dos dados, de forma compreensiva.

Finalizamos com a conclusão geral do relatório, onde procedemos tanto à reflexão global do percurso profissionalizante da nossa formação, como à síntese das principais conclusões do estudo empírico, com referência aos objetivos delineados.

Consideramos que este estudo poderá ser motivo de inspiração para a exploração de novos problemas, uma vez que um trabalho de investigação abre sempre portas para outras inquirições.

Parte I – Reflexão crítica sobre as práticas em contexto

Preâmbulo

A primeira parte deste relatório final de estágio tem como intuito a reflexão crítica do trabalho desenvolvido ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo de Ensino Básico, nomeadamente o enquadramento das práticas de estágio concretizadas na PES I, PES II e PES III, a fim de averiguar o contributo que estas tiveram para a aquisição de competências e conhecimentos profissionais.

Segundo a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997), a Educação Pré-escolar é a primeira etapa da educação básica na vida da criança, uma etapa muito importante que não deve ser desvalorizada, sendo este um contexto de aprendizagem fundamental, apoiando o crescimento saudável e equilibrado da criança.

As Orientações Curriculares, segundo o Ministério da Educação (1997) apoiam o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis, o reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo, a construção articulada do saber e a exigência de resposta a todas as crianças.

Por outro lado, mas com semelhanças à Educação Pré-Escolar, temos o 1.º Ciclo do Ensino Básico, no qual também estagiámos. Segundo o Ministério da Educação (2004), este “constitui-se como a etapa da escolaridade em que se concretiza o princípio democrático que informa todo o sistema educativo e contribui, por sua vez, para aprofundar a democratização da sociedade” (p.11). Este nível de ensino é regido por três grandes princípios, a saber: *i)* criar condições para um crescimento harmonioso da criança; *ii)* proporcionar a aquisição de saberes, assim como o seu domínio; *iii)* desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática.

Como referido, estagiámos em ambos os níveis de escolaridade e, neste sentido, esta primeira parte do trabalho está dividida em três momentos de capital importância. O primeiro refere-se à caracterização dos contextos de estágio da PES I, PES II e PES III. O segundo momento refere-se a uma análise de todo o percurso realizado em termos retrospectivos, em ambos os níveis de escolaridade, refletindo sobre as dificuldades surgidas e os obstáculos ultrapassados. Para o efeito, tivemos presente as planificações semanais, os relatórios crítico-reflexivos e o trabalho desenvolvido. O último momento da primeira parte refere-se a uma análise das competências e conhecimentos profissionais adquiridos e desenvolvidos ao longo das práticas supervisionadas. Para tal, teremos como pontos de sustentação legal os

Decretos-Lei n.º 240/2001 e 241/2001, de 30 de agosto e outros documentos relevantes.

Em anexo são apresentados documentos por nós elaborados e que tiveram um lugar de relevo ao longo deste ponto do relatório final, tais como, planificações, materiais usados nas intervenções e relatórios crítico-reflexivos.

1. Caraterização dos contextos

Ao longo deste 2.º ciclo de estudos enquanto mestrandas, tivemos a oportunidade de crescer a todos os níveis. Todas as unidades curriculares contribuíram para esse crescimento, mas a mais marcante foi a Prática de Ensino Supervisionada (PES), dado que foi nesta que entrámos em contacto com a prática pedagógica e com os contextos escolares. O nosso grupo de estágio começou com três elementos e assim continuou ao longo da PES I.

As expetativas na PES I eram grandes, assim como o entusiasmo. Para nós, o estágio na Educação Pré-Escolar era aquele em que depositámos mais expetativas e mais vontade de experienciar; no entanto, o primeiro que frequentámos foi no 1.º CEB, através da lecionação no 1.º ano de escolaridade.

Este estágio decorreu dentro das expectativas e o grupo funcionou normalmente. Apesar de não ser este o nível de ensino que preferíamos no início, este estágio contribuiu para uma melhor perceção da realidade contextual do 1.º CEB, assim como fez com que adquiríssemos o gosto pela lecionação neste nível de ensino.

O segundo estágio, ainda dentro da PES I, decorreu ao nível da Educação Pré-Escolar e as expetativas iniciais eram muitas, assim como a vontade de começar. O grupo de estágio manteve-se e assim tivemos a possibilidade de experienciar o trabalho na Educação Pré-Escolar. Talvez, devido ao facto das expetativas iniciais serem tão elevadas é que a decepção relativamente a este estágio também o foi. O grupo de estágio não funcionou da melhor forma e não apreciámos as rotinas da sala de atividades, nem a sua dinâmica. Logo aí ficámos reticentes relativamente a este nível de escolaridade mas, como nos diziam frequentemente, cada sala é uma sala, cada educadora é uma educadora, cada contexto é um contexto e, assim, os contextos mudam e as dinâmicas também. Por isso mesmo, não desanimámos e encarámos este estágio com força, entusiasmo e dinamismo, necessários às boas práticas perspetivadas.

A PES II, onde o tempo de estágio foi mais longo, decorreu na Educação Pré-Escolar. Dado que o grupo de estágio não tinha funcionado como esperado, chegámos a um consenso de que seria melhor desmembrar o grupo. Assim, ficámos apenas duas colegas na PES II, formando uma díade, que funcionou devidamente. Neste estágio aprendemos muito e crescemos ainda mais.

A PES III decorreu no 1.º CEB, num 2.º ano de escolaridade, na mesma turma da PES I, e o grupo acolheu mais um elemento, o qual trabalhou de forma

relativamente independente do restante grupo, dado esforçar-se pouco pela integração no grupo. Foi neste estágio e com estes alunos que resolvemos realizar este trabalho de investigação. Podemos afirmar que este foi o estágio que mais apreciámos e passámos a gostar muito de lecionar no 1.º CEB, sendo isso que queremos fazer no nosso futuro profissional.

Ao longo dos estágios realizámos planificações/roteiros diários, relatórios críticos semanais, um relatório de observação do ambiente educativo no 1.º CEB (cf. Anexo 1), um relatório de análise do ambiente educativo na Educação Pré-Escolar (cf. Anexo 2), um relatório da avaliação das crianças na Educação Pré-Escolar (cf. Anexo 3) e um plano de turma no 1.º CEB (cf. Anexo 4).

1.1. Educação Pré-Escolar

A Educação Pré-Escolar é uma etapa fundamental na vida da criança sendo esta, segundo a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar

a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (Ministério da Educação, 1997, p.15).

Torna-se assim importante acompanhar a criança de modo permanente, favorecendo o seu desenvolvimento com vista à inserção plena na sociedade.

O grupo de estágio da PES II definiu que queria dar continuidade ao trabalho realizado, permanecendo assim no mesmo nível de escolaridade, mas noutra local, com outra orientadora cooperante, devido ao facto de não nos identificarmos com a dinâmica organizativa dessa sala. Esse pedido foi aceite e, assim, mudámos para outro Jardim de Infância.

A PES II foi realizada num Jardim de Infância que pertence ao Agrupamento de Escolas da Zona Urbana de Viseu e faz parte do ensino público. Neste Jardim existem mais três salas de atividades, totalizando quatro salas. No que diz respeito ao espaço deste Jardim de Infância, as suas dimensões são apropriadas relativamente ao número de crianças que nele estavam inscritas, dado que, e indo ao encontro do

Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de agosto, cada sala tem uma área de 40 m² a 50 m² e as restantes divisões também se encontram dentro do disposto neste mesmo Despacho. Assim, podemos afirmar que a instituição cumpre os requisitos pedagógicos e técnicos para a instalação e funcionamento de estabelecimentos de Educação Pré-Escolar presentes no referido normativo legal.

O Jardim em que estagiámos tem os espaços mínimos considerados necessários para as instalações de um Jardim de Infância, segundo o referido Despacho, e que são:

sala de atividades; vestiário e instalações sanitárias para crianças; sala polivalente; espaço para equipamento de cozinha, arrumo e armazenamento de produtos alimentares; gabinete, incluindo espaço para arrecadação de material didático; espaço para arrumar materiais de limpeza; instalações sanitárias para adultos; e, espaços de jogo ao ar livre.

O exterior da instituição é acolhedor e dispõe de um espaço exterior com escorregas e outros materiais didáticos onde as crianças podem brincar ao ar livre, sempre que possível. Dispõe também de um polivalente coberto, com dimensões apropriadas para tais fins, assim como uma cantina, uma cozinha, uma sala de Componente de Apoio à Família (CAF), uma sala de reuniões e quatro salas (amarela, azul, verde e vermelha). Em relação às casas de banho para as crianças, a instituição dispõe de uma, sendo esta mista, tendo ainda uma para adultos e uma para crianças com necessidades educativas especiais.

Como componente de apoio às famílias, este Jardim de Infância tem a CAF, tendo esta uma vertente social que apoia as famílias, na medida em que aceita as crianças em horários não letivos, ajudando assim as famílias que, devido a incompatibilidades de horários, não podem ir levar as crianças às 9h:00 e ir recolher às 16h:00. Quase todas as crianças e famílias usufruíam deste apoio no período da manhã, antes das 9h:00, e à tarde, a partir das 16h:00 até às 18h:00.

A instituição apresenta apenas um andar, todo este com aquecimento, sendo um espaço plano, o que facilita a movimentação das crianças e a facilidade nos acessos. Todos os espaços se encontram relativamente perto uns dos outros, dando-se uma especial atenção às casas de banho que se encontram no centro da instituição. Existe um corredor que liga todos os compartimentos, com largura adequada e devidamente decorado com trabalhos das crianças e com cabides para pendurar os bibes.

Na entrada da escola existem vários placards, um deles para avisos aos pais, onde podemos encontrar a ementa semanal, assim como as atividades de Componente de Apoio à Família e um outro alusivo aos avisos gerais.

O anexo n.º 1 do Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de agosto, dá-nos a conhecer os requisitos necessários para que uma sala de atividades se possa destinar ao desenvolvimento de atividades educativas. Assim, e analisando este anexo, verificamos que, em geral, os requisitos vão ao encontro da sala de atividades da instituição, estando por isso dentro das normas para o devido funcionamento.

Dado o tempo educativo na Educação Pré-Escolar ter, em geral, uma distribuição flexível, e que contempla “de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de atividades, em diferentes situações” permitindo “oportunidades de aprendizagem diversificadas, tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo” (Ministério da Educação, 1997, p.40), aquando da elaboração das diversas planificações e roteiros tivemos sempre isso em consideração.

O respeito pelos tempos de cada criança no que concerne ao seu nível cognitivo foi sempre um ponto que tivemos presente. Nem todas as crianças necessitam de chegar ao mesmo objetivo nos mesmos tempos; cada criança tem o seu ritmo e este deve ser respeitado, não pressionando a criança, não lhe causando frustração ou incómodo. Contudo, “conjuguar o respeito pelos ritmos e percursos individuais com a necessidade de objetivos bem definidos a atingir não se torna fácil”, mas, apesar de tudo, “a diferenciação pedagógica supõe também que na educação pré-escolar sejam proporcionadas às crianças experiências de aprendizagem estimulantes que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades” (Ministério da Educação, 1997, p.90).

Neste entendimento, foi possível trabalhar de forma a promover a diferenciação pedagógica, respeitando o nível de desenvolvimento cognitivo de cada criança, proporcionando-lhes bem-estar emocional e social, integrando todas as crianças no grupo, de modo a se sentirem valorizadas e pertencentes ao mesmo, indo assim ao encontro de um dos princípios enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, que diz que se deve “estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas” (Ministério da Educação, 1997, p.15).

O estágio decorreu ao longo de treze semanas, de segunda a quarta-feira, sendo que a primeira foi de observação, pois estávamos num novo Jardim de Infância, com um novo grupo de crianças e uma nova orientadora cooperante. Dado o grupo de

estágio ser constituído apenas por dois elementos, das 12 semanas de lecionação, quatro foram dedicadas às intervenções em grupo e oito a intervenções individuais.

O grupo era composto por vinte e cinco crianças, o máximo de crianças admitido, segundo o Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de agosto, das quais doze eram do sexo masculino e treze do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

De uma forma geral, o grupo era muito ativo e independente, gostava de trabalhar e de ultrapassar dificuldades de forma autónoma. Gostava de sugerir atividades e as mestrandas ouviam as crianças e, sempre que possível, trabalhavam em função dos interesses gerais do grupo. Assim, surgiu o trabalho de projeto sobre os dinossauros.

A nossa primeira interrogação foi: o que é o trabalho de projeto?. Fomos investigar e procurar conhecimentos para prosseguir com o trabalho proposto. Percebemos então que falar de pedagogia de projeto é falar numa abordagem pedagógica centrada em problemas, e assim, indo ao encontro das ideias defendidas por Kilpatrick (2006), o trabalho de projeto deve surgir de um problema colocado pelas crianças ou de uma motivação que elas demonstrem. Katz e Chard (1989) consideram que um projeto é “um estudo em profundidade de um determinado tema”, neste caso os Dinossauros, e é levado a cabo por um grupo de crianças. Consideram ainda que este é uma pesquisa que se torna do interesse das crianças e que é considerado motivo de atenção por parte dos seus educadores (cit. por Katz et al., 1998, p.131).

Inicialmente foi um desafio para nós, dado que nunca tínhamos implementado um trabalho de projeto, mas, depois de perceber a dinâmica pretendida, foi mais fácil trabalhar. Percebemos também que o grupo é o espelho da ação pedagógica da educadora. Não era a primeira vez que aquele grupo de crianças trabalhava segundo a metodologia do trabalho de projeto e já sabiam o que tinham de fazer, sendo a palavra de ordem: investigar.

No início do projeto dos dinossauros apercebemo-nos que as crianças estavam mais inquietas para começar a falar sobre esse tema do que nós. Não era um assunto de que gostássemos particularmente, mas dado que foram as crianças que o escolheram, por maioria, foi o projeto que se iniciou, coincidindo com o nosso estágio no Jardim de Infância. Podemos afirmar que aprendemos muito sobre dinossauros e comprovámos que, quando as crianças querem realmente aprender sobre alguma coisa, demonstram interesse e isso é visível nos trabalhos que realizam.

Durante todo o percurso em contexto de Educação Pré-Escolar usufruímos do apoio da orientadora cooperante e da supervisão de dois professores da Escola Superior de Educação de Viseu, os quais sempre demonstraram interesse e apoiaram a nossa Prática de Ensino Supervisionada.

Após as planificações semanais - em anexo encontra-se uma delas (cf. Anexo 5) - e as intervenções, era sempre feito um relatório crítico semanal (cf. Anexo 6) onde refletíamos acerca do trabalho desenvolvido e acerca de aspetos a melhorar, sempre fundamentando as nossas ideias em autores de referência, em estudos realizados e em legislação em vigor.

1.2. 1.º Ciclo do Ensino Básico

O estágio da PES III decorreu no mesmo local do estágio da PES I, numa escola do Agrupamento de Escolas da Zona Urbana de Viseu, no 2.º ano de escolaridade, devido ao facto de querermos realizar o nosso trabalho de investigação com esta turma.

Na PES I trabalhámos com a mesma turma e com a mesma professora titular, sendo esta a nossa orientadora cooperante. Desde logo definimos que queríamos realizar a nossa investigação no 1.º Ciclo e, se possível, com esta turma e com esta orientadora cooperante a qual sempre se mostrou interessada e acompanhou o nosso trabalho, sugerindo ideias e valorizando sempre o que íamos fazendo.

Como já foi referido, o grupo de estágio modificou-se no decorrer dos estágios. Na PES III entrou uma nova colega, passando assim a formar-se um grupo de três elementos. Após um diálogo reflexivo com os responsáveis da unidade curricular, optou-se por uma forma de trabalho em que foi dada liberdade ao elemento que entrou de novo no grupo para desenvolver as suas atividades. Assim, o trabalho correu bem e os objetivos a que nos propusemos inicialmente foram cumpridos.

O estágio decorreu ao longo de quinze semanas, às segundas, terças e quartas-feiras, havendo três semanas de intervenções em grupo e quatro semanas de intervenções individuais para cada mestrand, em horário de regime duplo da manhã. As aulas iniciavam-se às 8h:00 e terminavam às 13h:00, havendo um intervalo de 30 minutos, das 10h:30 às 11h:00. Três intervenções incidiram neste trabalho de investigação, sendo lecionados nesse período conteúdos relacionados com a Educação Sexual, de forma interdisciplinar.

No que à instituição diz respeito, podemos afirmar que a escola em questão é muito antiga, mas não nos foi facultado o ano da sua construção; apesar disso, e graças às suas requalificações, esta apresenta boas condições para o número de alunos que a frequentam.

A escola tem dois pisos com escadarias interiores de acesso do 1.º para o 2.º piso. Dispõe de rampas de acesso para pessoas com incapacidade apenas no piso inferior, fazendo a ligação entre os diferentes espaços. No piso superior existem três salas de aulas e no inferior existem duas. Existe ainda, no piso inferior, uma sala de professores, oito casas de banho (três de raparigas, três de rapazes, uma destinada aos professores e uma adaptada a alunos com dificuldades motoras), uma sala polivalente comum, duas arrecadações, um bar/bufete e uma biblioteca. Existe também, no exterior, um espaço com uma sala destinada a apoio dos discentes e a atividades de enriquecimento curricular. Ao nível do aquecimento, esta escola encontra-se bem equipada, contendo radiadores em todas as suas divisões, tornando o ambiente escolar acolhedor para aqueles que a frequentam.

A sala da turma em questão situa-se no piso superior do edifício, onde o acesso é apenas possível através de escadas. De um modo geral, a sala de aula é um bom local para se aprender, tendo um clima agradável e conter os recursos didáticos que apoiam o processo de ensino aprendizagem, que é o mais importante. Tudo isto permite que esta sala represente um espaço de bem-estar, conforto e de condições adequadas ao sucesso do processo ensino-aprendizagem.

A turma do 2.º ano em questão era constituída por vinte alunos, dez do sexo masculino e dez do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos. Alguns alunos demonstravam necessidades bastante específicas, como dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita (dislexia/disortografia severa, perturbação de hiperatividade com défice de atenção) e, ainda, alunos abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Três alunos estavam integrados na turma do 2.º ano, mas estavam a trabalhar conteúdos do 1.º ano. Existia também uma criança institucionalizada no Centro de Acolhimento Temporário (CAT).

Apesar de todos estes constrangimentos, este foi o estágio que mais apreciámos e este nível de ensino passou a ser a nossa preferência. A turma em questão também será sempre lembrada por nós, assim como a orientadora cooperante, a qual aceitou de imediato a proposta para o trabalho de investigação, dando-nos força e encorajando-nos a continuar, valorizando sempre o que íamos fazendo.

2. Análise das práticas concretizadas na PES II e III

Finalizada esta etapa tão trabalhosa e tão enriquecedora neste nosso percurso formativo, podemos desde já afirmar que tudo valeu a pena, desde lágrimas a sorrisos, de fraquezas a bravuras, nada foi em vão e tudo teve uma razão de ser, razão essa que nos tornou naquilo que somos hoje: fortes, determinadas, capazes de aceitar críticas e agradecer elogios, encarando-os como um desafio para fazer sempre mais e melhor.

A PES II e a PES III foram dois desafios ultrapassados com sucesso, onde crescemos e aprendemos muito. Dois contextos diferentes, com realidades e necessidades distintas, mas com aspetos comuns, tais como, as crianças e a sua vontade de aprender e crescer.

A PES II decorreu em contexto de Educação Pré-Escolar e a PES III, decorreu em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, no segundo ano de escolaridade. Temos tido a oportunidade de trabalhar em ambos os níveis de ensino ajudou-nos a perceber a dimensão do nosso gosto pelo ensino e, depois de terminados os estágios, podemos afirmar que o 1.º Ciclo é o nível que mais nos fascina, talvez devido às experiências tidas.

No termo desta etapa, torna-se importante realizar uma retrospectiva, em modo de reflexão, das experiências que nos foram proporcionadas e do trabalho desenvolvido. Como futura professora, é importante apreciar/evidenciar qual a importância da reflexão para os profissionais. Segundo Zeichner (2008),

o conceito do professor como um profissional reflexivo parece reconhecer a *expertise* que existe nas práticas de bons professores, o que Schön denominou de "conhecimento-na-ação". Da perspetiva do professor, isso significa que o processo de compreensão e de melhoria de seu próprio ensino deve começar da reflexão sobre sua própria experiência e que o tipo de saber advindo unicamente da experiência de outras pessoas é insuficiente (p.538).

Para Alarcão (2005), "a reflexão precisa de ser sistemática nas suas interrogações e estruturante dos saberes dela resultantes. A metodologia de pesquisa-ação apresenta-se com potencialidades para servir a este objetivo" (p.3), sendo esta "uma metodologia de intervenção social cientificamente apoiada e desenrola-se segundo ciclos de planificação, ação, observação, reflexão" (p.3). Estas foram etapas que realizámos ao longo dos estágios, iniciando-se com a planificação, seguindo-se a

ação, da observação acerca da prática e, posteriormente, a reflexão acerca de todos os passos dados. Esta reflexão surge no termo do nosso percurso de formação inicial e tem em vista a retrospectiva do trabalho desenvolvido e a melhoria do trabalho futuro.

Dado que os estágios decorreram no 1.º Ciclo do Ensino Básico e na Educação Pré-Escolar, torna-se importante refletir acerca do que é ser professor e educador. Segundo Alarcão et al. (1997),

faz todo o sentido que o professor do pré-escolar tenha uma formação semelhante em muitos aspetos ao professor do 1º ciclo, evitando que aquele nível de ensino se constitua como um mundo à parte — e de menor importância social e educacional do que o ensino básico (p.4).

Concordando com a ideia exposta pela autora, somos favoráveis a que ambos os níveis de ensino sejam considerados importantes para a criança e fundamentais para o seu desenvolvimento pessoal, emocional e social. É nestes primeiros anos que muitas crianças tomam contacto com outros ambientes e têm de se adaptar a novas realidades, a novas pessoas e a novas rotinas. Cabe ao educador/professor ajudar a criança durante esse processo de adaptação de modo a cativar a criança para que goste da escola e a ajude a criar a sua autonomia, promovendo a sua resiliência.

De seguida, apresentamos uma reflexão orientada e particularizada para cada um dos níveis de ensino em que estagiámos.

2.1 Educação Pré-Escolar

Tal como já tínhamos referido em momento anterior, o estágio relativo à unidade curricular de PES II decorreu em contexto de Educação Pré-Escolar, num local diferente do da PES I. Foi tudo novo: o nível de ensino, uma nova realidade, novas rotinas, a orientadora cooperante, a instituição e o grupo de crianças. Podemos desde já frisar que foi neste estágio que mais crescemos tanto a nível pessoal, particularmente a nível emocional, como profissional.

O primeiro contacto causou-nos muita inquietação e nervosismo pois nunca tínhamos estado numa sala de atividades com tanta dinâmica, tanto por parte da educadora, como por parte das crianças. A primeira dificuldade sentida foi conseguir

ser tão dinâmica quanto eles e reagir de imediato em diversas situações. O principal objetivo foi proporcionar aprendizagens às crianças e não cair na monotonia.

Nunca desistimos, mesmo quando a vontade e a pressão eram grandes. O mais importante pilar, além da supervisora que nos ouvia, compreendia e motivava, foi uma colega de grupo que, mesmo quando também estava prestes a ceder, agarrava o desafio com vontade de vencer e retorquia as palavras que precisávamos de ouvir naquele momento. Sem dúvida que sempre foi uma ótima colega de grupo e acima de tudo uma amiga para a vida.

Ao longo deste percurso dinamizámos intervenções em grupo e individuais, planificações diárias - em grupo (cf. Anexo 7) e individuais (cf. Anexo 8) - e, semanalmente, realizámos reflexões em grupo (cf. Anexo 9) e individuais (cf. Anexo 10), que nos ajudavam a perceber o que tinha corrido menos bem e o que tinha sido positivo, tendo em vista o aperfeiçoamento do nosso trabalho futuro. É de salientar que a importância atribuída à “reflexão” foi emergindo ao longo do nosso percurso pessoal e profissional e, desde logo, sentimos a necessidade de realizar uma retrospectiva diária em que todos os detalhes eram pensados, e todos os erros cometidos, eram analisados criticamente de forma a perspetivar outras formas de agir. O nosso grande objetivo nunca foi alcançar a perfeição, mas caminhar nesse sentido. Na nossa perspetiva ninguém é totalmente perfeito, tão perfeito que não erre e, ao longo deste estágio errámos muitas vezes, improvisámos muitas vezes e saímos vitoriosas em muitas outras situações, tendo sido para nós a melhor maneira de aprendermos e crescermos.

Ao longo deste estágio tivemos a oportunidade de aprender muitas coisas, fruto do trabalho e do apoio prestado pela orientadora cooperante que, na nossa opinião, é um exemplo daquele que pensamos ser um bom educador. Era realmente surpreendente o controlo que a mesma detinha sobre o grupo e a forma como captava a sua atenção. Enquanto mestrande, ter passado por esta sala foi um marco na nossa vida profissional e é curioso como de sala para sala, de educadora para educadora, a visão sobre as práticas pode ser tão diferente, tal como a forma de interação com o grupo.

Dado que a Educação Pré-Escolar “é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Ministério da Educação, 1997, p.15), torna-se importante acompanhar a criança de modo permanente, favorecendo o seu desenvolvimento com vista à inserção plena na sociedade. Durante este estágio tentámos promover esses aspetos, valorizando as intervenções das crianças e

fomentando o seu bem-estar. Este foi outro problema inicial: valorizar apenas o que era pertinente no momento e focar a atenção do grupo para esse aspeto.

Indo ao encontro de um dos princípios enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997), este nível de ensino deve “estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas” (p.15). Assim, sempre tentámos estar à “altura” do desafio e dialogámos muito de forma crítico-construtiva com a educadora acerca das atividades que iríamos dinamizar de forma a adequá-las o mais possível ao grupo de crianças.

Após o diálogo, as pesquisas e a definição dos objetivos, surgiam as planificações, objeto da reflexão sobre o que queríamos que as crianças aprendessem. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997), “planear implica que o educador reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização” (p.26). Esses são aspetos cruciais e importantes a referir. O educador deve preparar o espaço e os materiais de acordo com cada atividade. As mesas são para ser mexidas, as cadeiras também, e tudo deve dispor-se de acordo com as necessidades do grupo de modo a proporcionar-lhes aprendizagens propícias. Este foi um ponto assinalado constantemente pela educadora que sempre nos alertou para a importância da organização do ambiente educativo em função da atividade a dinamizar.

Na nossa perspetiva, a sala da Educação Pré-Escolar é mais flexível do que a do 1.º Ciclo do Ensino Básico, em parte porque não existem territórios pessoais nem lugares definidos para cada uma das crianças. A organização do tempo na Educação Pré-Escolar é mais flexível e, segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Ministério da Educação, 1997), “o tempo educativo tem, em geral, uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com certa periodicidade” (p.40). Esses momentos que se repetem definem-se como *rotina*, sendo esta, segundo o Ministério da Educação (1997),

educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações. Nem todos os dias são iguais, as propostas do educador ou das crianças podem modificar o quotidiano habitual (p.40).

Assim, não existe rigidez nos tempos nem na planificação. Esta pode adaptar-se na hora consoante a disposição do grupo e a pertinência de dada atividade para aquele momento. Este foi um fator muito presente durante o nosso estágio. Constantemente, adaptámos a planificação, respeitando sempre a disposição do grupo, dado que o nosso objetivo principal foi proporcionar aprendizagens significativas àquele grupo de crianças.

O respeito pelos tempos de cada criança foi fundamental e é possível trabalhar de forma a pôr em prática a diferenciação pedagógica, respeitando o nível de desenvolvimento cognitivo de cada criança, proporcionando-lhes bem-estar emocional e social, integrando todas as crianças no grupo de modo a se sentirem valorizadas e pertencentes ao mesmo.

Consideramos que ser educador é proporcionar aprendizagens às crianças, é transmitir valores, encorajá-las a enfrentar os seus medos e anseios, é fomentar capacidades, promover o espírito crítico e, acima de tudo, transmitir segurança, confiança, carinho e valores cívicos e morais. Apesar de sempre termos tido uma boa relação com as crianças, sempre sentimos que a presença da educadora era muito forte, sendo esta o principal foco da atenção das crianças. O grupo dirigia-se constantemente à mesma, sobretudo na área de reunião, quando estávamos a dialogar em conjunto. Apesar de tudo, fazíamo-nos ouvir e penso que sempre foi mais fácil chegarmos ao grupo em atividades experimentais, expressão motora e fichas de trabalho, como por exemplo, pinturas e labirintos, do que nas outras situações criadas e vivenciadas.

Consideramos que os planos elaborados, ou seja, os roteiros para os vários momentos, sempre foram estruturados de forma adequada, de modo a organizarmos o nosso trabalho, de modo fundamentado através dos documentos oficiais direcionados a este nível de ensino. Nos roteiros, planificávamos todas as atividades, os tempos destinados a cada uma delas, os materiais necessários, a organização do ambiente educativo e tudo o que fosse necessário para implementar a atividade. Assim, planejar “implica que o educador reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização” (Ministério da Educação, 1997, p.26). No entanto, as planificações não foram seguidas “à risca”, dando lugar à espontaneidade e flexibilidade, de acordo com a disposição do grupo e apropriação da atividade para o momento. Trata-se assim “de prever e organizar um

tempo simultaneamente estruturado e flexível em que os diferentes momentos tenham sentido para as crianças” (p.40).

Segundo Vasconcelos (1999), o conceito “scaffolding” visa o “ajustamento dos andaimes colocados para corresponder aos avanços e necessidades da criança” (p.9) e esse foi um dos princípios que sempre adotámos desde início. Cada criança, consoante o seu nível de desenvolvimento cognitivo e a sua disposição, realizava a atividade que mais se adequava a ela de modo a que nunca sentisse frustração ou incómodo, mas antes se sentisse bem, motivada e encorajada para aprender.

Após termos a oportunidade de nos confrontarmos com os dois níveis de ensino, e neste estágio estarmos tanto tempo na Educação Pré-Escolar, percebemos melhor as especificidades de cada um deles, especialmente da Educação Pré-Escolar. São níveis que requerem dinamizações diferentes e envolvimento diferentes por parte do educador/professor. O tipo de linguagem deve ser diferente, bem como a dinâmica, a organização do ambiente educativo e o nível de concentração por parte dos alunos.

Os professores supervisores foram dando feedback acerca do nosso trabalho, refletindo connosco quando nos iam observar. Quando os procurámos fomos bem recebidos e apoiaram-nos quando solicitados; no entanto, gostaríamos de ter recorrido mais ao seu apoio, mas os horários de estágio em conjugação com os das aulas na Escola Superior de Educação não permitiram, muitas vezes, que isso acontecesse.

Da parte da orientadora cooperante sentimos o seu apoio e preocupação em nos ajudar, tanto na planificação como na prática. Todas as atividades foram dinamizadas com o seu consentimento e todas as planificações e relatórios críticos foram-lhes dados a conhecer.

Um aspeto que menos agradou, mas está relacionado com a maneira de ser da orientadora cooperante, era confrontar-nos em frente às crianças e, aquando das reflexões, esses aspetos assinalados não assumiam grande relevância. No entanto, era perceptível que a principal preocupação por parte da educadora era o bem-estar das crianças e não admitia erros da nossa parte. Apesar de tudo, sempre fomos bem recebidos pela orientadora cooperante, pela assistente operacional da sala em questão, pelas crianças, assim como pelo pessoal docente e não docente presente no Jardim-de-Infância.

Como em tudo na vida, estamos constantemente a aprender e a crescer. Este estágio não foi exceção à regra e sentimos que amadurecemos, o nosso pensamento

acerca do que é ser educadora. Contudo, há um caminho muito grande a percorrer de forma a melhorarmos em termos pessoais e profissionais.

Durante a prática supervisionada nem tudo foi fácil, mas agora, olhando para trás, valeu a pena e tudo contribuiu para o nosso crescimento emocional, pessoal e profissional. Além de mais, sempre encarámos o estágio como um espaço de formação o qual deveríamos aproveitar para aprender e ver de perto o trabalho de uma profissional tão eficaz, a orientadora cooperante.

2.2 1.º Ciclo do Ensino Básico

O estágio realizado na PES III decorreu no mesmo local do realizado na PES I, devido ao facto de pretendermos realizar o trabalho de investigação com esta turma, muito graças à orientadora cooperante que sempre foi profissional e nos incentivou ao longo dos estágios.

Desde já podemos referir que foi uma experiência enriquecedora estagiar no 2.º ano de escolaridade e com a turma em questão. Como já referimos, esta era constituída por vinte alunos dos quais três se encontravam a trabalhar conteúdos relativos ao 1.º ano de escolaridade. Um desses alunos tinha Necessidades Educativas Especiais (NEE), ao abrigo do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro; outro desses alunos tinha excesso de atividade motora, dificuldades graves de impulsividade e atenção/concentração, característicos do quadro de perturbação de hiperatividade com défice de atenção; e, por último, a terceira aluna que se encontrava institucionalizada.

Quanto aos alunos que estavam a trabalhar conteúdos do 2.º ano, tínhamos uma aluna, repetente, com problemas de aprendizagem específicas da leitura e da escrita (dislexia/disortografia severa) e uma perturbação de hiperatividade com défice de atenção, e ainda alguns alunos com problemas de atenção e muitas dificuldades, os quais necessitavam de apoio permanente.

A turma em questão, assim como a orientadora cooperante, deram-nos a possibilidade de vivenciar diferentes experiências com os diversos alunos, evoluir e aprender, quer a nível prático durante as intervenções, quer a nível teórico nas planificações, a nível pessoal e a nível profissional.

O grupo de estágio alterou-se na PES III, com a entrada de um novo elemento. Devido a razões várias, esse elemento trabalhou de forma relativamente independente

do grupo, apenas nas planificações e intervenções em grupo é que todos os elementos trabalharam em conjunto. Apesar disso, funcionámos sempre como um grupo, não se registando problemas de maior. Ao longo dos tempos fomos ouvindo quando necessário e discutindo os assuntos para que não existissem mal entendidos, porque o principal objetivo era promover aprendizagens significativas nos alunos.

Assim, foram dinamizadas intervenções em grupo e individuais, planificações diárias e reflexões em grupo e individuais, reflexões essas que foram ganhando importância ao longo do tempo e sendo progressivamente mais sustentadas em autores de referência. Segundo Ghedin (2005), “o caminho da reflexão é o caminho pelo qual se poderia propor outra forma de cognição, quebrando-se com determinados modelos tradicionais impostos como única alternativa de perpetuação da educação” (cit. por Bechi, 2012, p.27). A “experiência docente é o espaço gerador e produtor de conhecimentos, mas isso não é possível sem uma sistematização que passa por uma postura crítica do educador sobre suas experiências” (Bechi, 2012, p.31).

No desenlace destes pensamentos, entendemos que é necessário refletir de modo a criarmos o nosso próprio modelo que varia de aluno para aluno consoante as suas dificuldades e não ser meros espetadores, seguindo um modelo tradicional já existente, não respeitando as necessidades dos alunos. Refletimos assim sobre todas as aulas e redigimos relatórios crítico-reflexivos semanais, encontrando-se um em anexo (cf. Anexo 11). Estes relatórios foram cruciais na nossa formação, porque nos ajudaram a pensar sobre as nossas ações. Essas ações foram pensadas e planificadas através de planos diários, apresentamos um em anexo (cf. Anexo 12). Estes planos conduziram a “situações educativas que se caracterizam por um encadeamento harmonioso de ideias, atividades e interações” (Arends, 1999, p. 53). Nestes tudo era pensado: desde as atividades, os tempos destinados a cada atividade, os recursos necessários, o que era pretendido em cada momento e quais os objetivos que nos propúnhamos alcançar, possibilitando que a aula decorresse de forma eficaz. No entanto, não quer dizer que a planificação tivesse de ser rígida, sempre que necessário podíamos alterá-la de forma a gerir a aula o melhor possível, caso o planificado não estivesse a corresponder ao praticado e a uma aprendizagem eficaz dos alunos.

Esses aspetos eram refletidos em conjunto com a orientadora cooperante e, quando necessário, com os supervisores da Escola Superior de Educação de Viseu, os quais sempre se mostraram interessados em acompanhar o nosso trabalho, dando-nos o apoio indispensável. Os *feedbacks* recebidos, assim como todas as críticas

construtivas, foram recebidos com agrado e sentimos frequentemente que o nosso trabalho era valorizado.

A maior dificuldade que sentimos ao longo deste estágio foi gerir uma turma tão heterogénea e tentar acompanhar os dezassete alunos que estavam a trabalhar os conteúdos do 2.º ano e, simultaneamente, os três alunos que estavam a abordar conteúdos do 1.º ano. Conseguir gerir tudo isto, os seus tempos e as suas necessidades, foi uma tarefa complexa, mas não impossível. Sempre realizámos tarefas diversificadas, direccionadas para ambos os níveis de escolaridade, respeitando a temática a abordar, mas em muitas delas tentávamos envolver todos os alunos, sendo notório o envolvimento destes.

Ao longo do estágio, na unidade curricular de Didáticas Específicas da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico III, junto com uma das colegas de grupo, tivemos oportunidade de conceber uma estratégia de ensino (cf. Anexo 13) que se adequasse aos alunos com os quais estávamos a estagiar. Concebemos essa mesma estratégia e pusemo-la em prática, tendo sido um exercício muito vantajoso para os alunos.

Este foi o estágio que mais apreciámos. A orientadora cooperante foi um pilar fundamental, disponibilizando-se para nos ajudar relativamente a qualquer assunto que se relacionasse com o trabalho de investigação. Assim, a vontade para o realizar foi crescendo e quanto mais lecionava a temática da Educação Sexual, numa perspectiva interdisciplinar, mais necessidade sentia de lhe dedicar mais tempo. O envolvimento dos alunos era notório e o agrado da orientadora cooperante era motivador e gratificante. Em nenhum momento sentimos nervosismo. Sempre encarámos esta temática de forma natural, tal e qual como ela é, e sempre transmitimos esse à vontade aos alunos, para que eles também se envolvessem de forma natural e encarassem o assunto de forma divertida, mas séria. Aprenderam o que nos propusemos a ensinar e assim o objetivo foi alcançado com sucesso.

Durante todo este estágio nunca sentimos que não era aquilo que queríamos; bem pelo contrário, ficámos com a certeza que queremos ser professores do 1.º ciclo e, sem dúvida, que este estágio nos ajudou a crescer intelectualmente e a melhorar o nosso desempenho enquanto futuras professoras.

3. Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos

Como mestranda, futura Educadora de Infância e Professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico, torna-se necessário e emergente analisar, de forma ponderada, as competências e os conhecimentos profissionais desenvolvidos até ao momento.

Atualmente, a imagem do professor tradicional não se encontra ajustada à realidade e, segundo Zeichner (1993) “tem vindo a ser substituída pela de um profissional reflexivo, capaz de agir, ativamente, intervindo em todo o processo de ensino” (cit. por Cardoso, 2014, p.26). O grande objetivo final é o desenvolvimento de competências necessárias para conseguir enunciar os problemas e igualmente responder aos mesmos, resolvendo-os cientifica e fundamentadamente.

Essa capacidade foi sendo desenvolvida ao longo dos estágios e assim fomos ganhando competências e o conhecimento profissional que nos ajudaram a melhorar o nosso desempenho. Os relatórios críticos que fomos realizando foram um instrumento de reflexão que nos ajudaram a pensar nos aspetos que correram bem, naquele dia, e nos aspetos que correram menos bem, isto é, que deviam ser melhorados.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, (1986), no artigo 19.º, relativo à formação profissional, afirma que:

a formação profissional, para além de complementar a preparação para a vida ativa iniciada no ensino básico, visa uma integração dinâmica no mundo do trabalho pela aquisição de conhecimentos e de competências profissionais, por forma a responder às necessidades nacionais de desenvolvimento e à evolução tecnológica (p.10).

A reflexão que se segue assenta nos Decretos-Lei n.º 240/2001 e 241/2001, de 30 de agosto, que aprovam, respetivamente, os perfis geral e específico de desempenho profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Através destes, vamos refletir sobre as principais competências definidas nos mesmos e também acerca do trabalho desenvolvido para as atingir ao longo dos estágios realizados.

3.1. Educação Pré-Escolar

No que ao trabalho desenvolvido na Educação Pré-Escolar diz respeito, foi crucial analisarmos diversos documentos relativos a este nível de ensino com o intuito de perceber as especificidades do mesmo. Após essa análise, e com a prática de estágio em simultâneo, partindo do conhecimento do grupo de crianças, fomos trabalhando e adequando as planificações elaboradas.

No perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, é referido que o educador “avalia, numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo”. O educador é, assim, parte integrante do processo educativo, sendo que o seu papel é crucial na construção e desenvolvimento da personalidade da criança.

Indo ao encontro do documento supracitado e, analisando a nossa prática de estágio neste nível de ensino, percebemos que, de forma geral, cumprimos e fomos ao encontro dos princípios enunciados no mesmo. A construção de aprendizagens integradas sempre foi tida em conta nas planificações, assim como a organização do ambiente educativo; o papel do educador também respeitou os princípios base de: observar para planificar e, posteriormente, avaliar.

Analisando as dimensões apresentadas no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, perfil geral de desempenho do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, podemos desde já mencionar que sempre estivemos conscientes da importância deste mesmo documento. Apesar disso, nem tudo o que se encontra descrito nas dimensões foi possível de concretizar e o grande motivo foi o reduzido tempo de estágio, sendo este de um semestre, apenas três dias por semana. Ainda assim, faremos referência a alguns parâmetros desenvolvidos na nossa prática de estágio.

A “dimensão profissional, social e ética” remete-nos para aspetos muito importantes que visam o bem-estar das crianças. Esse foi um dos nossos principais objetivos ao longo de todo o estágio.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) destaca que

é fundamental que todos os alunos aprendam juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem; as escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos,

adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades.

Só assim se consegue uma escola inclusiva onde a igualdade prevalece e o bem-estar das crianças e o desenvolvimento de todas as componentes da sua identidade individual e cultural é respeitado e tido em conta ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Proporcionámos aprendizagens de natureza diversa indo ao encontro do preconizado nos documentos oficiais, como as OCEPE e as metas de aprendizagem, trabalhando todas as áreas de conteúdo.

Ao longo das intervenções procurámos promover o desenvolvimento da autonomia das crianças e respeitar as suas diferenças culturais e pessoais, de modo a lhes proporcionar bem-estar. Se o grupo de crianças estiver bem e demonstrar gosto pelo que faz, o equilíbrio emocional do professor e o empenho no seu trabalho é crescente e encarado de forma agradável.

Na dimensão “desenvolvimento do ensino e da aprendizagem”, podemos afirmar que sempre tentámos que as atividades desenvolvidas estivessem em sintonia com os objetivos descritos nas planificações e nos documentos oficiais destinados a este nível de ensino. Na seleção e planificação das atividades, sempre tivemos o apoio da orientadora cooperante e dos professores supervisores. Dado que as crianças gostavam de atividades lúdicas e muito diferenciadas, a orientadora cooperante foi um importante pilar para conseguirmos trabalhar aspetos relacionados com esta dimensão.

Uma das exigências da orientadora cooperante foi a utilização de uma linguagem correta, respeitando assim a Língua Portuguesa e sustentando os diversos assuntos em pesquisa científica. Mobilizámos saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais dos alunos ao longo das atividades que fomos propondo, nunca esquecendo as necessidades de cada criança e os seus níveis de desenvolvimento cognitivo.

A avaliação das atividades foi realizada sempre que possível com as crianças e todas as atividades foram avaliadas pela orientadora cooperante, sendo encarada como um regulador da qualidade do ensino, da aprendizagem e da nossa própria formação.

Relativamente à “dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade”, sempre nos mostrámos motivadas e disponíveis para participar e colaborar em projetos da comunidade educativa, promovendo, como referido anteriormente, uma escola inclusiva e de intervenção social.

O respeito entre todos os intervenientes no processo educativo existiu e pensamos que este é fundamental para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra da melhor forma possível, promovendo assim o bem-estar de todos os envolvidos. Ao longo das nossas práticas, colaborámos com todos os intervenientes da comunidade educativa, nomeadamente, com os docentes, assistentes operacionais, mantendo uma relação de respeito mútuo com docentes, crianças, encarregados de educação e pessoal não docente.

No que concerne à última dimensão do presente decreto, “desenvolvimento profissional ao longo da vida”, não podemos, para já, refletir acerca deste aspeto dado que a nossa carreira está a iniciar-se, mas podemos referir que a formação que obtivemos ao longo do mestrado vai ajudar a esse desenvolvimento profissional e as investigações que realizamos são um marco para o mesmo.

3.2. 1.º Ciclo do Ensino Básico

A Lei de Bases do Sistema Educativo determina o carácter universal, obrigatório e gratuito do ensino básico, assinalando, no seu artigo 7.º, que lhe cumpre “assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses”. Assim, esta formação é universal (abrangente todos os indivíduos), alargada (...) e homogénea (na medida em que não estabelece vias diferenciadas nem opções prematuras, suscetíveis de criar discriminações).

A Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1º Ciclo (Ministério da Educação, 2004) define três grandes objetivos gerais para o ensino básico que passam por:

criar condições para o desenvolvimento harmonioso da personalidade, mediante a descoberta progressiva de interesses, aptidões e capacidades que proporcionem uma formação pessoal, na sua dupla dimensão individual e social; proporcionar a aquisição e domínio de saberes, instrumentos, capacidades, atitudes e valores indispensáveis a uma escolha esclarecida das vias escolares ou profissionais

subsequentes; e, desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática (p. 13).

Todos estes objetivos foram tidos em conta ao longo do estágio desenvolvido, sendo este trabalhoso, mas ao mesmo tempo compensador. Esse reconhecimento veio, desde logo, da orientadora cooperante, a qual sempre nos ajudou a crescer profissionalmente.

Analisando o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, são apresentadas nele várias dimensões essenciais para as quais os docentes têm de dar resposta satisfatória, constituindo então as vertentes caracterizadoras da sua atuação profissional. Assim como na Educação Pré-Escolar, temos consciência que nem tudo foi possível realizar devido ao tempo restrito de estágio, sendo este de um semestre, três vezes por semana. Desta forma, faremos referência a alguns parâmetros desenvolvidos na nossa prática de estágio.

Relativamente à “dimensão profissional, social e ética”, podemos começar por referir a importância da inclusão dado que, na turma em que estagiámos, tínhamos um aluno NEE e uma aluna abrangida pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. A inclusão baseia-se num conjunto de princípios que procuram mudar os pressupostos da educação dos alunos com necessidades educativas especiais. Correia (2008) salienta os seguintes: todos os alunos, independentemente da raça, condição linguística ou económica, sexo, orientação sexual, idade, capacidades de aprendizagem, estilos de aprendizagem, etnia, cultura e religião, têm o direito a ser educados em ambientes inclusivos e; todos os alunos com NEE são capazes de aprender e de contribuir para a sociedade onde estão inseridos. Aqui está patente a integração dos alunos com NEE na turma, lutando assim contra o preconceito em busca da igualdade de oportunidades.

Na verdade, a escola pública tem sido um espaço de fraca aceitação de todos aqueles que não se enquadram no padrão imaginário do aluno “normal”. Santos e Paulino (2006) consideram que a sociedade e as nossas escolas funcionam segundo uma lógica que determina a exclusão de alguns grupos em benefício de outros, contrariando os valores igualitários expressos em diversas declarações a nível mundial.

O desenvolvimento da autonomia foi um aspeto que sempre tentámos promover de forma a garantir o bem-estar dos alunos e o desenvolvimento de todas as componentes da sua identidade individual e cultural.

No que respeita à dimensão “desenvolvimento do ensino e da aprendizagem”, o professor promove aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam.

Ao longo do estágio tentámos promover aprendizagens significativas no âmbito dos objetivos do projeto curricular de turma e organizar o ensino tendo em conta as características da turma em questão. Propusemos atividades lúdicas, dinâmicas e, sempre que possível, recorremos a atividades experimentais para abordar diversos assuntos. Todas as planificações foram pensadas de modo a trabalhar de forma interdisciplinar, rompendo assim com o isolamento das disciplinas, relacionando-as.

O currículo pode ser concretizado através de um conjunto de experiências planeadas, que são proporcionadas a um indivíduo e isso pode acontecer através de atividades escolares ou em outros contextos. Rodrigues (2011) define-o como sendo o ponto de convergência e de aplicação de toda a informação, metodologias, oportunidades e intervenções. Assim, ao desenvolver o currículo com alunos com Necessidades Educativas Especiais, há três aspetos fundamentais a ter em conta, nomeadamente - a seleção do modelo, a diferenciação e a funcionalidade.

Segundo a UNESCO (2004), o currículo define-se como

o que é aprendido e ensinado (contexto); como é oferecido (métodos de ensino e aprendizagem); como é avaliado (provas, por exemplo) e os recursos usados (ex. livros usados para ministrar os conteúdos e para o processo ensino-aprendizagem). O currículo formal baseia-se num conjunto de objetivos e resultados previstos, o informal ou currículo oculto diz respeito à aprendizagem não planeada que ocorre nas salas de aula, nos espaços da escola ou quando os estudantes interagem com ou sem a presença do professor (p.13).

Ao longo das intervenções utilizámos uma linguagem cientificamente correta, mobilizámos valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais dos alunos, promovendo, assim, aprendizagens significativas para os mesmos. A avaliação foi realizada sendo esta um regulador da qualidade do ensino, da aprendizagem e da nossa própria formação.

Relativamente à “dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade”, podemos afirmar que colaborámos com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação e o desenvolvimento de relações de

respeito mútuo entre docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente, bem como com outras instituições da comunidade.

Procurámos estar sempre recetivas a todos os projetos da instituição e colaborámos nos mesmos, como por exemplo, na festa de Natal da escola, sendo estas iniciativas importantes para promoção de uma educação inclusiva e, ao mesmo tempo, integração e participação dos pais na vida escolar, constituindo a escola um polo de desenvolvimento social e cultural.

Para terminar, e no que diz respeito à dimensão do “desenvolvimento profissional ao longo da vida”, o professor incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica. Como futuras docentes temos a consciência da importância da formação contínua ao longo da vida, de forma a promover uma atualização constante, com vista à melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

No Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, relativamente ao perfil específico de desempenho profissional do professor do 1.º ciclo do ensino básico, é mencionado que “o professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico desenvolve o respetivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos”. Este aspeto sempre foi tido em conta, sendo o nosso principal objetivo a promoção de aprendizagens dos alunos, integrando-os e envolvendo-os nas mesmas.

Parte II – Trabalho de investigação: Prática de Ensino Supervisionada e a abordagem interdisciplinar da Educação Sexual no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Introdução

A investigação é um processo através do qual os professores contribuem para a melhoria do trabalho nas escolas e para ampliarem os seus conhecimentos e as suas competências profissionais. É crucial ao longo da vida, uma vez que é através dela que a atualização científica é possível e, conseqüentemente, a ação pedagógica melhora.

A investigação realizada centra-se na abordagem da *interdisciplinaridade* e da *Educação Sexual* no 1.º Ciclo do Ensino Básico e surgiu devido à importância que a prática pedagógica interdisciplinar teve ao longo das práticas supervisionadas do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Emergiu ainda da necessidade de se escolher uma temática pouco trabalhada e relevante. Conforme apurámos, as áreas de intervenção prioritárias de educação para a saúde, definidas pelo Ministério da Educação e pelo Ministério da Saúde (2000) são: *i)* a educação alimentar e o exercício físico; *ii)* o consumo de substâncias psicoativas; *iii)* a violência em meio escolar e; *iv)* a sexualidade, sendo esta de carácter obrigatório, e a escolhida para ser abordada.

O estudo empírico levado a cabo pretende dar resposta ao seguinte problema: *“Será que a abordagem pedagógica interdisciplinar da Educação Sexual em sala de aula é facilitadora das aprendizagens no 1.º Ciclo do Ensino Básico?”*

A apresentação desta investigação aparece estruturada em quatro secções. Na primeira, apresentamos a revisão da literatura sobre as temáticas em estudo, onde apresentamos a perspectiva de vários autores sobre as mesmas.

A segunda secção refere-se à metodologia a que recorremos para a realização da investigação e é nesta que apresentamos os vários aspetos ligados ao processo desenvolvido, desde a formulação do problema e dos objetivos do estudo empírico à explicitação da forma como tratámos e analisámos os dados.

Na terceira secção, apresentamos os resultados obtidos através das recolhas efetuadas através do questionário (pré-teste e pós-teste) elaborado para o efeito e das notas de campo.

Na última secção, está presente a discussão dos resultados, tendo como referência o quadro teórico delineado, com vista a dar resposta ao problema inicial.

1. Revisão da literatura

A segunda parte deste relatório diz respeito ao trabalho de investigação relativo à abordagem interdisciplinar da Educação Sexual no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Inicia-se com a revisão da literatura através de um processo de pesquisa bibliográfica, com o intuito de aprofundar os conceitos abordados.

Esta secção subdivide-se em dois pontos fundamentais: o primeiro relativo à interdisciplinaridade e sua relevância no 1.º Ciclo do Ensino Básico e o segundo respeitante à Educação Sexual no 1.º Ciclo do Ensino Básico e a sua abordagem pedagógica.

1.1. Interdisciplinaridade e sua relevância no 1.º Ciclo do Ensino Básico

O primeiro ponto da revisão da literatura remete para a “Interdisciplinaridade e sua relevância no 1.º Ciclo do Ensino Básico” e subdivide-se em três subpontos: a interdisciplinaridade: conceptualização; a interdisciplinaridade no processo de ensino-aprendizagem e a aplicabilidade da interdisciplinaridade no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

1.1.1. A interdisciplinaridade: conceptualização

A interdisciplinaridade caracteriza-se por uma combinação de saberes, sendo estes referentes a várias disciplinas, reunidos para estudar determinado assunto. Só com essa ligação de saberes é que se consegue que haja uma visão unitária do saber por parte do professor e dos alunos.

Neste entendimento, Pacheco (2001) admite que a “interdisciplinaridade não rompe com as disciplinas, apenas procura abordar os conteúdos curriculares a partir da integração ou da visão global das diferentes disciplinas” (p.84). Assim sendo, a interdisciplinaridade é uma estratégia que o professor pode utilizar no processo de ensino-aprendizagem, indo em sentido do oposto ao ensino tradicional em que se aprecia a “transmissão de conhecimento, configurado em especialidades isoladas” (Silva & Ramos, 2006, p.8). Nesta perspetiva, entende-se que o professor deve ter

uma atitude reflexiva e aberta à construção de conhecimento, linguagem simbólica e racional que se utiliza no fazer pedagógico, numa perspectiva interdisciplinar.

Neste entendimento, Pacheco (2001) refere que esta estratégia procura “acabar com as fronteiras estanques entre as várias disciplinas e encontrar uma transdisciplinaridade, ou seja, a existência de um axioma comum a várias disciplinas” (p.84), realizando assim uma ponte entre todos os saberes e uma ligação lógica entre os mesmos, chegando-se assim a um combate contra a fragmentação das disciplinas.

Azevedo e Andrade (2007) encaram ainda a interdisciplinaridade como “interação das disciplinas, dos seus conceitos e diretrizes, da sua metodologia, das suas informações na organização do ensino” (p.260), cruzando assim os saberes das diversas disciplinas, combatendo o isolamento entre as mesmas.

Para que se verifique esse combate, é necessário que surja o cruzamento entre as atividades com lógicas diferentes, procurando assim

um equilíbrio entre a análise fragmentada e a síntese simplificadora (Jantsch & Bianchetti, 2002). Ela tem a ver com a procura de um equilíbrio entre as visões marcadas pela lógica racional, instrumental e subjetiva (Lenoir & Hasni, 2004). Por último, ela tem a ver não apenas com um trabalho de equipe, mas também individual (Klein, 1990, cit. por Leis, 2005, p.9).

Neste cenário de permanente fragmentação, é importante e emergente reformular perspectivas que remetam para um contexto mais amplo do pensamento, integrando várias disciplinas e campos de conhecimento. Só através desta associação de conteúdos e de objetivos comuns é que se chega a uma integração curricular interdisciplinar. Pombo et al. (1993) definem esta forma de integração curricular como uma “prática de ensino que promove o cruzamento dos saberes disciplinares”, estabelecendo uma articulação entre saberes afastados, possibilitando uma economia de esforços e até mesmo uma melhor “gestão de recursos” (p. 16). Assim, a interdisciplinaridade é uma abordagem pedagógica que pode facilitar o processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

1.1.2. A interdisciplinaridade no processo de ensino-aprendizagem

A interdisciplinaridade no processo de ensino-aprendizagem tem sido discutida por diversos autores como Gusdorf (1991), Brown (1977) e Vaideanu (1987). Muitos

alegam que esta abordagem fomenta uma melhor compreensão da realidade, promovendo assim aprendizagens significativas nos alunos, contribuindo para que eles encarem as disciplinas sem barreiras, como um todo.

Segundo Pombo et al. (1993) “a palavra interdisciplinaridade é objeto de significativas flutuações: da simples cooperação de disciplinas ao seu intercâmbio mútuo e integração recíproca ou, ainda, a uma integração capaz de romper a estrutura de cada disciplina e alcançar uma axiomática comum” (p.10).

Assim, a interdisciplinaridade valoriza as disciplinas interligadas e as práticas coletivas, valorizando uma visão de conjunto. Segundo Morin (2002),

a ideia de unidade adquire densidade se pressentimos que não podemos reduzir nem o todo às partes, nem as partes ao todo, nem o um ao múltiplo, nem o múltiplo ao um, mas que precisamos tentar conceber em conjunto, de modo complementar e antagônico, as noções de todo e de partes, de um e de diversos (p.135).

Na esteira das ideias defendidas por Japiassu (1976), a interdisciplinaridade tem como objetivos a “exploração das fronteiras das disciplinas e, principalmente, (n)a adequação da universidade às necessidades sociais e económicas” (p.61). Assim, pretende-se superar o isolamento das disciplinas ultrapassando a sua fragmentação, proporcionando aos alunos um conhecimento na sua totalidade e não em parcelas.

Segundo Fazenda (1995), a interdisciplinaridade “é uma exigência natural e interna das ciências e busca trazer uma melhor compreensão da realidade” (cit. por Pacheco et al., 2010, p.139). Este trabalho só pode ocorrer em equipa, garantindo assim a produção do conhecimento, independentemente da veracidade.

O processo de ensino-aprendizagem deve ser perspectivado numa visão de que aprendemos ao longo de toda a vida, sendo assim entendido como uma educação permanente num mundo globalizado. Nesta perspetiva, a necessidade de se romper com modelos tradicionais de ensino manifestou-se. A importância de comunicar e de interagir entre as diversas áreas do conhecimento é de fundamental importância para o desenvolvimento do saber. Figueiredo (2012) alegou que a “escola deve estimular a comunicação entre as diversas áreas do saber e estabelecer as relações entre os diversos campos do conhecimento” (p.29). Assim, a prática pedagógica interdisciplinar ganha relevância e um dos objetivos conscientemente assumidos ao longo do processo de ensino-aprendizagem é o de unir e não separar o múltiplo e o diverso.

Isto não quer dizer que as disciplinas, separadamente, perdem importância. A interdisciplinaridade mantém a individualidade das disciplinas, mas integra-as “a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático dos resultados” (Ministério da Educação do Brasil, 2000, p. 76). Logo, a interdisciplinaridade não pretende eliminar as disciplinas, mas sim ajudá-las a comunicar entre si no decorrer do processo de ensino-aprendizagem.

Para que isto ocorra de modo efetivo, o professor tem de ter um domínio das várias disciplinas e conhecer os alunos, de forma a saber quais os métodos mais apropriados para os levar à construção do conhecimento. Isto leva-nos a dizer que, ao pensar e trabalhar de forma interdisciplinar participamos na

educação contribuindo para a formação do homem pleno, inteiro, uno, que alcance níveis cada vez mais competentes de integração com o mundo a fim de que seja capaz de resolver os problemas globais que a vida lhe apresenta, podendo assim, produzir conhecimento, contribuindo para a inovação da sociedade e resolução dos problemas com que os diversos grupos sociais se defrontam (Nascimento, 2000).

Neste entendimento, optar pela interdisciplinaridade no processo de ensino-aprendizagem é inovar e contribuir para a integração dos alunos no mundo globalizado e em mudança em que vivemos. No 1.º Ciclo do Ensino Básico pensamos ser mais visível a separação das disciplinas e, assim, é neste nível de escolaridade que se deve aplicar e evidenciar a prática pedagógica interdisciplinar.

1.1.3. A aplicabilidade da interdisciplinaridade no 1.º Ciclo do Ensino Básico

O 1.º Ciclo do Ensino Básico apresenta diversas especificidades, as quais nos ajudam a caracterizar este nível de ensino. O aspeto mais evidente é o facto do 1.º Ciclo ser caracterizado pela monodocência. Assim, é apenas um professor a trabalhar as diversas áreas curriculares e os seus conteúdos, tendo a possibilidade de articular os conteúdos entre si, trabalhando assim sob uma perspetiva interdisciplinar.

A visão em relação ao professor mudou e, no mundo atual, nas modernas sociedades da informação, “já não é mais o provedor de conhecimento, agora ele atua como mediador da aprendizagem” (Bonatto et al., 2012, p.5). O professor deve promover aulas dinâmicas, provocar e questionar os alunos, levando-os à investigação e depois às respostas, pressupondo assim que o aluno tenha um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem.

O professor tem o papel de “agente” de mudança, favorecendo o entendimento mútuo e a flexibilidade, promovendo um ensino mais aberto e aprendizagens significativas aos alunos. É importante que os conhecimentos prévios dos alunos sejam valorizados, para que o professor parta desses conhecimentos para novas descobertas e, assim, o aluno aprenda de uma forma prazerosa e eficaz. Então, uma abordagem interdisciplinar dos conteúdos permite que os alunos relacionem o que já sabem com o que estão a aprender, encadeando de forma lógica o seu raciocínio, assimilando de forma mais clara os novos conceitos. Segundo Neves e Ramos (2014) é importante perceber o que já é conhecido de forma a corrigir o que foi incorretamente compreendido e acrescentar os conteúdos em falta.

Godoy (2014) dá-nos a conhecer a sua visão sobre a interdisciplinaridade, alegando que esta não consiste na desvalorização das disciplinas e do conhecimento produzido, mas deve ser entendida como um caminho para a elaboração do conhecimento. Assim, “isto faz com que um conhecimento dialogue com o outro, mas também faz com que ambos se modifiquem gradativamente” (Godoy, 2014, parág. 7).

O mesmo autor defende ainda que, para se colocar em prática a interdisciplinaridade, o educando precisa de “superar inseguranças para se expressar crítica porém construtivamente; aceitar ideias novas; desenvolver maior autoconfiança aceitando a possibilidade de errar; fazer autocrítica, como um processo contínuo de compreender-se no mundo e para isso estudar mais para aprofundar a prática; respeitar os seus próprios limites e os limites de cada um; dar tempo aos colegas de manifestarem as suas opiniões; e, por fim, trabalhar cooperativamente (Godoy, 2014, parág. 6). O professor entra, necessariamente, neste circuito uma vez que é o responsável pelo processo de ensino-aprendizagem e pelas ligações entre um saber e outro.

Por falta de tempo, interesse ou preparação, muitas vezes, “o exercício docente ignora a intervenção de outras disciplinas na realidade ou fato que está trabalhando com os alunos” (Bonatto et al., 2012, p.6). Tal situação não é desejável uma vez que a

interdisciplinaridade pretende que os alunos percebam a ligação entre as diferentes áreas de conhecimento para que se ultrapasse o saber fragmentado.

O Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico defende a ideia de que os alunos se devem aperceber “da realidade como um todo globalizado” (Ministério da Educação, 2004, p.101), assumindo assim que a prática pedagógica interdisciplinar é possível e desejável. Refere ainda que o Estudo do Meio “é apresentado como uma área para a qual concorrem conceitos e métodos de várias disciplinas científicas” e “está na intersecção de todas as outras áreas do programa, podendo ser motivo e motor para a aprendizagem nessas áreas (Ministério da Educação, 2004, p.101).

O Programa de Estudo do Meio é organizado por blocos de conteúdos e cabe ao professor a organização e orientação de todo o processo de ensino-aprendizagem. Os blocos apresentados são: à descoberta de si mesmo, à descoberta dos outros e das instituições, à descoberta do ambiente natural, à descoberta das inter-relações entre espaços, à descoberta dos materiais e objetos e à descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade. Todos eles são organizados por anos letivos e devem ser abordados de forma global, articulando os saberes entre as áreas disciplinares.

Para que se trabalhe de forma interdisciplinar é necessária uma preparação adequada do professor e, aquando dessa preparação, surge obrigatoriamente a temática a ser abordada. Remetendo-nos para o nosso caso, pensámos numa temática atual, emergente e pouco trabalhada em meio escolar, mais propriamente no 1.º CEB, surgindo assim “Educação Sexual”, sendo esta de carácter obrigatório.

1.2. Educação Sexual no 1.º Ciclo do Ensino Básico e interdisciplinaridade

O segundo ponto desta revisão da literatura prende-se com “Educação Sexual no 1.º CEB e a interdisciplinaridade”, sendo esta a temática abordada ao longo deste trabalho de investigação. Este ponto subdivide-se em três: contextualização da Educação Sexual em meio escolar; objetivos da Educação Sexual no 1º CEB; e, por fim, a Educação Sexual como prática pedagógica interdisciplinar.

1.2.1. Contextualização da Educação Sexual em meio escolar

Educação Sexual foi a temática escolhida por nós para trabalhar de forma interdisciplinar, sendo esta de caráter obrigatório em meio escolar, no nosso caso, no 1.º Ciclo, do 2.º ano de escolaridade.

A Lei de Bases do Sistema Educativo, no n.º 2 do artigo 47.º (Desenvolvimento curricular), já inclui a Educação Sexual, situando-a na área de Formação Pessoal e Social, sendo esta entendida como uma área transversal. Este número do artigo diz-nos que

os planos curriculares do ensino básico incluirão em todos os ciclos e de forma adequada uma área de formação pessoal e social, que pode ter como componentes a educação ecológica, a educação do consumidor, a educação familiar, a educação sexual, a prevenção de acidentes, a educação para a saúde, a educação para a participação nas instituições, serviços cívicos e outros do mesmo âmbito.

Nos nossos dias, reconhece-se a necessidade e a importância da Educação Sexual Escolar por entidades internacionais como a UNESCO, a UNICEF ou a ONU, e também pelo nosso governo, através da Lei n.º 60/2009, de 6 de agosto, que estabeleceu o regime de aplicação da Educação Sexual em meio escolar.

A Organização Mundial de Saúde (2001) define sexualidade como

uma energia que nos motiva a procurar amor, contato, ternura e sensualidade; integra-se no modo como nos sentimos, movemos, tocamos e somos tocados; é ser-se sensual e ao mesmo tempo sexual; influencia pensamentos, sentimentos, ações e interações e por isso influencia também a nossa saúde física e mental (p.8).

Esta definição de sexualidade expressa, na nossa perspetiva, toda a abrangência da palavra, envolvendo as várias dimensões da sexualidade humana (orgânica, fisiológica, emocional, afetiva, social e cultural). Neste sentido, a Educação para a Saúde, pressupõe Educação Sexual e Educação para os Afetos.

A Educação Sexual faz parte da vida de qualquer ser humano e, voluntária ou involuntariamente, “a escola é um lugar onde se constroem saberes e que suscita vivências ao nível afetivo-sexual” (Neves & Ramos, 2014, p.11). Falar de Educação

Sexual é “utilizar um conceito global abrangente de sexualidade que inclui a identidade sexual (masculino/feminino), o corpo, as expressões da sexualidade, os afetos, a reprodução e a promoção da saúde sexual e reprodutiva” (Frade, Marques, Alverca & Vilar, 1992, p.15).

Mais recentemente, a Educação Sexual, através da Lei n.º 60/2009, de 6 de agosto, foi integrada na Educação para a Saúde justamente por obedecer ao mesmo conceito de abordagem com vista à promoção da saúde psicológica, social e física. Assim, e indo ao encontro da Lei anteriormente mencionada, a Educação Sexual em meio escolar é de carácter obrigatório e destina-se a todos os estabelecimentos de ensino. A sua carga horária deve ser adaptada a cada nível de ensino, sendo destinadas mais de seis horas para o 1.º CEB, distribuídas de forma equilibrada pelos períodos do ano letivo, podendo estas ser prolongadas se lecionadas de forma interdisciplinar, derrubando os limites das disciplinas e olhando para o conhecimento e para as aprendizagens como um todo.

A escola é um espaço privilegiado para promover a Educação Sexual,

devendo promover momentos de reflexão e discussão, promover um clima de liberdade e respeito pelo outro. Compete à escola oferecer ao aluno uma educação afetiva e sexual, com conteúdos programados, integrados no currículo escolar, de uma forma sistemática e intencional, de forma a proporcionar uma formação integral do aluno, fortalecendo as relações interpessoais (Calado, 2011, p.32).

Na perspetiva de Forreta (2002), muitos receios na lecionação da educação sexual por parte do professor advêm de uma visão meramente reprodutiva da sexualidade, não dando relevância às características das crianças desta faixa etária (cit. por Chaves, 2012). O professor deve proporcionar momentos em que se discutam questões colocadas pelas crianças, de forma natural, de modo a esclarecer a criança e a contribuir para a sua formação equilibrada que a levará a ser um cidadão responsável e consciente das suas capacidades. É também através da forma como o professor lida com estas questões que uma criança “se poderá sentir mais confortável em procurá-lo para pedir ajuda para algum problema que tenha” (Neves & Ramos, 2014, p.8).

A dimensão para a cidadania, enunciada no Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico (2004), apela à necessidade de “assegurar, em colaboração com as entidades adequadas e designadamente as famílias, a criação de condições próprias: a uma

informação correta ao desenvolvimento de valores e atitudes positivas em relação à sexualidade” (p.15). Assim, e como forma de abordar esta temática em meio escolar, o professor deve levar os alunos a organizarem as suas aprendizagens, articulando as disciplinas numa prática pedagógica interdisciplinar, em linha com os objetivos definidos.

1.2.2. Objetivos da Educação Sexual no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Após uma apurada análise, é-nos dado verificar que a Educação Sexual não deve ser entendida como um assunto tabu do qual não se deve falar. A sexualidade sempre foi um tema difícil de discussão por parte das crianças e, até mesmo, por parte de adultos. A descoberta das transformações do próprio corpo e do corpo do outro fizeram disso um tabu e, conseqüentemente, algo que “não é conversa para crianças”, contribuindo ainda mais para a imaginação de “cabecinhas ansiosas por informação” (Neves & Ramos, 2014, p.5). É importante desde cedo trabalhar esta temática e esse trabalho deve ser iniciado no 1.º CEB. A escola

deve discutir os diferentes tabus, preconceitos, crenças e atitudes na nossa sociedade, relacionados com a sexualidade. Isso, sem ditar normas de “certo” ou “errado”, o que “deve” ou “não deve” fazer ou impor os seus valores, acreditando que é melhor para o seu aluno – o que pode não ser! O papel do professor é ser mais um “dinamizador de idéias” do que um “expositor da matéria” (Ribeiro, parág.17).

A Educação Sexual na escola tem como objetivo promover uma vida saudável em sociedade; contribuir para a melhoria dos relacionamentos afetivo-sexuais entre os jovens; contribuir para a redução de possíveis ocorrências negativas decorrentes dos comportamentos sexuais, como gravidez precoce e infeções sexualmente transmissíveis; e, por fim, contribuir para a tomada de decisões conscientes na área da educação para a saúde – Educação Sexual (Direção Geral da Educação, s/d).

Segundo a Lei n.º 60 /2009, de 6 de agosto, já anteriormente referida, constituem finalidades da Educação Sexual:

a) A valorização da sexualidade e afetividade entre as pessoas no desenvolvimento individual, respeitando o pluralismo das conceções existentes na sociedade portuguesa;

- b) O desenvolvimento de competências nos jovens que permitam escolhas informadas e seguras no campo da sexualidade;
- c) A melhoria dos relacionamentos afetivo-sexuais dos jovens;
- d) A redução de consequências negativas dos comportamentos sexuais de risco, tais como a gravidez não desejada e as infeções sexualmente transmissíveis;
- e) A capacidade de proteção face a todas as formas de exploração e de abuso sexuais;
- f) O respeito pela diferença entre as pessoas e pelas diferentes orientações sexuais;
- g) A valorização de uma sexualidade responsável e informada;
- h) A promoção da igualdade entre os sexos;
- i) O reconhecimento da importância de participação no processo educativo de encarregados de educação, alunos, professores e técnicos de saúde;
- j) A compreensão científica do funcionamento dos mecanismos biológicos reprodutivos;
- l) A eliminação de comportamentos baseados na discriminação sexual ou na violência em função do sexo ou orientação sexual.

O Decreto-Lei n.º 259/2000, de 17 de outubro, perspetiva a escola como “entidade competente para integrar estratégias de promoção da saúde sexual, tanto no desenvolvimento do currículo como na organização de atividades de enriquecimento curricular, favorecendo a articulação escola-família” (Portaria n.º 196-A/2010 de 9 de abril, p. 2). Inclui assim a educação sexual nos currículos do ensino básico e secundário agregada à área de educação para a saúde.

O conceito de “educação para a saúde” tem presente a ideia de que a informação, neste caso em meio escolar, permite identificar comportamentos de risco, suscitar comportamentos de prevenção e reconhecer os benefícios da prática de comportamentos adequados. Assim, a educação para a saúde tem como objetivos centrais “a informação e a consciencialização de cada pessoa acerca da sua própria saúde e a aquisição de competências que a habilitem para uma progressiva autorresponsabilização” (Portaria n.º 196-A/2010 de 9 de abril, p.2).

O manual de “Educação Sexual em Meio Escolar – Linhas Orientadoras” (2000), emanado pelo Ministério da Educação e Ministério da Saúde, estabelece a seguinte finalidade básica da Educação Sexual para o 1.º Ciclo: “Contribuir para que as crianças construam o ‘Eu em relação’, através de um melhor conhecimento do seu

corpo, da compreensão da sua origem, da valorização dos afetos e da reflexão crítica acerca dos papéis sociais de ambos os sexos” (p.66).

Como objetivos da Educação Sexual para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, as referidas linhas orientadoras enunciam:

Aumentar e consolidar os seus conhecimentos acerca:

- das diferentes componentes anatómicas do corpo humano, da sua originalidade em cada sexo e da sua evolução com a idade;
- dos fenómenos de discriminação social baseada nos papéis de género;
- dos mecanismos básicos da reprodução humana;
- dos cuidados necessários ao recém-nascido e à criança;
- do significado afectivo e social da família, das diferentes relações de parentesco e da existência de vários modelos familiares;
- da adequação das várias formas de contacto físico nos diferentes contextos de sociabilidade;
- dos abusos sexuais e de outros tipos de agressão (p.67).

Desenvolver atitudes:

- de aceitação das diferentes partes do corpo e da imagem corporal;
- de aceitação positiva da sua identidade sexual e da dos outros;
- de reflexão face aos papéis de género;
- de reconhecimento da importância das relações afectivas na família;
- de valorização das relações de cooperação e de interajuda;
- de aceitação do direito de cada pessoa decidir sobre o seu próprio corpo (p.68).

Treinar e adquirir competências para:

- expressar opiniões e sentimentos pessoais;
- comunicar acerca de temas relacionados com a sexualidade;
- cuidar, de forma autónoma, da higiene do seu corpo;
- envolver-se nas atividades escolares e para a sua criação e dinamização;
- atuar de modo assertivo nas diversas interações sociais;
- adequar as várias formas de contacto físico aos diferentes contextos de sociabilidade;

- identificar e saber aplicar respostas adequadas em situações de injustiça, abuso ou perigo e saber procurar apoio, quando necessário (p.68).

Tendo em conta a faixa etária das crianças, os conteúdos para trabalhar a educação sexual no 1.º e 2.º anos de escolaridade são: “noção de corpo; o corpo em harmonia com a Natureza e o seu ambiente social e cultural; noção de família; diferenças entre rapazes e raparigas; e, por fim, proteção do corpo e noção dos limites, dizendo não às aproximações abusivas” (Portaria n.º 196-A/2010, de 9 de abril, p. 3). Enquadram-se assim em alguns blocos de Estudo do Meio e, no primeiro bloco “à descoberta de si mesmo”, é pretendido que os alunos “estruturem o conhecimento de si próprios, desenvolvendo, ao mesmo tempo, atitudes de autoestima e autoconfiança e de valorização da sua identidade e das suas raízes” (Ministério da Educação, 2004, p.105).

Pretende-se que os alunos conheçam os órgãos dos sentidos, conheçam o seu corpo e reconheçam modificações, conheçam e apliquem normas de higiene, reconheçam a importância da vacinação para a saúde e identifiquem alguns cuidados na utilização de transportes públicos, de forma a protegerem o seu corpo de atos abusivos.

No segundo bloco “à descoberta dos outros e das instituições” os alunos devem “desenvolver atitudes e valores relacionados com a responsabilidade, tolerância, solidariedade, cooperação, respeito pelas diferenças, comportamento não sexista, etc.” (Ministério da Educação, 2004, p.110). Deste bloco programático emerge a necessidade da aplicação de regras de convivência social, de forma a viver em sociedade e descrever modos de vida e funções de alguns membros da comunidade, direcionando para as profissões e para as questões de género.

Os restantes blocos “à descoberta do ambiente natural”, “à descoberta das inter-relações entre espaços”, “à descoberta dos materiais e objetos” e “à descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade” não apresentam conteúdos direcionados para a temática de Educação Sexual.

Assim, no 2.º ano de escolaridade, “para além das rubricas incluídas nos programas de meio físico, o professor deve esclarecer os alunos sobre questões e dúvidas que surjam naturalmente, respondendo de forma simples e clara” (Portaria n.º 196-A/2010, de 9 de abril, p.4). Apesar dos objetivos acima referidos, é crucial ter-se em atenção a pedagogia a utilizar, bem como as metodologias e as estratégias mais adequadas ao grupo em questão.

Integrando as finalidades e os objetivos anteriormente enunciados, e analisando os conteúdos pré-definidos, é possível interligar as áreas disciplinares de Língua Portuguesa, Estudo do Meio, Matemática e Expressões sem artificialidade, para trabalhar de forma interdisciplinar a Educação Sexual nas escolas.

1.2.3. A Educação Sexual como prática pedagógica interdisciplinar

Cada vez mais é emergente desmistificar o conceito “Educação Sexual” de forma a garantir que os jovens passem a vivenciar uma sexualidade responsável e cresçam informados. Assim, é fundamental que o 1.º Ciclo do Ensino Básico seja o iniciar desta desmistificação e o abrir de novas conceções acerca da sexualidade.

A introdução da Educação Sexual nas escolas é, hoje, uma realidade. A sexualidade deverá ser abordada de “forma transversal aos currículos escolares, ou seja, não irá haver uma nova disciplina específica de educação sexual mas, em cada uma das disciplinas já existentes (...) deverão ser abordadas questões relacionadas com a sexualidade articuladas, obviamente, com os respetivos currículos” (Neves & Ramos, 2014, p.8).

A Educação Sexual é uma realidade multidimensional, que integra as diversas dimensões do ser humano, e interdisciplinar, pois a Educação Sexual, “não é uma área separada das restantes mas antes, articula-se sempre com as outras temáticas que constituem o seu currículo e os seus objetivos” (Sampaio, 1987, p.19). Só assim se integra o desenvolvimento global do indivíduo, implicando a integração dos aspetos “afetivos, éticos biológicos, psíquicos e sociais da sexualidade humana” (Lobão, 2007, p.26).

O GTES (2005) define a educação sexual no seu relatório preliminar, como “um processo pelo qual se obtém informação e se formam atitudes e crenças acerca da sexualidade e do comportamento sexual”, tendo como objetivo fundamental, o “desenvolvimento de competências nos jovens, de modo a possibilitar-lhes escolhas informadas nos seus comportamentos na área da sexualidade, permitindo que se sintam informados e seguros nas suas opções” (p.4).

É importante articular as aprendizagens escolares com as aprendizagens experienciais, já que, como afirma Pérez Gómez (1993),

corremos o risco de os alunos adquirirem duas estruturas semânticas paralelas e independentes uma da outra, ou seja, os alunos realizam determinadas

aprendizagens e desenvolvem capacidades dentro da escola que só lhes servem para resolver os problemas escolares, mas não para interpretar e intervir nos problemas do quotidiano (cit. por Alonso, 1998 p. 299).

Não é esta visão que queremos da escola e daí surge a importância de articular temáticas e conteúdos atuais e emergentes com a prática escolar.

De forma a articular ideias, aprendizagens prévias, novos conhecimentos e quebrar com as barreiras entre as disciplinas, a prática pedagógica interdisciplinar surge como sendo uma abordagem pedagógica promissora, uma vez que, como referido anteriormente, deve ser trabalhada de forma interdisciplinar na escola.

O tratamento interdisciplinar dos conteúdos de Educação Sexual, “só favorecerá uma abordagem global e natural, no quadro de outras aprendizagens e contextos” (Marques et al., 2002, p.50). A Educação Sexual deve ser encarada com naturalidade, sem omissão ou repressão, para que não seja considerada “como uma forma negativa de educação, no sentido de que nega aos alunos uma informação correta sobre a sexualidade, negando assim, de uma certa maneira, o seu direito a uma vida sexual” (Werebe, 1976, p.23). Ainda segundo a mesma autora, “uma informação correta sobre os factos sexuais, pode certamente ajudar a modificar certas atitudes e representações” (p.26), por parte dos alunos.

A escola é um dos locais privilegiados para trabalhar a Educação para a Saúde, sendo a Educação Sexual parte integrante da mesma, e, por esse motivo, a Organização Mundial de Saúde e outras instituições como a UNESCO, “recomendam que a saúde se deve aprender nos estabelecimentos de ensino da mesma forma que todas as outras ciências sociais” (Precioso, 2004, p.17).

A sexualidade é dotada de transversalidade e, assim, passa naturalmente, a ser um tema interdisciplinar na escola. Dentro dessa perspetiva, e segundo Sallas e Quintana (2004), seja no “discurso verbalizado, seja no discurso silencioso, a sexualidade está percorrendo o currículo. Dessa maneira, a sexualidade possui um carácter de transdisciplinaridade e transversalidade que lhe é inerente, independentemente de sua sistematização como Orientação Sexual”.

Segundo o Decreto-Lei n.º 259/2000, de 17 de Outubro, no Cap. I - Promoção da Educação Sexual em meio escolar, artigo 1, ponto 1, “a organização curricular dos ensinos básico e secundário contempla obrigatoriamente a abordagem da promoção da saúde sexual e da sexualidade humana, quer numa perspetiva interdisciplinar, quer integrada em disciplinas curriculares cujos programas incluem a temática” (p.1). Assim, esta temática deve ser lecionada de forma pedagogicamente interdisciplinar e

o Ministério da Educação e o Ministério da Saúde (2000) também apoiam esta prática interdisciplinar, alegando que

existe oportunidade constante de inserir os objetivos de Educação Sexual sem forçar, minimamente, os da disciplina. Pode dizer-se de forma genérica, que qualquer tema pode ser tratado em várias disciplinas, desde que exista uma disponibilidade para a articulação dos conteúdos das mesmas com os objetivos da Educação Sexual. Nesta ótica, a Educação Sexual deverá ter um caráter inter e transdisciplinar (p.98).

Por conseguinte, verifica-se que é possível aplicar a interdisciplinaridade no 1.º Ciclo do Ensino Básico de forma natural, nomeadamente na lecionação da Educação Sexual, contribuindo assim para que as aprendizagens dos alunos sejam significativas, articuladas e explícitas.

2. Metodologia

Nesta secção, iremos descrever as várias etapas que foram percorridas ao longo do processo de investigação, desde a formulação do problema e dos objetivos até à descrição das atividades desenvolvidas no decorrer do estudo empírico.

O termo metodologia é utilizado com diversos sentidos, sendo, por isso, portador de alguma ambiguidade. “No uso corrente, aparece não apenas associado à ciência que estuda os métodos científicos, como as técnicas de investigação e, até mesmo, a uma certa aproximação de epistemologia” (Pardal & Lopes, 2011, p.12).

Nesta secção, iremos descrever o problema e objetivos do estudo, o tipo de investigação, os participantes, as técnicas e instrumentos de pesquisa, a análise e tratamento de dados e as atividades desenvolvidas no âmbito das intervenções.

2.1. Problema e objetivos do estudo

A investigação inicia-se com a escolha do problema que nos propomos investigar. Na esteira de Berbel (2002), “quando formulamos um problema e vamos buscar nos livros que tratam daquela temática e encontramos a resposta, na verdade a questão formulada não constitui um problema, mas uma questão de informação” (p.2). Assim, um problema é uma questão para a qual não se encontra resposta pronta, temos que investigar para poder chegar a conclusões.

Neste seguimento, delineámos um estudo em que procurámos perceber se a abordagem pedagógica interdisciplinar da Educação Sexual facilitaria, ou não, as aprendizagens dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Assim, de uma forma concisa, o problema que nos propusemos estudar foi:

- *“Será que a abordagem pedagógica interdisciplinar da Educação Sexual em sala de aula é facilitadora das aprendizagens no 1.º Ciclo do Ensino Básico?”*

Para dar resposta ao problema enunciado, definimos como objetivo geral:

- Averiguar se a abordagem pedagógica interdisciplinar da Educação Sexual é, ou não, facilitadora das aprendizagens no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Tendo em conta o objetivo geral enunciado, formulámos alguns objetivos específicos:

- Averiguar o grau de conhecimento prévio dos alunos sobre a sexualidade;
- Abordar, de forma interdisciplinar, a educação sexual no 1.º Ciclo do Ensino Básico;
- Analisar a evolução dos conhecimentos dos alunos sobre a sexualidade, após as sessões de intervenção;
- Identificar as principais dificuldades na abordagem pedagógica da Educação Sexual do 1.º Ciclo do Ensino Básico;
- Identificar as facilidades relativas à abordagem da Educação Sexual de forma interdisciplinar;
- Caracterizar o interesse dos alunos pelo trabalho desenvolvido.

2.2. Tipo de investigação

A investigação realizada incidiu sobre a própria prática, na lecionação da temática de Educação Sexual no 1.º Ciclo do Ensino Básico, através de uma abordagem pedagógica interdisciplinar, de forma a perceber se esta é facilitadora das aprendizagens dos alunos.

Face aos objetivos definidos, optámos por um estudo qualitativo (Bogdan & Biklen, 1994), mais orientado para a compreensão dos fenómenos, neste caso, perceber se a abordagem pedagógica interdisciplinar é facilitadora das aprendizagens.

A expressão “metodologia qualitativa” abarca um conjunto de abordagens que, consoante os investigadores, tomam diferentes denominações. Erickson (1986) engloba na expressão “investigação interpretativa” um conjunto diverso de abordagens, entre as quais, a observação participante, a abordagem qualitativa, o estudo de caso, a etnografia, o interacionismo simbólico e a fenomenologia (p.119).

Gauthier (1987) sublinha o carácter de proximidade entre o investigador e os participantes na investigação qualitativa centrada na construção de sentido. Esta proximidade verifica-se no plano físico, o terreno, e no plano simbólico, a linguagem. Diz-nos assim que este tipo de investigação consiste, essencialmente, em “estudar e em interagir com as pessoas no seu terreno, através da sua linguagem, sem recorrer a

um distanciamento que levaria ao emprego de formas simbólicas estranhas ao seu meio” (cit. por Hébert, Goyette & Boutin, 1990, p.47).

Bogdan e Biklen (1994) descrevem a investigação qualitativa como um tipo de pesquisa que tem como fonte direta o ambiente natural. É uma pesquisa onde o investigador, sendo o instrumento principal, procura recolher a maior amplitude de dados, para depois os descrever detalhadamente. O investigador centra a sua atenção nos significados, a fim de compreender aquilo que os sujeitos pensam, captando a perspectiva dos participantes, podendo assim constituir uma investigação sobre a prática.

No que concerne a esta última, trata-se de uma investigação designada comumente por “*qualitative practitioner research*” ou investigação sobre a prática. Segundo Anderson, Herr e Nihlen (1994), esta é “uma investigação ‘de dentro’, realizada pelos práticos (os que trabalham em contextos educacionais), utilizando os seus próprios locais (classe, instituição, escola, comunidade), como foco do seu estudo” (cit. por Cardoso, 2014, p. 37).

Este tipo de investigação visa sobretudo compreender a natureza dos problemas que afetam a prática e não tem como objetivo primordial a mudança educativa, “podendo as mudanças ocorrer como consequência e não como propósito inicial de investigação” (Cardoso, 2014, p. 37).

Numa primeira fase de investigação foi realizada a revisão da literatura, a fim de contextualizar a problemática a ser estudada, neste caso a abordagem pedagógica interdisciplinar e a temática Educação Sexual no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esta revisão bibliográfica foi realizada através de autores e da legislação acerca dos tópicos visados.

Numa fase posterior, foi elaborado um questionário, de forma a recolher dados sobre os conhecimentos prévios dos alunos acerca desta temática (pré-teste). Seguiram-se as planificações e as atividades a dinamizar em sala de aula, sempre atuando de uma forma pedagogicamente interdisciplinar. Por fim, foi aplicado novamente o questionário para recolha de dados (pós-teste), de forma a averiguar se os alunos mudaram as ideias que tinham e, assim, perceber se esta prática foi facilitadora, ou não, das aprendizagens.

Após a recolha dos dados, no pré-teste e no pós-teste, procedeu-se à análise dos mesmos de forma a responder à questão inicial.

2.3. Participantes e sua caracterização

Esta investigação foi realizada numa turma do 2.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico, de uma escola de um grande agrupamento de escolas do município de Viseu, a qual já era conhecida da investigadora, devido a outros estágios aí realizados, e daí a sua preferência.

Foi assim estudada uma amostra intencional, não probabilística, que segundo Pardal e Lopes (2011) é definida como sendo “aquela cujos fundamentos de seleção não dependem de construções estatísticas, embora a elas algumas modalidades possam recorrer, mas sim, e essencialmente, do juízo do investigador” (p.42). Neste estudo trabalhamos com participantes selecionados de forma intencional, ou seja, escolhidos “a juízo do investigador” (Pardal & Lopes, 2011, p.42).

A escolha teve subjacente razões de ordem prática, dado que íamos estagiar com esta turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico, o pretendido para esta investigação. Assim, ao longo do estágio foi possível recolher dados e trabalhar a temática em causa, a Educação Sexual.

De forma a realizar-se uma caracterização mais precisa sobre a turma que se estudou, elaborou-se um quadro (cf. Anexo 14) com a caracterização sociodemográfica, a qual apresenta informações sobre os alunos e sobre os respetivos agregados familiares.

Tabela 1 – Caracterização sociodemográfica dos alunos

Idade				Tipo de família			Irmãos	
7 anos		8 anos		Nuclear	Mono-parental	Outra	Sim	Não
Masc	Fem	Masc	Fem					
8	8	2	2	14	5	1	12	8

n=20

Apresentamos a Tabela 1, a qual nos dá a conhecer que a turma é composta por vinte alunos, dez do sexo feminino e dez do sexo masculino, todos residentes na cidade de Viseu. A idade destes está compreendida entre os 7 e os 8 anos.

Os agregados familiares dos alunos são, essencialmente, de três tipos: nuclear (uma só união entre adultos e um só nível de descendência pais e seus filhos), monoparental (família constituída por um progenitor que cohabita com os seus descendentes) e outra (institucional) (Caniço, Bairrada, Rodríguez, & Carvalho, 2010). Catorze alunos moram com o pai, a mãe, o(s) irmão(s) e em alguns casos avós; cinco

alunos moram apenas com o pai ou com a mãe; uma criança está institucionalizada no Centro de Acolhimento Temporário (CAT).

Doze alunos têm irmãos e os oito restantes são filhos únicos. A idade dos irmãos varia entre os 5 meses e os 25 anos; a idade das mães varia entre os 28 e os 50 anos e a dos pais varia entre os 27 e os 58 anos.

As habilitações académicas dos pais (cf. Tabela 2) são bastante diversificadas, variando entre o 6.º ano de escolaridade e o mestrado, tanto no caso das mães como no caso dos pais. Contudo, como se pode também verificar na Tabela 2, uma grande parte das mães tem o 12.º ano, licenciatura ou mestrado, isto é, um nível relativamente elevado de habilitações académicas, enquanto que os pais têm, comparativamente, menos habilitações académicas; no entanto, oito deles possuem o 12.º ano ou mais.

Tabela 2 – Habilitações académicas dos pais e das mães dos alunos

Habilitações académicas	Pai	Mãe
	N	N
Desconhecida	2	1
6.º ano	4	2
7.º ano	1	1
8.º ano	0	0
9.º ano	2	3
10.º ano	2	0
11.º ano	1	1
12.º ano	3	5
Licenciatura	4	4
Mestrado	1	3

Apesar dos pais e das mães terem, na sua maioria, formação, nem todos exercem a profissão para a qual obtiveram qualificação académica. Assim sendo, existem três casos mais problemáticos, sendo eles de desemprego (dois pais e uma mãe). As restantes mães detêm profissões, tais como: professora (4), empregada de balcão (2), doméstica (2), assistente técnica (1), costureira (1), assistente operacional (1), técnica administrativa (1), enfermeira (1), advogada (1), assistente dentária (1) e ajudante de cozinha (1).

Os pais têm profissões diversificadas, tais como: professor (2), técnico de máquinas (1), enfermeiro (1), técnico de radiologia (1), motorista (1), assistente

operacional (1), médico (1), gastronómico (1), retificador (1), Guarda Nacional Republicano (1), comercial (1), ladrilhador (1) e bancário (1).

Durante a nossa permanência e constante relação com a turma, pudemos constatar que os encarregados de educação contactam com regularidade a professora titular da turma, manifestando interesse pela evolução dos seus educandos, embora reconheçam que nem sempre lhes dão o apoio de que precisam. Demonstram interesse pelos trabalhos propostos para casa e participam nas atividades para as quais são solicitados.

Os encarregados de educação, na generalidade, para além da preocupação em auxiliarem os seus filhos no seu percurso académico, em especial ao nível do apoio individualizado em casa, também se mostram interessados pelo percurso académico dos seus educandos na escola. Tudo isto acontece de forma positiva, contribuindo para um processo de ensino-aprendizagem bem-sucedido.

Salienta-se o facto de, na sua grande maioria, o agregado familiar possuir recursos didáticos e pedagógicos, tais como: computador, CDs de música, *softwares* didáticos, jogos, enciclopédias, livros de histórias, revistas e jornais. A nosso ver, o caso mais problemático é o da criança institucionalizada; no entanto, tem acesso a todos esses recursos na escola, podendo requisitar livros e outros materiais.

Alguns alunos demonstram necessidades bastante específicas, como é o caso de um rapaz com 8 anos, com Necessidades Educativas Especiais (NEE). A sua entrada para o 1.º ciclo foi adiada um ano, tendo-lhe sido diagnosticado défice cognitivo. Está assim ao abrigo do Decreto-Lei n.º /2008, de 7 de janeiro, com as seguintes medidas educativas: artigo 16.º, ponto 2, alíneas: a) Apoio pedagógico personalizado; b) Adequações curriculares individuais; d) Adequações no processo de avaliação, f) Tecnologias de apoio. O aluno necessita de apoio pedagógico acrescido e de um professor do ensino especial, sistematicamente. Este é um dos alunos que se encontra a trabalhar conteúdos relativos ao 1.º ano.

Uma das alunas com 8 anos requer atenção contínua e faz muito barulho para chamar a atenção continuada dos adultos. Esta está institucionalizada no CAT e, assim como o aluno supracitado, também se encontra a trabalhar conteúdos relativos ao 1.º ano de escolaridade.

Outra aluna, com 8 anos, tem muitas dificuldades na leitura e compreensão, na escrita e construção de frases, ordenação de palavras na frase e na ortografia. Tem dificuldades na interpretação e resolução de problemas, leitura de tabelas e

interpretação de dados e ainda em resolver operações que exijam cálculo mental. Esta tem necessidade de ajuda e de acompanhamento sistemáticos.

Um dos alunos, com 7 anos, também se encontra a trabalhar conteúdos relativos ao 1.º ano e tem muitas dificuldades em manter-se atento. Após avaliação no Serviço de Psicologia e Orientação do Agrupamento foi-lhe diagnosticado excesso de atividade motora, dificuldades graves de impulsividade e atenção/concentração, característicos do quadro de “perturbação de hiperatividade com défice de atenção”, beneficiando de intervenção terapêutica farmacológica, em fase de adequação.

A grande maioria dos alunos não tem problemas de maior a registar. Contudo, é uma turma com níveis de desenvolvimento cognitivo bastante distintos e com ritmos de trabalho muito diferentes. Por um lado, temos alunos muito rápidos na realização das tarefas e na sua compreensão e, por outro, temos alunos com algumas dificuldades, com ritmos lentos de trabalho, o que, por vezes, causa instabilidade na turma e na própria gestão dos tempos por parte da professora titular da turma.

2.4. Técnicas e instrumentos de pesquisa

Para iniciar a temática começámos por realizar a análise documental que, segundo Chaumier (1974), é “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência” (cit. por Bardin, 1977, p. 45). Hébert, Goyette e Boutin (1990) apoiam a mesma definição e acrescentam que o objetivo é armazenar a informação sob uma forma variável e facilitar o acesso do observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação, com o máximo de pertinência. Assim, a análise documental é “uma fase preliminar da constituição de um serviço de documentação ou de um banco de dados” (p.46).

Os documentos que analisámos foram o Projeto Educativo de Agrupamento, o Plano de Turma, a legislação que apoia e orienta a lecionação da temática da Educação Sexual em meio escolar e os processos individuais dos alunos, com a finalidade de caracterizar do ponto de vista sociodemográfico a turma em questão.

Iniciámos o estudo com recolha de dados sobre os conhecimentos prévios dos alunos acerca da Educação Sexual. A recolha de dados é, segundo Costa (2012) “uma etapa fundamental no processo de pesquisa fazendo a ligação entre o

enquadramento teórico que o pesquisador elegeu e os resultados a que vai chegar, contribuindo deste modo para a produção científica” (p.141).

Esta recolha efetuou-se através de um questionário (cf. Anexo 15), elaborado para o efeito, e os dados recolhidos permitiram-nos detetar o que os alunos já sabiam acerca da temática, quais as suas dificuldades, e o que não sabiam. Esses dados recolhidos, no pré-teste, foram analisados para perceber quais as concepções iniciais dos alunos e, após a lecionação da temática, no pós-teste, voltámos a aplicar o questionário, a fim de verificar a evolução dos conhecimentos, de forma a responder aos objetivos formulados inicialmente.

Para a construção do questionário recorremos a diversos materiais já existentes alusivos a esta temática. Um desses instrumentos foi o Programa Regional de Educação Sexual em Saúde Escolar (PRESSE) promovido pela Administração Regional de Saúde do Norte, através do seu Departamento de Saúde Pública, em parceria com a Direção Regional de Educação do Norte. Este dossier conhecido por PRESSE, apoia a implementação da Educação Sexual nas escolas de uma forma estruturada e sustentada, envolvendo um trabalho conjunto entre profissionais de saúde escolar e professores.

Dado que este dossier se divide em diversas partes, incidimos apenas numa delas, a qual se destina ao 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este Caderno, segundo o modelo de intervenção do PRESSE, preconiza a abordagem de quatro áreas temáticas: conhecimento e valorização do corpo, identidade sexual e papel de género, relações interpessoais e reprodução humana.

Partimos então destas informações, e indo ao encontro das características da turma em questão, construímos um questionário, subdividido em três blocos: higiene, questões de género e, por fim, o corpo masculino e o corpo feminino.

No primeiro bloco, procurámos saber quais os hábitos/cuidados de higiene dos alunos, nomeadamente no que se refere ao lavar as mãos, tomar banho, lavar os dentes, entre outros.

No segundo bloco, quisemos saber se os alunos gostam e conhecem o seu corpo e se acham que existem diferenças corporais entre os sexos (o corpo masculino e o corpo feminino) e quais. Na perspetiva de Neves e Ramos (2014), o corpo é “o lugar de muitas destas mudanças – este corpo vai, progressivamente, adquirindo características de adulto e perdendo os traços de criança” (p.6).

No terceiro bloco, tentámos perceber quais as ideias que os alunos têm acerca das brincadeiras dos meninos e das meninas, da forma como usam o cabelo, as

profissões que cada sexo pode desempenhar, entre outros aspetos, com vista a identificarmos eventuais estereótipos sociais. Mesmo nas famílias em que não se fala sobre este tema, “as questões associadas aos papéis de género, ou seja, as tarefas que são consideradas como sendo da responsabilidade dos homens e das mulheres, a expressão dos afetos, de entre muitas outras questões, são fornecidas logo com o leite materno” (Neves & Ramos, 2014, p.7).

Este questionário é anónimo, justamente para os alunos poderem responder com sinceridade, não os pressionando.

Após a aplicação do questionário, no pré-teste, recorremos às intervenções e realizámos a observação direta, nomeadamente naturalista, envolvendo notas de campo que, segundo Bogdan e Biklen (1994, p.150), são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” e assumem-se como base determinante em várias formas de investigação qualitativa. Consistem ainda em dois tipos de materiais:

o primeiro é descritivo, em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas e ações e conversas observadas. O outro é reflexivo – a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações (Bogdan & Biklen, 1994, p.152).

No final, todos os dados recolhidos, no pré-teste, pós-teste e ao longo das intervenções, nomeadamente nas notas de campo, foram tratados e analisados de forma a dar resposta aos objetivos formulados.

2.5. Análise e tratamento de dados

Com base nos dados obtidos através do questionário e das notas de campo, foi realizada a sistematização, análise e interpretação dos mesmos. Segundo Miles e Huberman (1984), a fase de tratamento dos dados é definida como “a estruturação de um conjunto de informações que vai permitir tirar conclusões e tomar decisões” (p.24).

Como defendem os autores citados, há três passos a seguir na análise dos dados na investigação qualitativa, sendo eles: a redução de dados, a sua apresentação e a interpretação/verificação das conclusões. A redução de dados é encarada como “um processo de seleção, de centração, de simplificação, de abstração e de transformação do material compilado” (p.23).

A apresentação ou organização dos dados corresponde a uma fase determinante da análise e, segundo Hébert, Goyette e Boutin (1990), ela permite ao investigador “uma representação dos dados num espaço visual reduzido; ela auxilia a planificação de outras análises; ela facilita a comparação entre diferentes conjuntos de dados; e, por último, ela garante a utilização direta dos dados no relatório final” (p.118).

Já a interpretação/verificação das conclusões “consiste na atribuição de significado aos dados reduzidos e organizados através da formulação de relações ou de configurações expressas em proposições ou modelos” (Hébert, Goyette & Boutin, 1990, p.122).

Para as notas de campo socorremo-nos da análise de conteúdo que, segundo Berelson (1968), é “uma técnica de investigação que permite fazer uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tendo por objetivo a sua interpretação” (cit. por Carmo & Ferreira, 1998, p.251).

Como explica Bardin (1977), este método corresponde a dois objetivos: a ultrapassagem da incerteza e o enriquecimento da leitura. Segundo a autora, este último pode aumentar a produtividade e a pertinência

pela descoberta de conteúdos e de estruturas que confirmam (ou infirmam) o que se procura demonstrar a propósito das mensagens, ou pelo esclarecimento de elementos de significações susceptíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos de que *a priori* não detínhamos a compreensão (p.29).

Posteriormente, foram analisados os questionários, do pré-teste e do pós-teste, realizados pelos alunos, através da análise estatística descritiva simples.

Assim, compreende-se que a análise e a interpretação dos dados teve por base as notas de campo e os dados obtidos através da aplicação dos questionários, o inicial e o final, a fim de entender com mais detalhe a receptividade dos alunos a esta abordagem interdisciplinar e retirar as devidas conclusões.

2.6. Atividades desenvolvidas no âmbito das intervenções

Desde início que sabíamos que teríamos de recolher dados antes da intervenção para analisar os conhecimentos prévios dos alunos. Assim, e dado que a investigação decorreu ao longo do estágio, não foi necessário solicitar quaisquer autorizações à

direção do Agrupamento. Apresentámos apenas o projeto à professora titular da turma, que aceitou de imediato a proposta e reconheceu a pertinência e a necessidade de esta temática ser abordada em sala de aula.

A temática a lecionar, Educação Sexual, é uma das áreas de intervenção prioritárias no âmbito da Educação para a Saúde, estando assim prevista como sendo obrigatória na Lei n.º 60/2009, de 6 de agosto, que estabelece o regime de aplicação da Educação Sexual em meio escolar.

O processo iniciou-se com a definição daquilo que seria mais premente trabalhar, devido ao pouco tempo que tínhamos para abordar uma temática tão complexa e vasta de assuntos. Definiram-se então três blocos a ser abordados: *i) Higiene; ii) Diferenças entre o corpo masculino e feminino; iii) Questões de género.* Ao longo de todas as intervenções foram retiradas notas de campo.

O pré-teste realizou-se no dia 26 de novembro de 2014, com a aplicação do questionário, com a duração de 40 minutos. Antes do preenchimento explicámos, genericamente, o trabalho de investigação e, assim, pedimos aos alunos o preenchimento do questionário de forma individual e anónima.

Ainda no mesmo dia, começámos a trabalhar esta temática e lecionámos o primeiro bloco a que nos propusemos: **Higiene** – planificação e materiais em anexo (cf. Anexo 16). Desde a Educação Pré-Escolar que as crianças são confrontadas com esta temática, devido à sua importância ao longo da vida e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) enunciam que a “educação para a saúde e higiene fazem parte do dia-a-dia do jardim-de-infância, onde a criança terá oportunidade de cuidar da sua higiene e saúde e de compreender as razões” (p.84) porque o faz.

Para iniciar a intervenção, partimos de uma história em que o protagonista não tinha bons hábitos de higiene e, após a leitura da mesma, desenvolveu-se um diálogo, em grande grupo, de forma a percebermos quais os conhecimentos que os alunos já detinham acerca deste assunto. Desse diálogo resultou um registo escrito, em grande grupo, acerca dos hábitos de higiene relatados pelos alunos, os quais foram transcritos para o caderno de Português. Logo a seguir, os alunos resolveram uma ficha sobre higiene do corpo, constante do manual de Estudo do Meio. Através desta resolução, conseguimos rever os órgãos dos sentidos e falar sobre a importância da vacinação.

De seguida, solicitámos aos alunos, oralmente, que partilhassem com a restante turma o trabalho de casa, sendo este, o registo do número de horas que habitualmente dormem por noite. Esses números foram registados no quadro e depois organizados. Conduzimos os raciocínios dos alunos até chegarmos ao pretendido: podíamos organizar aqueles números através de conjuntos. Chegámos, assim, à conclusão que um aluno dormia menos de 9 horas; três alunos dormiam 9 horas e dezasseis alunos dormiam mais de 9 horas (9h:30 e 10h:00), sendo que o desejável nestas idades é dormir entre 10 a 11 horas. Assim, verificámos que a maior parte dos alunos dormia as horas tidas como necessárias.

Como forma de sintetizar os conteúdos abordados, criámos um cartaz, em grande grupo, onde separámos as imagens do que devemos fazer para termos uma boa saúde e do que não devemos fazer (cf. Anexo 17).

As notas de campo e a reflexão desta sessão encontram-se em anexo (cf. Anexo 18 e Anexo 19).

No dia 6 de janeiro de 2015 (cerca de um mês e meio depois), lecionámos o segundo bloco: **Diferenças entre o corpo masculino e feminino** – planificação e materiais em anexo (cf. Anexo 20). Focámos aspetos como as diferenças visíveis entre o corpo masculino e feminino, a valorização do corpo, o saber dizer não a abordagens abusivas, os afetos e a aceitação das diferenças.

Iniciámos a intervenção com a projeção de uma história “A mamã nunca me disse”, de Babette Cole, a qual aborda alguns dos pequenos/grandes segredos da vida, com muito humor. Seguiu-se um diálogo acerca da história e interpretação oral das imagens que a autora nos apresenta, dando especial relevância ao diapositivo que incide nas diferenças entre os corpos masculino e feminino. Posteriormente, iniciou-se um diálogo acerca dessas diferenças e semelhanças que existem entre meninos e meninas, de forma a se alcançarem algumas conclusões.

Sintetizámos estas informações através da criação de um cartaz (cf. Anexo 21) onde refletimos acerca das semelhanças e diferenças entre os corpos masculino e feminino. Seguiu-se a projeção de um diapositivo referente às diversas orientações sexuais e este possibilitou o questionamento acerca do que é a paixão, gostar, amar, formas de demonstrar amizade, entre outros, e dialogámos de forma a educar para a prevenção de abusos. De modo a melhor se perceberem esses sentimentos, foi solicitado aos alunos que, através da expressão facial, improvisassem alguns

sentimentos como: estar apaixonado, estar triste, estar feliz, estar com vergonha, e outros, sugeridos pelos alunos.

Posteriormente, os alunos resolveram uma ficha sobre as diferenças entre o corpo feminino e o corpo masculino de forma a aplicarem os nomes corretos das diferentes partes do corpo. Uma vez que os nomes estavam lembrados, recolhemos dados, os quais foram registados no quadro, acerca das partes que os corpos têm em comum e das partes que têm diferentes. Organizámos, assim, esses dados, através da criação e análise de um Diagrama de Venn.

As notas de campo e a reflexão desta sessão encontram-se em anexo (cf. Anexo 22 e Anexo 23).

No dia 7 de janeiro de 2015, trabalhámos o terceiro bloco: **Questões de género** – planificação e materiais em anexo (cf. Anexo 24). Os objetivos desta aula foram desconstruir estereótipos e promover a igualdade de género. Assim, focámos as profissões e as funções inerentes a cada uma delas para tratar aspetos ligados a este assunto.

A intervenção teve início com um jogo de adivinhas. Projetámos imagens de profissões e os alunos tinham de descobrir para que profissão remetia cada uma das imagens e quem a podia desempenhar, surgindo respostas muito curiosas. Seguiu-se a resolução da ficha do manual de Estudo do Meio sobre as profissões e, posteriormente, um jogo dramático no qual um aluno tinha de tirar um papel de um saco, que continha o nome de uma profissão. Através de gestos, o aluno tinha de levar a turma a adivinhar qual era a profissão.

Para resumir a informação, criámos um cartaz (cf. Anexo 25), onde os alunos tinham que relacionar as profissões aos utensílios utilizados em cada uma delas.

Para terminar, os alunos resolveram problemas de Matemática relacionados com as referidas profissões e ouviram uma música relacionada com o tema.

As notas de campo desta sessão encontram-se no Anexo 26 e a reflexão no Anexo 27.

Para todas as aulas, o trabalho foi pensado, planificado e realizado numa perspetiva interdisciplinar, com naturalidade e à vontade, mas sempre lembrando a importância destas temáticas. Todas as sessões foram planificadas de forma detalhada e os materiais necessários foram elaborados previamente.

Ao longo das semanas fomos analisando os processos dos alunos de forma a recolher informações para caracterizar a turma do ponto de vista sociodemográfico, assim como fomos retirando notas de campo para posterior análise.

Na semana seguinte à nossa última intervenção, no dia 13 de janeiro de 2015, foi solicitado o preenchimento do questionário (pós-teste), de forma a analisarmos a evolução das respostas dos alunos, comparando os resultados do pré-teste com os do pós-teste.

3. Apresentação dos dados

A apresentação dos dados corresponde a um dos momentos centrais do estudo. É nesta secção que apresentamos, com toda a clareza, os dados, através de tabelas. Subdividimos esta secção em três, em correspondência com os blocos abordados: Hábitos de higiene; Diferenças entre o corpo masculino e feminino; Questões de género.

De lembrar que o número total de participantes é de vinte: dez rapazes e dez raparigas. Sempre que não se verificarem dez respostas é porque os alunos, ou não responderam, ou a sua resposta foi considerada nula (não resposta).

3.1. Hábitos de higiene dos alunos

Tabela 3 – Higiene: lavar as mãos

Lava as mãos	Pré-teste		Pós-teste	
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.
Antes e depois das refeições	7	6	7	10
Quando vou à casa de banho	7	6	5	5
Só quando as sujo	0	0	0	0
Uma ou duas vezes por dia	1	3	2	0
Não resposta	1	2	1	0

Analisando a Tabela 3, relacionada com o hábito de lavar as mãos, no pré-teste, podemos verificar que os rapazes obtiveram melhores resultados no que se relaciona com este hábito de higiene, dado que sete responderam que lavam as mãos antes e depois das refeições e, igualmente, sete responderam que lavam as mãos quando vão à casa de banho. A opção “lavo as mãos uma ou duas vezes por dia”, no que aos rapazes diz respeito, obteve uma resposta apenas. Relativamente às raparigas, seis delas responderam que lavam as mãos antes e depois das refeições, assim como a opção seguinte “quando vou à casa de banho”, que também obteve seis respostas. Três raparigas responderam que lavam as mãos uma ou duas vezes por dia. A não resposta significa que os alunos não escolheram opções coerentes e assim uma

contradizia a outra, o que invalida a sua resposta. Assim sendo, isso aconteceu três vezes: resposta de um rapaz e respostas de duas raparigas.

No pós-teste, tanto os rapazes como as raparigas responderam de forma mais adequada, verificando-se apenas uma não resposta dos rapazes. Analisando os dados, podemos concluir que todas as raparigas e sete rapazes lavam as mãos antes e depois das refeições. Metade dos rapazes (cinco) e metade das raparigas (cinco) lavam as mãos quando vão à casa de banho, sendo esta a opção em que se verifica que os resultados diminuíram, mas não de forma expressiva dado que os restantes resultados melhoraram. Dois rapazes continuam a lavar as mãos uma ou duas vezes por dia, não sendo específicos em que situações o fazem.

Tabela 4 - Higiene: tomar banho

Toma banho	Pré-teste		Pós-teste	
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.
Todos os dias	4	7	3	5
Duas ou três vezes por semana	3	1	1	4
Quando estou sujo	2	4	4	3
Raramente tomo banho	0	1	0	1
Não resposta	2	1	3	0

A Tabela 4 remete-nos para cuidados de higiene, neste caso tomar banho. Analisando as respostas, percebe-se que a maioria dos alunos toma banho todos os dias. Estas respostas verificam-se tanto no pré-teste como no pós-teste.

No pré-teste, três rapazes, assinalaram a opção “tomo banho duas ou três vezes por semana” e no pós-teste apenas um manteve a mesma resposta; os outros dois mudaram as suas práticas de higiene no que se refere ao tomar banho.

Mais de metade dos alunos admite que toma banho quando estão sujos (seis alunos no pré-teste e sete no pós-teste) o que não invalida a resposta anterior.

Apenas uma aluna escolheu a opção “raramente tomo banho”, tanto no pré-teste como no pós-teste.

Por último, assistimos ao mesmo total de respostas nulas ou “não respostas”, verificando-se três no pré-teste e igual número no pós-teste; no entanto, no pós-teste, nenhuma rapariga apresentou uma resposta nula.

Tabela 5 - Higiene: lavar os dentes

Lavo os dentes	Pré-teste		Pós-teste	
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.
Quando me lembro	0	1	3	1
Depois das refeições	8	7	7	6
Quando me apetece	1	0	1	0
Antes de ir dormir	5	8	4	8

Na Tabela 5, referente a cuidados de higiene: lavar os dentes, a maioria dos alunos assume que lava os dentes depois das refeições.

No pré-teste, uma rapariga assume que lava os dentes quando se lembra, assim como no pós-teste. Três rapazes assinalaram essa opção no pós-teste e nenhum a assinalou no pré-teste.

Na opção “lavo os dentes quando me apetece”, apenas um rapaz a assinalou tanto no pré-teste como no pós-teste.

Tabela 6 – Higiene: outros cuidados

Outros cuidados	Pré-teste		Pós-teste	
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.
Corto as unhas	9	10	10	10
Vejo televisão muitas horas seguidas	3	0	2	1

A Tabela 6 evidencia outros cuidados de higiene, como cortar as unhas e o número de horas que se deve ver televisão. Tanto no pré-teste como no pós-teste, verifica-se que os alunos têm o hábito de cortar as unhas. No pré-teste, só um rapaz é que não assinalou esta opção, mas, no pós-teste, já todos os rapazes e todas as raparigas a assinalaram. Quanto ao número de horas que os alunos veem televisão, percebe-se que três rapazes assistem à televisão tempo a mais do que o desejável, no entanto, no pós-teste, um desses alunos alterou os seus cuidados e passou a ver televisão menos horas seguidas. Os restantes dois alunos admitem que continuam a ver televisão muitas horas seguidas.

3.2. Conhecimento do seu corpo - diferenças entre o corpo masculino e o feminino

Tabela 7 - Conhecimento do corpo

Conhecer o corpo	Pré-teste		Pós-teste	
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.
Conheço bem	9	9	9	8
Conheço mais ao menos	1	1	1	2
Conheço mal	0	0	0	0

Conforme se pode observar na Tabela 7, quase todos os alunos conhecem bem o seu corpo, em ambas as fases. No entanto, no pré-teste, um aluno que julgava conhecer bem o seu corpo, no pós-teste ficou com dúvidas e já assinalou que conhece o seu corpo mais ou menos. Nenhum aluno assinalou que conhece mal o seu corpo.

Tabela 8 – Gosto pelo corpo

Gostar do corpo	Pré-teste		Pós-teste	
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.
Gosto muito	9	10	10	10
Gosto mais ao menos	1	0	0	0
Gosto pouco	0	0	0	0
Não gosto	0	0	0	0

Como se constata pela leitura da Tabela 8, no pré-teste, apenas um rapaz admitiu que gosta mais ou menos do seu corpo e todos os outros alunos assinalaram que gostam muito do seu corpo. No pós-teste, após falarmos sobre o corpo humano, todos os alunos assinalaram que gostam do seu corpo, respeitando assim as suas características e as suas diferenças.

Tabela 9 - Diferenças entre os corpos: sim ou não

Os corpos das meninas e dos meninos são diferentes	Pré-teste		Pós-teste	
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.
Sim	8	8	6	6
Não	2	2	4	4

A Tabela 9 mostra-nos as respostas dos alunos acerca das diferenças entre o corpo masculino e feminino. No pré-teste, oito rapazes e oito raparigas assinalaram que os corpos são diferentes e apenas dois rapazes e duas raparigas assinalaram que não há diferenças. No pós-teste, as respostas mudaram e seis rapazes e seis raparigas admitiram que os corpos são diferentes e quatro rapazes e quatro raparigas assinalaram que não há diferenças entre os corpos.

Aquando da lecionação das diferenças entre o corpo feminino e o corpo masculino foi frisado que há diferenças, mas que as semelhanças superam essas diferenças, por exemplo: todos temos braços, pernas, olhos, nariz, boca, umbigo, pés, entre outros. Assim, os alunos que assinalaram que não há diferenças entre os corpos deviam ter pensado nas semelhanças e não nas diferenças, como o pénis, a vagina e o tamanho das mamas.

Todos os alunos que assinalaram que os corpos são diferentes na questão anterior, tinham que escrever quais eram essas diferenças. Assim, surgiram respostas muito variadas no pré-teste, principalmente por parte dos rapazes. Na Tabela 10 apresentamos os resultados.

Aquando da lecionação e do diálogo com os alunos percebeu-se que estes associam o cabelo comprido à menina e o cabelo curto ao rapaz; as pestanas das mulheres são maiores do que as dos homens; associam também as unhas pintadas e os furos nas orelhas à mulher. Ao homem associam os músculos mais desenvolvidos, traduzindo-se em maior força e rapidez em relação à mulher.

Quatro raparigas têm idênticas ideias em relação ao cabelo, associando o cabelo comprido apenas a meninas, assim como assinalaram que as pernas e a altura também são diferentes, variando consoante o sexo.

Tabela 10 - Diferenças entre o corpo feminino e masculino

Diferenças	Pré-teste		Pós-teste	
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.
Órgão genital (vagina e pênis)	2	1	10	10
Cabelo	6	4	3	2
Mamas	0	0	2	0
Pestanas	1	0	0	1
Unhas pintadas	1	0	0	0
Furos nas orelhas	1	0	0	0
Sobrancelhas	1	0	2	0
Cara	1	0	0	0
Ter filhos	1	0	0	0
Músculos	1	0	0	0
Dedos diferentes	1	0	0	0
Pernas	0	1	0	0
Altura	0	1	0	0
Olhos	0	0	0	1
Não resposta	5	6	0	1

No pós-teste, assistimos a um incremento de respostas não estereotipadas dos alunos em relação às diferenças entre o corpo feminino e o corpo masculino. Assim, todos os rapazes e todas as raparigas já associaram o órgão genital como uma das diferenças, sendo esta a mais notória. Três rapazes e duas raparigas ainda associam o comprimento do cabelo ao sexo, ligando o cabelo comprido à menina e o cabelo curto ao menino. Dois rapazes já assinalaram as mamas como uma das diferenças, sendo esta uma das respostas aceitáveis. Ainda se verifica que uma rapariga associa o tamanho das pestanas às diferenças entre o corpo masculino e o feminino. Uma rapariga assinalou que os olhos são uma das diferenças.

As “não respostas” diminuíram consideravelmente, passando de onze no pré-teste para uma no pós-teste.

Tabela 11 - Desenho dos corpos: o que falta				
O que falta	Pré-teste		Pós-teste	
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.
 Menina:				
Sobrancelha	5	8	8	8
Boca	8	9	10	8
Mama	9	9	10	8
Órgão genital	3	2	8	5
 Menino:				
Sobrancelha	7	7	9	8
Nariz	7	7	8	7
Boca	9	9	10	8
Mama	9	9	9	8
Umbigo	8	9	9	7
Órgão genital	4	2	8	5

Através da leitura da Tabela 11, é possível perceber quais as ideias prévias que os rapazes tinham em relação ao seu corpo e ao corpo da rapariga e também as que as raparigas tinham em relação ao seu corpo e ao corpo dos rapazes.

No pré-teste, verifica-se que mais rapazes desenharam as partes constituintes do seu corpo. No entanto, também desenharam algumas partes do corpo da menina, sendo que mais rapazes desenharam as mamas e a boca e apenas três desenharam o órgão genital da menina. Já no que ao corpo do rapaz diz respeito, os rapazes desenharam satisfatoriamente as partes que faltavam no desenho do corpo do menino, mas menos de metade (quatro) desenharam o seu órgão genital. As raparigas desenharam satisfatoriamente as partes do seu corpo e as partes do corpo masculino, no entanto, apenas duas desenharam o órgão genital feminino e o masculino.

No pós-teste verifica-se uma melhoria nos resultados, uma vez que tanto as raparigas como os rapazes desenharam as partes que faltavam nos desenhos dos corpos e verificou-se que mais alunos já assinalaram o órgão genital feminino e o masculino. Neste ponto, os dados dos rapazes foram mais satisfatórios, dado que oito desenharam essa parte do corpo e apenas cinco meninas o fizeram, correspondendo assim a metade das mesmas.

Tabela 12 - Consideras-te bonito(a)?

	Pré-teste		Pós-teste	
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.
Consideraste bonito(a)?				
Sim	10	10	9	10
Não	0	0	1	0

Como se pode observar na Tabela 12, no pré-teste, todos os rapazes e todas as raparigas assinalaram “sim”, ou seja, consideram-se bonitos. No pós-teste, os dados mantiveram-se com a exceção de um rapaz que passou a responder “não”, isto é, passou a não considerar-se bonito.

Tabela 13 - Gostas de ser como és?

	Pré-teste		Pós-teste	
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.
Gostas de ser como és?				
Sim	9	9	10	9
Não	1	1	0	1

A Tabela 13 mostra-nos os resultados relativos à questão: “Gostas de ser como és?”. Verificamos que, inicialmente, nove raparigas e nove rapazes gostam de ser como são e um menino e uma menina não gostam de ser como são. Após a intervenção e os diálogos acerca desta temática, os dados em relação aos rapazes alteraram-se e, aquando do pós-teste, todos os rapazes assinalaram que gostam de ser como são. Os dados das raparigas não se alteraram, permanecendo uma aluna que admite não gostar de ser como é.

Tabela 14 - Mudar o seu corpo: sim ou não

	Pré-teste		Pós-teste	
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.
Mudavas alguma coisa em ti?				
Sim	3	2	2	3
Não	7	8	8	7

Questionados sobre se mudariam alguma coisa em si, no pré-teste, três rapazes mudavam alguma coisa no seu corpo e sete não mudavam nada. Duas das dez raparigas mudavam alguma coisa no seu corpo e oito não mudavam nada.

No pós-teste, os dados alteraram-se e o número de rapazes a querer mudar alguma coisa no seu corpo diminuiu: dois dos dez rapazes continuavam a mudar alguma coisa no seu corpo e oito não mudavam nada. No que às raparigas diz respeito, três das dez mudavam alguma coisa no seu corpo e sete não mudavam nada.

Tabela 15 - O que mudariam no seu corpo

O que mudavas no teu corpo?	Pré-teste		Pós-teste	
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.
Cabelo	1	2	1	1
Barba	1	0	0	0
Cor dos olhos	1	0	0	0
Pelos	1	0	1	0
Pernas	0	1	0	0
Idade	0	0	1	0
Mãos	0	0	0	1
Cara	0	0	0	1
Barriga	0	0	0	1

A Tabela 15 apresenta-nos os dados à questão: “O que mudavas no teu corpo?”. Os alunos que assinalaram na questão anterior que queriam mudar alguma coisa no seu corpo foram solicitados a dizer o que mudariam. No pré-teste, os rapazes assinalaram que mudavam o cabelo, a barba, cor dos olhos e os pelos, enquanto as raparigas assinalaram o cabelo e as pernas.

No pós-teste, algumas respostas alteraram-se e, assim, os rapazes assinalaram apenas o cabelo, os pelos e a idade. As raparigas acrescentaram mais partes do corpo que mudavam, indicando o cabelo, as mãos, a cara e a barriga. A parte do corpo que mais alunos referiram que mudariam é o cabelo.

Tabela 16 - Parecenças com o pai ou com a mãe				
Parecenças	Pré-teste		Pós-teste	
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.
Pai	6	1	5	2
Mãe	4	8	5	8
Não resposta	0	1	0	0

A Tabela 16 mostra-nos os resultados das ideias dos alunos em relação às parecenças com o pai e com a mãe. Pretende-se saber se os alunos se acham mais parecidos com o pai ou com a mãe. No pré-teste, seis dos dez rapazes achavam-se mais parecidos com o pai e os restantes quatro achavam-se mais parecidos com a mãe. Já a maior parte das raparigas (oito), achavam-se parecidas com a mãe e apenas uma com o pai. Verificou-se ainda uma “não resposta”.

No pós-teste, as concepções dos rapazes mudaram e assim metade deles passou a assinalar que se achava parecido com a mãe e a outra metade com o pai. Oito das dez raparigas continuou a achar-se mais parecida com a mãe e as restantes, duas, assinalaram que se achavam parecidas com o pai.

A Tabela 17 mostra-nos os dados recolhidos da questão “Parte(s) do corpo em que são mais parecidos(as) com o pai ou com a mãe?”, prendendo-se assim com a questão anterior.

As respostas a esta questão foram variadas e os rapazes assinalaram, no pré-teste, que o que têm mais parecido são os músculos, os braços, as pernas, o cabelo, a cara/rosto, nariz, a barriga e os olhos. As raparigas assinalaram que as parecenças mais evidentes são as pernas, o cabelo, a cara/rosto e os olhos. Ao olharmos para a Tabela 17 percebemos que a resposta mais assinalada, tanto pelos rapazes como pelas raparigas foi “cara/rosto”, assinalada por metade dos rapazes e por mais de metade das raparigas (seis).

No pós-teste, verificou-se que a resposta mais assinalada se manteve, sendo esta a “cara/rosto”, correspondendo a metade das respostas das raparigas e metade das dos rapazes. Estes últimos mencionaram ainda o cabelo, os olhos, a fala, as sobrancelhas e o órgão genital. Já as raparigas assinalaram o cabelo e os olhos.

Tabela 17 – Parte(s) do corpo em que são mais parecidos(as) com o pai ou com a mãe

Partes do corpo	Pré-teste		Pós-teste	
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.
Músculos	1	0	0	0
Braços	1	0	0	0
Pernas	1	1	0	0
Cabelo	1	3	2	2
Cara/rosto	5	6	5	5
Nariz	1	0	0	0
Barriga	1	0	0	0
Olhos	1	2	3	2
Fala	0	0	1	0
Sobrancelhas	0	0	1	0
Órgão genital	0	0	1	0
Não resposta	1	0	0	1

A Tabela 18 apresenta os dados relativos ao completar de frases por parte dos alunos. A primeira frase era “o corpo divide-se em _____ partes”. A resposta desejada seria “três”.

No pré-teste, a maioria dos rapazes (seis), respondeu satisfatoriamente. Outras respostas assinaladas, incorretamente, foram “duas”, “quatro” e “dez”. Metade das raparigas respondeu corretamente a esta questão. Ainda assim se verificaram respostas incorretas como “duas” e “quatro” partes.

No pós-teste, o número de questões assinaladas corretamente foi mais elevado e assim nove rapazes e nove raparigas assinalaram “três” partes e apenas um rapaz e uma rapariga responderam de forma insatisfatória.

Era também pedido aos alunos que identificassem quais as partes. A parte “membros” já se encontrava no enunciado e, assim, os alunos tinham que escrever cabeça e tronco.

Tabela 18 - Completar frases relativas ao corpo

		Pré-teste		Pós-teste	
		Masc.	Fem.	Masc.	Fem.
Frases:					
O corpo divide-se em (partes):	Duas	1	3	0	1
	Três	6	5	9	9
	Quatro	1	1	0	0
	Sete	0	0	1	0
	Dez	1	0	0	0
As partes são:	Cabeça	6	5	9	8
	Tronco	6	4	7	9
	Orelhas	1	0	0	0
	Braços	1	2	0	0
	Pernas	2	0	0	0
	Crânio	1	0	0	0
	Olhos	1	1	1	0
	Ouvidos	1	0	0	0
	Músculos	0	1	0	0
	Mãos	0	2	1	0
	Cara	0	0	0	1
	Ombros	0	0	0	1
	Cabelo	0	0	1	0
	Pescoço	0	0	1	0
Órgão genital da menina é:	Feminino	2	1	0	1
	Fagina	1	0	0	0
	Bibi	1	0	0	0
	Anca	1	0	0	0
	Mama	0	0	1	0
	Pipi	1	3	3	1
	Vagina	0	1	6	8
Órgão genital do menino é:	Masculino	2	1	0	1
	Pênis	2	1	6	8
	Peito	1	0	0	0
	Pila	2	3	4	1

No pré-teste, as respostas dos alunos foram mais satisfatórias, comparativamente com as das raparigas, uma vez que seis escreveram as duas partes corretamente. Surgiram ainda algumas respostas insatisfatórias como orelhas, braços, pernas, crânio, olhos e ouvidos. Metade das raparigas (cinco) assinalou a cabeça e menos de metade (quatro) assinalou o tronco. Surgiram respostas incorretas como braços, olhos, músculos e mãos.

No pós-teste, as respostas dos rapazes e as das raparigas foram mais ao encontro do pretendido e, assim, nove rapazes escreveram cabeça e sete tronco. Oito das dez raparigas escreveram cabeça e nove tronco. Ainda assim, nesta fase, surgiram respostas incorretas, como olhos, mãos, cabelo, pescoço, cara e ombros.

Era ainda solicitado que os alunos escrevessem qual o nome do órgão genital feminino e do órgão genital masculino. Relativamente ao primeiro, no pré-teste, as respostas dos rapazes não foram satisfatórias uma vez que nenhum escreveu vagina e quatro nem responderam à questão. Escreveram outros nomes como feminino, fagina, bibi, anca e pipi. Uma rapariga escreveu corretamente o nome do órgão genital feminino, uma escreveu feminino, três pipi e metade das raparigas (cinco) não respondeu à questão.

No pós-teste, as respostas foram mais satisfatórias: seis rapazes e oito raparigas escreveram corretamente o nome do órgão genital feminino. Ainda assim quatro rapazes e duas raparigas não responderam corretamente à questão.

Era também solicitado que os alunos escrevessem o nome do órgão genital masculino. No pré-teste, dois rapazes e uma rapariga escreveram corretamente o nome, tendo surgido respostas incorretas, como masculino, peito e pila, por parte dos rapazes e masculino e pila, por parte das raparigas.

No pós-teste, as respostas foram mais satisfatórias: seis dos dez rapazes escreveram o nome corretamente e oito das dez raparigas também. Ainda assim quatro rapazes escreveram pila, uma rapariga escreveu masculino e, por fim, uma rapariga escreveu pila.

Aquando da leção da temática percebemos que os alunos não sabiam que pila é o mesmo que pénis, mas pila é um diminutivo que frequentemente as crianças utilizam embora o termo pénis seja o termo correto.

3.3. Questões de género

Tabela 19 – Objetos que usam nas atividades de tempos livres				
Objetos que usa nas atividades de tempos livres	Pré-teste		Pós-teste	
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.
Livros	7	9	7	8
Bola	7	2	6	1
Carros	3	0	2	0
Bonecas	0	6	0	3
Maquilhagem	0	3	0	4
PlayStation	6	4	7	3

No que concerne aos objetos que os alunos usam nas atividades de tempos livres, analisando a Tabela 19, verifica-se que os objetos preferidos dos rapazes nas suas brincadeiras são os livros e a bola, seguidos da PlayStation. O mesmo se verifica no pós-teste, dado que sete rapazes assinalaram os livros, seis a bola e sete a PlayStation. Tanto no pré-teste como no pós-teste nenhum rapaz assinalou as respostas bonecas e maquilhagem, indiciando, assim, que que podem ser considerados objetos para raparigas.

Por outro lado, no pré-teste, as raparigas preferem os livros nas suas atividades, o que também acontece no pós-teste. Estas admitem também que não usam carros nas suas brincadeiras.

Os objetos mais usados nas atividades de tempos livres, tanto pelos rapazes como pelas raparigas, são os livros e a PlayStation.

Analisando a Tabela 20, correspondente às atividades de meninas e/ou meninos, podemos constatar que, com a exceção de uma menina no pré-teste, todos os meninos e todas as meninas assinalaram que ambos os sexos podem **brincar**.

No que ao **chorar** diz respeito, no pré-teste, seis meninos assinalaram que as meninas podem chorar e metade (cinco) assinalaram que os meninos também podem chorar. Por outro lado, quanto às respostas das meninas, sete assinalaram que os meninos podem chorar e igual número assinalou que as meninas também podem chorar. No pós-teste, verificou-se uma evolução satisfatória e, assim, com exceção de

um menino que assinalou que os rapazes não podem chorar, todas as outras respostas admitem que ambos os sexos têm o direito de chorar.

Tabela 20 - Atividades de meninas e/ou atividades de meninos

Atividades que os meninos e as meninas podem fazer	Pré-teste				Pós-teste			
	Masc.		Fem.		Masc.		Fem.	
	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂
Brincar	10	10	10	9	10	10	10	10
Chorar	6	5	7	7	10	9	10	10
Correr	5	10	7	10	9	10	10	10
Saltar à corda	10	4	10	6	10	9	10	9
Nadar	9	10	9	10	10	10	10	10
Subir às árvores	2	8	2	8	8	10	7	9
Jogar à bola	5	10	2	9	8	10	7	10
Amar	10	6	9	7	10	9	10	10

Relativamente ao **correr**, no pré-teste, todos os rapazes assinalaram que os indivíduos do sexo masculino podem correr e metade (cinco) assinalou que as raparigas também podem desempenhar esta atividade física. As raparigas assinalaram, assim como os rapazes, que todos os indivíduos do sexo masculino podem correr e apenas sete assinalaram que os indivíduos do sexo feminino também podem correr. No pós-teste, verifica-se uma evolução nas ideias dos(as) alunos(as) e, assim, com exceção de um rapaz que assinalou que as meninas não podem correr, todos(as) os(as) outros(as) assinalaram que os indivíduos de ambos os sexos podem correr.

No **saltar à corda** verifica-se que todos tinham a ideia de que isso era uma atividade para as meninas, dado que, no pré-teste, todos os rapazes e todas as raparigas assinalaram que as meninas podem saltar à corda. No pós-teste, isso também se verificou, no entanto, já se assiste a uma evolução das ideias dado que quase todos os rapazes (nove) e quase todas as raparigas (nove) pensam que os meninos também podem saltar à corda.

Tanto os rapazes como as raparigas, no pré-teste, assinalaram que todos os rapazes podem **nadar**, assim como quase todas as raparigas (nove). No pós-teste todos os rapazes e todas as raparigas assinalaram que os meninos e as meninas podem nadar.

A atividade menos assinalada foi **subir às árvores** uma vez que os alunos veem esta atividade como sendo perigosa e não se deve fazer. No entanto, do pré-teste para o pós-teste, verifica-se que tanto os rapazes como as raparigas já começaram a perceber que essa atividade pode ser realizada tanto por rapazes como por raparigas, no entanto, verifica-se que assumem que essa é uma atividade mais virada para o sexo masculino, acontecendo o mesmo com o **jogar à bola**.

Por fim, no que se refere ao **amar**, no pré-teste, tanto os rapazes como as raparigas assinalaram que os indivíduos do sexo feminino têm mais direito a amar do que os do sexo masculino. No pós-teste, verifica-se uma mudança nas ideias de todos os(as) alunos(as) uma vez que, com a exceção de um rapaz que assinalou que as meninas não podem amar, todos(as) os(as) outros(as) assinalaram que os indivíduos de ambos os sexos podem amar.

Tabela 21 - Brincar com meninos ou com meninas

Gosta mais de brincar com	Pré-teste		Pós-teste	
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.
Meninos	9	0	8	2
Meninas	1	8	2	8
Não resposta	0	2	0	0

A Tabela 21 mostra a preferência dos alunos em brincar com as meninas ou com os meninos. No pré-teste, nove rapazes preferiam brincar com meninos e apenas um assinala brincar com meninas. Já as raparigas, assinalam a preferência por brincar com as meninas, sendo esta opção escolhida oito vezes. De assinalar que existem duas não respostas.

No pós-teste, as respostas mudaram: oito rapazes preferem brincar com os meninos e dois preferem brincar com as meninas. Já a maioria das raparigas prefere brincar com meninas e apenas duas preferem brincar com os meninos. De salientar o facto de não existirem não respostas.

Tabela 22 - Vestuário que mais gostam de usar

Vestuário que mais gostas de usar	Pré-teste		Pós-teste	
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.
Fato de treino	9	3	10	0
Calções	8	9	6	8
Calças	4	2	4	3
Saia	0	7	0	6
Boné/boina	7	3	8	3
Casaco	6	2	5	3
Colete	6	5	7	6

A Tabela 22 diz respeito ao vestuário que os alunos mais gostam de usar. No que se refere ao **fato de treino**, verificamos que esta é a roupa preferida dos rapazes, sendo esta uma opção que nove rapazes assinalaram no pré-teste e todos (dez) assinalaram no pós-teste. Já as raparigas preferem outro tipo de roupa e, assim, verificamos que apenas três assinalaram esta opção no pré-teste e nenhuma a assinalou no pós-teste.

Os **calções** são uma peça de roupa bastante apreciado por rapazes e por raparigas. No pré-teste, com exceção de dois rapazes e de uma rapariga, todos os outros assinalaram que os calções são a peça de roupa que mais gostam de usar. No pós-teste, verifica-se que os calções são mais assinalados pelas raparigas. Assim, oito raparigas e seis rapazes assinalaram esta opção.

A peça de roupa **calças**, em ambas as fases, é preferida por parte dos rapazes. Verifica-se, assim, que quatro rapazes assinalaram esta opção no pré-teste e no pós-teste; duas raparigas assinalaram-na no pré-teste e três assinalaram-na no pós-teste.

A **saia** é vista como sendo uma roupa para raparigas e daí o facto de nenhum rapaz a ter assinalado, em nenhuma das fases, como sendo a peça de roupa que mais gostam de usar. Sete raparigas escolheram esta opção no pré-teste e seis no pós-teste.

A maioria dos rapazes gosta de usar **boné/boina**. Verificamos que sete rapazes no pré-teste e oito no pós-teste assinalaram esta opção. Apenas três raparigas indicaram esta opção, tanto no pré-teste como no pós-teste.

O **casaco** é uma peça do vestuário que poucas raparigas gostam de usar. Apenas duas no pré-teste e três no pós-teste a referiram. As respostas dos rapazes demonstram mais preferência por esta peça de roupa e assim seis deles assinalaram esta opção no pré-teste e cinco (metade) no pós-teste.

A opção **colete** obteve mais votos, relativamente ao casaco, e assim seis rapazes no pré-teste e sete no pós-teste destacaram-na. Metade das raparigas (cinco) indicou ter preferência por esta peça de roupa no pré-teste e, no pós-teste, verificamos que seis raparigas também a escolheram.

Tabela 23 – Afirmações: verdadeiro ou falso

Verdadeiro ou falso	Pré-teste				Pós-teste			
	Masc.		Fem.		Masc.		Fem.	
	V	F	V	F	V	F	V	F
Só os meninos é que podem usar calças.	1	9	0	10	2	8	0	10
Só as meninas podem brincar com bonecas.	6	4	4	6	5	5	1	9
Os meninos podem brincar com as meninas.	10	0	10	0	9	1	10	0
Os meninos são mais fortes do que as meninas.	8	2	5	5	7	3	4	6

A Tabela 23 diz respeito à opinião dos alunos acerca de quatro afirmações relativas a questões de género, procurando saber se concordam (verdadeiro) ou se discordam (falso).

Na primeira afirmação, **só os meninos é que podem usar calças**, no pré-teste, com exceção de um rapaz, todos(as) os(as) restantes alunos(as) assinalaram que não concordam com esta, considerando-a falsa. No pós-teste, as respostas das raparigas mantiveram-se, mas houve uma ligeira mudança nas respostas assinaladas pelos rapazes, sendo que dois passaram a concordar que só os rapazes é que podem usar calças e oito mantiveram a sua opinião, não concordando com a afirmação.

Na segunda afirmação, **só as meninas podem brincar com bonecas**, verificamos que do pré-teste para o pós-teste houve uma mudança de opinião. Assim, no pré-teste, verificamos que seis rapazes consideraram verdadeira esta afirmação e

apenas quatro a entenderam como sendo falsa. Já quatro raparigas assinalaram que só as meninas é que podem brincar com bonecas e seis entenderam que a afirmação é falsa, considerando assim que também os rapazes podem brincar com bonecas. No pós-teste, as respostas dos rapazes dividem-se, passando cinco a concordar com a afirmação e os restantes cinco a discordar. A opinião das raparigas mudou e, com exceção de uma delas, as restantes nove entenderam que tanto as meninas como os meninos podem brincar com bonecas.

Na terceira afirmação, **os meninos podem brincar com as meninas**, verificamos que as opiniões são muito idênticas e, assim, com a exceção de um rapaz no pós-teste que assinalou ser falsa esta afirmação, todas as outras respostas, no pré-teste e no pós-teste, foram de concordância (verdadeiras), apoiando assim que os meninos podem brincar com as meninas.

Na quarta afirmação, **os meninos são mais fortes do que as meninas**, no pré-teste, verificamos que oito rapazes concordam com a afirmação e apenas dois discordam da mesma. A opinião das raparigas divide-se e, assim, metade (cinco) assinalou ser verdadeira a afirmação e a restante metade entendeu-a como sendo falsa. No pós-teste, verificamos uma ligeira mudança na opinião da turma. Três rapazes assinalaram ser falsa a afirmação, mas a maioria (sete) continua a assinalá-la como sendo verdadeira. Já seis raparigas assinalaram que os meninos não são mais fortes do que as meninas e quatro assinalaram que a afirmação é verdadeira, isto é, que os meninos são mais fortes do que as meninas.

Tabela 24 - Como gostam de usar o cabelo

Usar o cabelo:	Pré-teste		Pós-teste	
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.
Pequeno	7	0	7	2
Comprido	4	9	3	6
Solto	1	7	0	8
Apanhado	0	2	0	2

Na Tabela 24 apresentamos os dados relativos ao modo como os alunos gostam de usar o cabelo.

No pré-teste, verificamos que a maioria dos rapazes (sete) gosta de usar o cabelo curto; apenas quatro gostam de usar cabelo comprido; um rapaz gosta de usar o cabelo solto e nenhum gosta de usar o cabelo apanhado. Já a maioria das raparigas (nove) assinalou que gosta de usar o cabelo comprido; sete gostam de usar o cabelo solto; duas gostam de apanhar o cabelo e nenhuma assinalou que gosta de usar o cabelo pequeno.

No pós-teste, verificamos que, tal como pré-teste, sete rapazes assinalaram que gostam de usar o cabelo pequeno e três assinalaram que gostam de o usar comprido. Nenhum rapaz assinalou que gosta de usar o cabelo solto ou apanhado. A maioria das raparigas (oito) continua a assinalar que gosta de usar o cabelo solto; seis gostam de usar o cabelo comprido; e duas raparigas gostam de usar o cabelo curto, assim como apanhado.

A Tabela 25 apresenta um conjunto de palavras que melhor podem caraterizar cada um dos alunos. Cada aluno(a) teve a possibilidade de escolher três das palavras presentes na lista. Sempre que os alunos assinalaram mais do que três respostas, a resposta passou a ser inválida e, assim, uma não resposta, tendo-se verificado isto oito vezes no pré-teste, com quatro rapazes e quatro raparigas.

Tabela 25 – Três atributos que melhor caraterizam o(a) aluno(a)

Atributos:	Pré-teste		Pós-teste	
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.
Simpático(a)	5	6	8	7
Educado(a)	4	5	5	7
Forte fisicamente	3	1	5	0
Corajoso(a)	2	2	5	2
Despachado(a)	1	0	2	3
Frágil	0	0	0	0
Querido(a)	0	1	1	6
Amigo(a)	2	3	4	5
Antipático(a)	1	0	0	0
Não resposta	4	4	0	0

Em relação às respostas dos rapazes da turma, cinco admitem ser simpáticos, quatro educados, três fortes fisicamente, dois corajosos, um despachado, dois amigos e um antipático. Assim, a qualidade mais comum é ser simpático. Nenhum dos rapazes admite ser frágil ou querido.

Relativamente às respostas das raparigas, seis admitem ser simpáticas, cinco educadas, uma forte fisicamente, duas corajosas, uma querida e três amigas. Assim, a qualidade mais comum entre as raparigas é ser simpática. Nenhuma das raparigas assume ser despachada, frágil ou antipática.

No pós-teste, a qualidade mais escolhida por parte dos rapazes manteve-se. Oito dos dez alunos assumem ser simpáticos; cinco (metade) assumem ser educados, fortes fisicamente e corajosos; dois despachados; um querido e quatro amigos. Nenhum dos rapazes assinalou as opções frágil ou antipático.

A maior parte das raparigas admite ser simpática e educada (sete em dez). Duas assumem ser corajosas, três despachadas, seis queridas e cinco (metade) amigas. Nenhuma rapariga assinalou as opções forte fisicamente, frágil ou antipática.

Nesta fase não se verificaram respostas inválidas, ou seja, não respostas.

A Tabela 26 apresenta o comportamento que os alunos dizem ter quando veem dois colegas a lutar. No pré-teste, a maioria dos rapazes (oito) assinalou que chamava alguém para os separar e dois assinalaram que ficavam a assistir, porque gostam de ver os colegas a lutar. Nenhum rapaz assinalou que virava as costas ou que lutava com eles também.

Tabela 26 – Reação perante a luta entre colegas

Quando vejo dois colegas a lutar	Pré-teste		Pós-teste	
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.
Viro as costas	0	3	3	1
Chamo alguém para os separar	8	5	7	8
Luto com eles também	0	0	0	0
Fico a assistir, porque gosto de ver	2	2	0	1

As respostas das raparigas são diferentes e verificamos que metade (cinco) chamava alguém; três viravam as costas; duas ficavam a assistir porque gostam de ver os colegas à porrada; e nenhuma assinalou que lutava com eles.

No pós-teste, sete dos dez rapazes assinalaram que chamavam alguém e três mencionaram que viravam as costas. Nenhum rapaz lutava com os colegas, ou ficava a assistir. Já a maioria das raparigas (oito) chamavam alguém para separar os colegas; uma virava as costas; e uma ficava a assistir porque admite gostar de ver. Nenhuma rapariga assinalou que lutava com os seus colegas também.

Tabela 27 - Atividades que mais gostam de fazer em casa

Atividades em casa		Pré-teste		Pós-teste	
		Masc.	Fem.	Masc.	Fem.
Arrumar o quarto		5	7	6	9
Limpar o chão/aspirar		6	5	6	7
Pôr a mesa		10	5	7	8
Fazer a cama		7	5	6	9
Lavar a loiça		4	7	6	5
Ajudar a fazer o almoço/jantar		6	6	6	5
Limpar o pó		3	6	3	5
Outra	Lavar o carro	1	0	0	0
	Limpar o WC/pôr o papel higiénico	1	1	0	0
	Ajudar familiares	1	1	0	0
	Escovar o cão	1	0	0	0
	Arrumar brinquedos	1	0	1	0
	Limpar a casa	0	2	0	0
	Estender roupa	0	0	0	1
	Limpar o teto	0	0	1	0

A Tabela 27 mostra-nos as atividades que os alunos mais gostam de fazer em casa. No pré-teste, todos os rapazes (dez) assinalaram que gostam de pôr a mesa,

sete gostam de fazer a cama, seis gostam de limpar o chão/aspirar e ajudar a fazer o almoço/jantar, cinco gostam de arrumar o quarto, quatro gostam de lavar a loiça e três gostam de limpar o pó. Assinalaram ainda outras atividades que gostam de fazer em casa, como: lavar o carro, limpar o WC/pôr o papel higiênico, ajudar familiares, escovar o cão e arrumar brinquedos.

Ainda no pré-teste, verificamos que sete raparigas gostam de arrumar o quarto e lavar a loiça, seis gostam de ajudar a fazer o almoço/jantar e de limpar o pó e metade (cinco) gosta de limpar o chão/aspirar, pôr a mesa e fazer a cama. Assinalaram ainda outras opções como: limpar a casa, ajudar familiares e, limpar o WC/pôr o papel higiênico.

No pós-teste, a atividade preferida dos rapazes é pôr a mesa, assinalada por sete rapazes. Seguem-se as atividades de arrumar o quarto, limpar o chão/aspirar, fazer a cama, lavar a loiça e ajudar a fazer o almoço/jantar, mencionadas por seis rapazes. Três rapazes gostam de limpar o pó. Surgiram ainda outras atividades como arrumar os brinquedos e limpar o teto.

Quase todas as raparigas (nove) assinalaram que gostam de arrumar o quarto e fazer a cama, oito gostam de pôr a mesa, sete gostam de limpar o chão/aspirar, e, metade das raparigas (cinco) assinalou que gosta de lavar a loiça, ajudar a fazer o almoço/jantar e limpar o pó. Uma aluna mencionou ainda outra atividade que gosta de fazer, sendo esta, estender a roupa.

O último item do questionário, solicitava aos alunos que ligassem as profissões ao género, isto é, escolhessem se a profissão é do género masculino, feminino ou de ambos.

Analisando a Tabela 28, verificamos que, no pré-teste, metade dos rapazes (cinco) assinalou que **médico(a)** é profissão para homens e apenas quatro assinalaram que é uma profissão unissexo. Já seis raparigas assinalaram que esta é uma profissão unissexo, duas assinalaram ser uma profissão para homens e uma assinalou ser para mulheres.

No pós-teste, as respostas modificaram-se e, assim, com exceção de um rapaz e de duas raparigas que assinalaram que ser médico é profissão de homens, toda a restante turma assinalou que esta é uma profissão unissexo.

Quanto a ser **professor(a)**, metade dos rapazes assinalou que esta é uma profissão unissexo, quatro pensam que esta é para homens e um rapaz ligou esta profissão ao sexo feminino. Apenas duas raparigas veem esta profissão como sendo

unissexo, três ligaram-na ao sexo masculino e duas veem-na como sendo apenas desempenhada por mulheres.

Tabela 28 - Ligar as profissões ao gênero

Gênero Profissões	Pré-teste						Pós-teste					
	Masculino			Feminino			Masculino			Feminino		
	♀	♂	♀♂	♀	♂	♀♂	♀	♂	♀♂	♀	♂	♀♂
Médico(a)	0	5	4	1	2	6	0	1	9	0	2	8
Professor(a)	1	4	5	2	3	2	1	0	9	1	1	8
Taxista	3	5	2	2	4	2	0	2	8	1	1	8
Psicólogo(a)	3	3	4	5	0	2	2	1	7	2	0	8
Bombeiro(a)	0	7	2	1	4	2	1	2	7	0	2	8
Modelo	7	1	1	6	0	2	8	0	2	3	0	7
Bailarino(a)	9	0	0	9	0	0	7	0	3	2	0	8
Camionista	1	3	6	0	7	2	0	5	5	0	2	8
Cozinheiro(a)	6	1	2	2	0	4	3	0	7	0	0	10
Bibliotecário(a)	3	1	5	4	0	5	2	0	8	1	0	9
Agricultor(a)	0	6	3	0	3	4	0	3	7	0	1	9
Doméstico(a)	7	0	2	3	0	4	2	0	8	1	0	9

No pós-teste, nove rapazes e oito raparigas mencionaram que ser professor(a) é uma profissão que pode ser desempenhada por ambos os gêneros; ainda assim, três alunos ligaram esta profissão apenas a um dos gêneros.

Metade dos rapazes (cinco) assinalou que a profissão **taxista** é para ser desempenhada por homens, três pensam ser apenas desempenhada por mulheres, e apenas dois rapazes assinalaram esta ser uma profissão que pode ser desempenhada por ambos os gêneros. Quatro raparigas assinalaram que esta profissão é para ser desempenhada por homens; e, duas assinalaram que esta pode ser desempenhada só por mulheres ou por ambos os gêneros.

No pós-teste, oito rapazes e oito raparigas assinalaram que taxista é uma profissão que pode ser desempenhada por ambos os gêneros; três alunos (dois

rapazes e uma rapariga) pensam que esta é uma profissão apenas para ser desempenhada por homens e uma rapariga liga esta profissão ao sexo feminino.

Psicóloga(o) é uma profissão que, inicialmente, no pré-teste, as raparigas assinalaram maioritariamente (cinco) que poderia ser exercida por mulheres e três rapazes assinalaram a mesma resposta. Quatro rapazes e duas raparigas assinalaram a resposta desejada, isto é, que a profissão psicólogo(a) pode ser exercida por ambos os géneros. Três dos dez rapazes referiram que esta profissão apenas poderia ser exercida por homens.

No pós-teste, as suas ideias prévias em relação a esta profissão mudaram e assim, sete rapazes e oito raparigas, isto é, a maioria dos rapazes e das raparigas já assinalaram que esta é uma profissão que pode ser exercida tanto por homens como por mulheres. Ainda assim, dois rapazes e duas raparigas pensam que apenas pode ser exercida por mulheres e um rapaz defende que apenas pode ser exercida por homens.

No que à profissão **bombeiro(a)** diz respeito, no pré-teste, a maioria das respostas dos rapazes (sete) e das raparigas (quatro) refere que bombeiro é uma profissão que apenas poderá ser exercida por homens. Uma rapariga assinalou que esta profissão apenas poderá ser exercida por mulheres. A resposta expectável seria que a profissão bombeiro(a) pode ser exercida por homens e mulheres, sendo esta assinalada por dois rapazes e duas raparigas.

No pós-teste, as ideias iniciais dos alunos mudaram e, assim, sete rapazes e oito raparigas assinalaram que esta profissão pode ser exercida por ambos os sexos, sendo esta a resposta pretendida. Dois rapazes e duas raparigas continuaram a defender que esta profissão deve ser apenas exercida por homens e um rapaz assinalou que apenas pode ser exercida por mulheres.

Modelo é uma profissão que, em ambas as fases, os rapazes ligaram mais às mulheres. No pré-teste, sete rapazes e seis raparigas assinalaram que esta é uma profissão apenas de mulheres, e um rapaz assinalou que pode ser exercida por homens. Apenas um rapaz e duas raparigas assinalaram que a profissão modelo pode ser exercida tanto por homens como por mulheres.

No pós-teste, estas ideias iniciais mudaram sobretudo por parte das raparigas. Os rapazes continuaram a relacionar a profissão modelo às mulheres e, assim, oito dos dez rapazes, assinalaram-na como tal. Três raparigas assinalaram essa mesma opção. Nenhum rapaz e nenhuma rapariga referiu que esta profissão apenas pode ser exercida por homens.

Na profissão **bailarino(a)**, no pré-teste, nove rapazes e nove raparigas assinalaram-na como sendo uma profissão apenas para mulheres.

No pós-teste, assistimos a uma mudança de ideias e três rapazes já assinalaram que esta é uma profissão unissexo; contudo, ainda verificamos que sete rapazes ligam esta profissão ao género feminino. Oito raparigas assinalaram a profissão bailarino(a) como devendo ser desempenhada pelos dois géneros, mas duas raparigas ainda associaram esta profissão às mulheres.

A profissão **camionista**, no pré-teste, nas respostas dos rapazes, foi relacionada com ambos os géneros, sendo que seis rapazes a assinalaram como sendo exercida por mulheres e por homens. Apenas duas raparigas assinalaram essa mesma opção. Um rapaz indicou que esta é uma profissão que apenas pode ser exercida por mulheres. Três rapazes e sete raparigas assinalaram que esta é uma profissão que apenas pode ser exercida por homens.

No pós-teste, metade dos rapazes (cinco) continuou a assinalar que esta é uma profissão para homens e a outra metade referiu que ela pode ser exercida por homens e por mulheres. Oito das dez raparigas responderam satisfatoriamente a esta questão e indicaram que a profissão camionista pode ser exercida por ambos os géneros. Apenas duas raparigas assinalaram que esta profissão só pode ser exercida por homens.

Relativamente à profissão **cozinheiro(a)**, no pré-teste, os rapazes relacionaram-na com as mulheres e, assim, seis assinalaram que esta é uma profissão que só pode ser exercida por mulheres. Já nas respostas das raparias isso não aconteceu dado que apenas duas assinalaram essa opção. Apenas um rapaz indicou que esta é uma profissão que apenas pode ser exercida por homens. Seis alunos, dois rapazes e quatro raparigas, responderam satisfatoriamente à questão e assinalaram que a profissão supracitada pode ser exercida por ambos os géneros.

No pós-teste, as respostas foram mais satisfatórias e, assim, sete rapazes e todas as raparigas assinalaram que esta é uma profissão que pode ser exercida por homens e por mulheres. Ainda assim, três rapazes relacionam a profissão de cozinheiro(a) como uma atividade só para as mulheres.

Bibliotecário(a) foi a profissão em que inicialmente mais alunos assinalaram que pode ser exercida por homens e por mulheres. Ao todo temos dez respostas, cinco de rapazes e cinco de raparigas, que a assinalaram como tal. Ainda assim, três rapazes e quatro raparigas relacionaram esta profissão como uma atividade para mulheres.

No pós-teste, as respostas foram mais satisfatórias e oito rapazes e nove raparigas assinalaram que esta é uma profissão que pode ser exercida por homens e por mulheres. Ainda assim dois rapazes e uma rapariga relacionaram-na apenas com atividades que só a mulher pode exercer, excluindo assim a possibilidade dos homens a realizarem.

A profissão **agricultor(a)** foi inicialmente relacionada com o género masculino, segundo as respostas dos rapazes. Assim, seis rapazes assinalaram que esta profissão apenas pode ser exercida por homens. Três das sete raparigas que respondeu à questão também a indicaram como tal. Nenhum aluno a identificou como sendo uma atividade que apenas pode ser exercida por mulheres. Sete alunos, três rapazes e quatro raparigas, assinalaram a resposta desejada, isto é, que ser agricultor(a) é uma profissão que pode ser exercida por homens e por mulheres.

No pós-teste, algumas das ideias iniciais alteraram-se e assim sete rapazes e nove raparigas já indicaram que essa atividade pode ser exercida por ambos os géneros. Ainda assim três rapazes e uma rapariga a assinalaram como podendo apenas ser exercida por homens, provavelmente por relacionarem esta atividade com a força física.

A profissão **doméstico(a)**, no pré-teste, foi maioritariamente atribuída às mulheres, isto de acordo com as respostas dos rapazes. Sete rapazes e três raparigas assinalaram-na como tal. Nenhum aluno a relacionou apenas com o género masculino. Apenas seis alunos, dois rapazes e quatro raparigas, referiram que esta atividade pode ser desempenhada por ambos os géneros, sendo esta a resposta desejada.

No pós-teste, as respostas foram mais satisfatórias e, assim, oito rapazes e nove raparigas já referiram que esta ocupação pode ser exercida por homens e por mulheres, mudando assim as suas ideias iniciais. Ainda assim, três alunos, dois rapazes e uma rapariga, continuaram a ligar esta profissão ao género feminino.

4. Discussão dos dados

Após a apresentação dos resultados, importa analisá-los e interpretá-los com base no contexto teórico apresentado, bem como retirar as devidas conclusões.

É neste momento que se estabelecem relações “entre dados empíricos e informação teórica, entre a informação empírica obtida no estudo e outra sistematizada em estudos feitos e divulgados” (Pardal & Lopes, 2011, p. 83), conducentes à pesquisa e aprofundamento da problemática abordada.

As notas de campo foram uma das formas de recolha de dados valorizadas ao longo da lecionação desta temática. É, justamente, nesta secção que vamos confrontar os dados recolhidos através do questionário, no pré-teste e no pós-teste, com as notas de campo e com os dados provenientes da revisão da literatura.

Ao longo das aulas, o interesse dos alunos pelo trabalho desenvolvido no âmbito da Educação Sexual foi visível. Estes demonstraram empenho e curiosidade acerca deste tema indo, assim, ao encontro do enunciado pela Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1º Ciclo (Ministério da Educação, 2004), que define três grandes objetivos gerais para o ensino básico: “criar condições para o desenvolvimento harmonioso da personalidade; proporcionar a aquisição e domínio de saberes, (...) indispensáveis a uma escolha esclarecida; e, desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática” (p. 13).

Ao tomarmos a prática interdisciplinar como fundamental no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, debruçámo-nos sobre a mesma ao longo das nossas intervenções, quer teórica, quer empiricamente. Conseguimos abordar a temática da Educação Sexual sob esta perspetiva e sem artificialidade, interligando os seus conteúdos com os “da Língua Portuguesa, do Estudo do Meio, da Matemática e das Expressões” (Ministério da Educação e Ministério da Saúde, 2000, p.72).

Conseguimos, também, combinar os saberes entre as disciplinas e demonstrar que a interdisciplinaridade “não rompe com as disciplinas, apenas procura abordar os conteúdos curriculares a partir da integração ou da visão global das diferentes disciplinas” (Pacheco, 2001, p.84). A Educação Sexual, integra as diversas dimensões do ser humano e “não é uma área separada das restantes mas antes, articula-se sempre com as outras temáticas que constituem o seu currículo e os seus objetivos” (Sampaio, 1987, p.19).

O interesse dos alunos foi, em grande medida, uma motivação para nós e o reconhecimento de que este trabalho foi importante, contribuindo para a promoção de um estilo de vida saudável e para a melhoria no relacionamento afetivo das crianças. Enriquecemos os conhecimentos dos alunos nesta área, os quais eram escassos, sobretudo no bloco sobre o corpo humano – diferenças entre o corpo masculino e o corpo feminino.

Na terceira e última intervenção, ficámos com a convicção de que precisávamos de mais tempo letivo para abordarmos outros assuntos relacionados com a sexualidade, devido ao interesse que os alunos demonstraram ao longo das sessões. Com efeito, esta temática é muito abrangente, envolvendo a procura de “amor, contato, ternura e sensualidade; integra-se no modo como nos sentimos, movemos, tocamos e somos tocados; (...) influencia pensamentos, sentimentos, ações e interações e por isso influencia também a nossa saúde física e mental” (Organização Mundial de Saúde, 2001, p.8). A sua lecionação é encarada com receios que, muitas vezes, “advêm de uma visão meramente reprodutiva da sexualidade” (Forreta, 2002, cit. por Chaves, 2012, p.), o que não corresponde à realidade.

Todos os conhecimentos prévios dos alunos foram respeitados, tal como é defendido por Neves e Ramos (2014), quando referem que é importante “perceber o que é conhecido, corrigir o que foi incorretamente compreendido e acrescentar os conteúdos em falta” (p.9). Notam ainda que “sem uma informação correta, discutida e atualizada em diversos contextos, aumenta a possibilidade de comportamentos de risco” (p.9). Assim, e partindo dos conhecimentos prévios dos alunos, discutimos os mesmos de forma a chegarmos a conclusões, promovendo um ensino mais interativo e aprendizagens significativas por parte dos alunos.

Esta foi uma maneira de transmitir mais confiança à turma de forma a esta se sentir mais confortável em falar sobre o assunto e em procurar a professora. Como alegam Neves e Ramos (2014), é através do modo como o professor lida com estas questões que “um adolescente se poderá sentir mais confortável em procurá-lo para pedir ajuda para algum problema que tenha” (p.8), daí a necessidade de confiança e partilha entre professor e alunos.

O **1.º Bloco: Hábitos de higiene** foi aquele em que menos dúvidas surgiram por parte dos alunos e foi encarado com muita naturalidade, talvez por ser um assunto abordado desde o Jardim de Infância. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) enunciam que a “educação para a saúde e higiene fazem parte do

dia a dia do jardim de infância, onde a criança terá oportunidade de cuidar da sua higiene e saúde e de compreender as razões” porque o faz (p.84).

No pré-teste, verificámos que a maior parte dos alunos já possuía conhecimentos e hábitos de higiene essenciais para uma vida saudável. A turma, em geral, assinalou que lava as mãos antes e depois das refeições e quando vai à casa de banho. No pós-teste, a maioria dos alunos continuou a assinalar essas respostas, mantendo assim os hábitos de higiene adequados, não se verificando uma mudança acentuada no que se refere ao lavar as mãos. Segundo as linhas orientadoras da Educação Sexual em Meio Escolar (Ministério da Educação/Ministério da Saúde, 2000), um dos objetivos desta é o treino e a aquisição de competências para “cuidar, de forma autónoma, da higiene do seu corpo” (p.68), incluindo, assim, o lavar as mãos, tomar banho e todas as atividades diárias para se manter uma higiene adequada.

No que ao tomar banho se refere, as respostas dos alunos foi satisfatória, na medida em que, aproximadamente metade da turma, em ambas as fases, referiu que toma banho todos os dias. Um número considerável de alunos também assinalou que toma banho quando está sujo, sendo esta uma resposta aceitável, na medida que é uma prática de higiene importante.

A maioria dos alunos, no pré-teste e no pós-teste, assume que corta as unhas e que lava os dentes depois das refeições e antes de ir dormir e, em geral, possuem conhecimentos da importância destes hábitos de higiene. Pensamos que a segunda resposta mais assinalada, lavar os dentes “antes de ir dormir”, é a mais verídica, uma vez que muitas crianças vão para as Atividades de Tempos Livres (ATL) à tarde e não lavam os dentes depois de almoçar, dado que não estão em casa e não têm essa possibilidade. Pensamos que esta deveria ser uma prática a ter em consideração pelo ATL, uma vez que “a saúde oral faz parte da saúde geral da criança. (...) A higiene oral deverá ser iniciada o mais precocemente” (Bonecker et al. 1997).

Analisando as notas de campo, verificamos que os alunos atribuíram maus hábitos de higiene a pessoas que conhecem, como por exemplo: “o meu amigo do ATL, quando deixa cair a pastilha para o chão, volta a pô-la na boca! Eu não faço isso”; e, “no infantário tinha um amigo que tirava macacos do nariz e punha-os na boca”, mas nunca admitiram que eles próprios já praticaram qualquer tipo de mau hábito de higiene.

Ao longo da intervenção neste bloco, os alunos reconheceram e assinalaram prontamente os maus e os bons hábitos de higiene, verificando-se assim facilidade por parte dos alunos em relação a este bloco.

Constatou-se, na análise dos dados que, de uma forma geral, houve uma evolução positiva nas respostas dos alunos e, assim, os alunos adquiriram novos hábitos de higiene e melhoraram os seus cuidados em relação ao seu corpo. Como salienta Marques (2009), é importante a promoção de hábitos de higiene dado que é fundamental desenvolver estilos de vida saudáveis, tendo em vista a melhoria da qualidade de vida e bem-estar das crianças.

Analisando e discutindo os dados recolhidos na lecionação do **2.º Bloco: Conhecimento do seu corpo - diferenças entre o corpo masculino e o feminino**, verificámos mudanças nas respostas dos alunos. Este bloco foi o que, inicialmente, nos causou mais inquietação devido ao facto dos conhecimentos dos alunos serem escassos. No entanto, como refere Werebe (1976), a Educação Sexual deve ser encarada com naturalidade, sem omissão ou repressão, para que não seja considerada “como uma forma negativa de educação, no sentido de que nega aos alunos uma informação correta sobre a sexualidade, negando assim, de uma certa maneira, o seu direito a uma vida sexual”.

Um dos objetivos presente no manual de “Educação Sexual em Meio Escolar – Linhas Orientadoras” (Ministério da Educação/Ministério da Saúde, 2000) é aumentar e consolidar os conhecimentos dos alunos acerca “das diferentes componentes anatómicas do corpo humano, da sua originalidade em cada sexo (p.67). Assim, este bloco teria de ser abordado para que os alunos ficassem a conhecer mais o seu corpo e o corpo do género oposto.

A maior parte dos alunos admite conhecer e gostar muito do seu corpo, tanto no pré-teste como no pós-teste. Assinalaram também que os corpos das meninas são diferentes dos corpos dos meninos, no entanto, ao referir quais as diferenças, no pré-teste, a principal diferença assinalada foi o “cabelo”.

Um rapaz assinalou que as pestanas eram uma das diferenças, e esta resposta persistiu aquando da lecionação do bloco. Ao ser questionado sobre a sua escolha, e comparando as pestanas das meninas e dos meninos da turma, ele mencionou que as pestanas da mãe eram maiores do que as do pai e do que as dele, isto porque ela punha “uma coisa”. Assim, percebemos que o aluno em questão via a mãe a pôr rímel nas pestanas e, por isso, eram maiores do que as dele e do que as do pai, o que o

levava a pensar que as pestanas das mulheres e as dos homens são uma das diferenças a considerar. Estes resultados são convergentes com os de Fernandes (2009): os aspetos físicos são primeiramente apontados para distinguir os géneros, sendo, neste caso, o cabelo e as pestanas.

No pós-teste, já se verificou uma mudança muito expressiva nos resultados, uma vez que todos os alunos conseguiram identificar a principal diferença: o órgão genital, sendo este o objetivo.

É importante que os alunos conheçam o seu corpo porque só “uma informação correta sobre os factos sexuais, pode certamente ajudar a modificar certas atitudes e representações” (Werebe, 1976, p.26). O conhecimento do seu corpo e o respeito por ele é o início de uma adequada sexualidade, onde se formam atitudes e crenças acerca da mesma. O corpo é “o lugar de muitas (...) mudanças – este corpo vai, progressivamente, adquirindo características de adulto e perdendo os traços de criança” (Neves & Ramos, 2014, p.6).

No desenho do corpo masculino e do corpo feminino também houve uma evolução assinalável e, no pós-teste, os alunos identificaram com mais facilidade quais eram as partes constituintes de cada um dos corpos, dando mais relevância ao órgão genital. É importante que os alunos “construam o ‘Eu em relação’ através de um melhor conhecimento do seu corpo” (Ministério da Educação/Ministério da Saúde, 2000, p.66), de forma a se auto valorizarem e se sentirem seguros e encorajados a fazer as suas escolhas, informadas e conscientes.

Todos os alunos, no pré-teste, se consideraram bonitos(as) e, no pós-teste, com exceção de um rapaz, a restante turma continuou a considerar-se bonito(a), assinalando também que gostava de ser como é. A maior parte dos alunos, em ambas as fases não mudavam nada no seu corpo, mas cinco alunos (três rapazes e duas raparigas), no pré-teste, e cinco alunos (dois rapazes e três raparigas), no pós-teste, mudavam alguma coisa no seu corpo. O que mais mencionaram, no pré-teste e no pós-teste, foi o cabelo.

A escola deve ajudar os alunos a “descobrirem a importância do seu próprio corpo, da sexualidade, do respeito pelo próprio corpo e pelo corpo do outro, a aceitar a sua identidade, a riqueza da sexualidade e a sua influência na nossa vida” (Calado, 2011, p.33). Assim, a valorização do corpo e o respeito pelas diferenças é fundamental para uma sexualidade saudável.

Não achámos que a discussão das respostas recolhidas acerca das parecenças com o pai ou com a mãe, e acerca de quais as partes do corpo que consideram mais

parecidas fosse relevante para o estudo, uma vez que não contribuíam em nada nas respostas aos objetivos. Assim sendo, os resultados das Tabelas 16 e 17 não foram objeto de discussão.

No exercício de completar as frases, verificámos que houve uma mudança significativa do pré-teste para o pós-teste, sendo que, no pós-teste, a maioria da turma assinalou que o corpo se divide em três partes (dezoito alunos), sendo estas a cabeça (dezassete alunos), o tronco (dezasseis alunos) e os membros, já assinalados no questionário.

No pré-teste, a maior parte dos alunos, quatro (um rapaz e três raparigas) assinalaram que o nome do órgão genital da menina é o “pipi” e cinco alunos (dois rapazes e três raparigas) assinalaram que o nome do órgão genital do menino é a “pila”. Ainda assim, no pré-teste, uma rapariga mencionou o nome correto do órgão genital feminino e dois rapazes e uma rapariga mencionaram o nome correto do órgão genital masculino.

No pós-teste, a maior parte dos alunos (catorze) mencionaram os nomes corretos dos órgãos genitais, masculino e feminino, sendo esta uma evolução notória e positiva. Neves e Ramos (2014) afirmam que “desde cedo as crianças são levadas a utilizar termos alternativos para denominar partes do corpo” (p.9), razão pela qual é necessário abordar a sexualidade no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Foi neste bloco que mais notas de campo recolhemos devido à curiosidade e envolvimento dos alunos ao longo de toda a sessão e em todas as atividades. As intervenções dos alunos foram escutadas e discutidas, quando pertinentes, sendo, assim, o professor um “mediador da aprendizagem” (Bonatto et al., 2012, p.5). Desta forma, os alunos tiveram um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem.

A dada altura da intervenção uma aluna pediu para interromper e disse: “eu já sei como nascem os filhos! Nasce uma semente na barriga da mãe, a mulher vai crescendo e a semente também. Eu já perguntei mais coisas aos meus pais, mas eles dizem que sou muito nova para falarem sobre isso”. Aqui, percebemos que precisávamos de muito mais tempo para podermos falar acerca deste assunto. No entanto, não pudemos avançar mais nesta investigação, uma vez que o tempo era reduzido e tínhamos que definir prioridades, optando assim pelos blocos selecionados como mais relevantes para estas idades.

Quando questionámos os alunos acerca dos nomes do órgão genital feminino e masculino, a reação foi de vergonha, sorrisos e uma aluna disse mesmo, “eu sei como se chamam, mas tenho vergonha de dizer!”. Aí, demos uma ajuda e dissemos nós os

nomes corretos: vagina e pênis. A partir desse momento, os alunos sentiram-se mais à vontade e questionaram o que era o pênis e a vagina, não associando que a “pila” é o pênis e o “pipi” é a vagina. Como pudemos constatar, os nomes alternativos são, muitas vezes, tidos como “reais” e os nomes corretos são substituídos por estes.

Posteriormente, aquando da construção do cartaz, os alunos já identificaram as partes do corpo masculino e feminino, sem vergonha, encarando o tema com naturalidade. Na verdade, a conceção de sexualidade da criança “depende, em muito, da educação sexual do professor”, o qual deve criar um conceito positivo da mesma (Neves & Ramos, 2014, p.10).

Os alunos alegaram também já ter visto homossexuais em filmes e novelas, mas não conheciam ninguém. Duas das finalidades presentes na Lei n.º 60/2009 são “o respeito pela diferença entre as pessoas e pelas diferentes orientações sexuais” e “a eliminação de comportamentos baseados na discriminação sexual, ou na violência em função do sexo ou orientação sexual”. Trabalhámos nesse sentido e, inicialmente, verificou-se que a maioria se riu e até sentiu repulsa por esta realidade, que devemos respeitar e encarar com naturalidade. Após dialogarmos em grande grupo sobre este assunto e acerca de sentimentos relativos ao mesmo, chegámos à conclusão que ninguém escolhe de quem gosta e que devemos respeitar a orientação sexual de cada pessoa.

Aquando do pré-teste, um aluno perguntou “o que é amar?”. Isto levou-nos a pensar que aquele aluno não tinha convivido anteriormente com o termo amar, apesar de se verificar depois que sabia o que é gostar muito. Ao falarmos de sentimentos, tentámos explicar o que é amar e quem tem direito a amar, chegando à conclusão que todas as pessoas têm o direito de amar e que existem diversas formas de demonstrar amor, tal como sugeriram: marcar encontros, perguntar se está tudo bem, preocuparmo-nos com a pessoa, dar abraços e beijinhos, e brincar com essa pessoa. Expressar opiniões e sentimentos pessoais é uma competência que, segundo as linhas orientadoras da Educação Sexual em Meio Escolar (Ministério da Educação/Ministério da Saúde, 2000), se deve desenvolver e adquirir.

Uma das alunas, ao tentar explicar o que é o amor, referiu que: “podemos gostar de alguém mesmo que seja feio, mas para nós é um tesouro essa pessoa”. Então aí, falámos acerca da relatividade do feio e do bonito, e os alunos perceberam que os gostos devem ser respeitados.

Este bloco foi crucial para o desenvolvimento da cidadania, enunciada no Programa do 1º Ciclo do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2004), que apela à

necessidade de “assegurar (...) uma informação correta ao desenvolvimento de valores e atitudes positivas em relação à sexualidade” (p.15).

No **3.º Bloco: Questões de género**, verificámos que existem ideias pré-concebidas que, mesmo após a intervenção prática, não mudaram, como por exemplo, a ideia de associar os carros aos meninos e as bonecas e a maquilhagem às meninas. Neves e Ramos (2014) assumem que, mesmo nas famílias em que não se fala sobre este tema, “as questões associadas aos papéis de género, ou seja, as tarefas que são consideradas como sendo da responsabilidade dos homens e das mulheres, a expressão dos afetos, de entre muitas outras questões, são fornecidas logo com o leite materno” (p.7). Cabe à escola ajudar e apoiar a mudança de mentalidades e a desconstrução de estereótipos.

No que às atividades que cada género pode desempenhar, verificámos que houve uma mudança significativa do pré-teste para o pós-teste, uma vez que a turma passou a relacionar as atividades apresentadas, com ambos os géneros, desconstruindo assim estereótipos existentes.

As linhas orientadoras da Educação Sexual em Meio Escolar (Ministério da Educação/Ministério da Saúde, 2000) enunciam dois objetivos que vão ao encontro do referido, sendo eles: “aumentar e consolidar os seus conhecimentos acerca dos fenómenos de discriminação social baseada nos papéis de género” (p.67) e “desenvolver atitudes de reflexão face aos papéis de género” (p.68).

A ideia de que só as meninas é que podem brincar com bonecas, foi um dos estereótipos que desconstruímos, tendo verificado que, no pré-teste, metade da turma concordava com esta afirmação e, no pós-teste, a maioria da turma discordava da mesma.

As atividades domésticas são frequentemente relacionadas com as mulheres, mas verificámos que tanto os rapazes com as raparigas, no pré-teste e no pós-teste, demonstram que ajudam na sua realização.

Quando falámos a respeito das profissões, os alunos demonstraram conhecimentos acerca das mesmas, das suas funções e dos objetos relacionados com cada uma delas. Ainda assim, no pré-teste, associaram diversas profissões apenas ao género masculino e outras ao género feminino. Profissões como bombeiro, camionista e agricultor foram mais relacionadas com o género masculino e profissões como modelo, bailarina, bibliotecária e doméstica foram mais associadas ao género feminino. De referir que a pessoa que trabalha na biblioteca da escola é do género

feminino e, provavelmente, por isso é que os alunos associaram a profissão bibliotecária ao gênero feminino.

Essas concepções mudaram e, no pós-teste, as respostas foram mais satisfatórias, verificando-se que todas as profissões podem ser desempenhadas tanto por homens como por mulheres. Com efeito, segundo Barata et al. (2008), é importante desenvolvermos ações de sensibilização, pois estas permitem aumentar a motivação da comunidade e melhorar os níveis de conhecimento acerca desta temática (cit. por Marques, 2009, p.51).

Todas as intervenções dos alunos ao longo das sessões foram aceites, estes superaram inseguranças para se expressarem, aceitaram as ideias dos outros, desenvolveram a autoconfiança, respeitaram os seus próprios limites e os limites de cada um, respeitaram os tempos dos seus colegas para se exprimirem e, por fim, trabalharam cooperativamente, numa lógica de prática interdisciplinar (Godoy, 2014).

Em suma, abordar a saúde na escola é fundamental. Nas palavras de Precioso (2004) “a saúde deve-se aprender nos estabelecimentos de ensino da mesma forma que todas as outras ciências sociais” (p.17).

Conclusão geral

A motivação para a frequência do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico surgiu pelo facto de, desde muito cedo, termos o desejo de trabalhar nestes dois níveis de ensino.

Concluindo esta etapa, constatamos que tudo valeu a pena e que este Relatório Final de Estágio evidencia o culminar de todo um percurso de aprendizagens teórico-práticas, alcançadas ao longo deste 2.º ciclo de estudos. Neste trajeto sugeriram várias questões e desafios, os quais encarámos com seriedade e fomos superando ao longo das intervenções, nos diferentes contextos. A questão que mais se destacou, e acabou por dar alento à nossa investigação, relacionou-se com a abordagem pedagógica interdisciplinar da Educação Sexual em sala de aula, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, de forma a verificar se esta é facilitadora das aprendizagens dos alunos.

A reflexão crítica sobre as práticas supervisionadas em contexto de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico levou-nos a analisar as práticas desenvolvidas e o impacto que estas tiveram na nossa formação, fundamentando essa reflexão em diversos autores de referência. Após esta, apurámos que as mesmas foram muito importantes, tendo desenvolvido competências fundamentais para o exercício da profissão docente, tal como é preconizado nos Decretos-Leis n.ºs 240/2001 e 241/2001, de 30 de agosto.

Este relatório fez-nos compreender e reviver todo o nosso percurso formativo, de modo a analisar, pormenorizadamente, o trabalho desenvolvido com os alunos/crianças e a nossa evolução a nível pessoal e académico.

No que concerne ao trabalho de investigação, procurámos verificar se a abordagem pedagógica interdisciplinar da Educação Sexual em sala de aula, no 2.º ano de escolaridade, é facilitadora das aprendizagens. Deste modo, para darmos resposta ao problema e aos objetivos formulados, elaborámos e aplicámos um questionário (pré-teste e pós-teste), lecionámos de forma interdisciplinar conteúdos a nível da Educação Sexual (hábitos de higiene, diferenças entre o corpo masculino e o corpo feminino e questões de género) e recolhemos notas de campo, ao longo das várias intervenções.

Os resultados obtidos permitem-nos retirar algumas conclusões, em resposta aos objetivos enunciados.

No que concerne ao *grau de conhecimento prévio dos alunos* sobre a sexualidade, apurámos que o 1.º Bloco: Hábitos de higiene foi aquele que suscitou

menos dúvidas por parte dos alunos, tendo sido encarado com muita naturalidade. Verificámos que a maior parte dos alunos já possuía conhecimentos e hábitos de higiene essenciais para uma vida saudável, como lavar as mãos, lavar o dentes, tomar banho e cortar as unhas.

No que diz respeito ao 2.º Bloco: Conhecimento do seu corpo - diferenças entre o corpo masculino e o feminino, a maior parte dos alunos admite conhecer e gostar muito do seu corpo. Admite ainda que os corpos das meninas e dos meninos são diferentes; no entanto, não souberam assinalar quais eram essas diferenças. A maior parte dos alunos não foi capaz de referir os nomes cientificamente corretos do órgão genital feminino, nem do órgão genital masculino.

Já em relação ao 3.º Bloco: Questões de género, os alunos revelaram alguns estereótipos. Quando abordámos as profissões, os alunos demonstraram conhecimentos acerca das mesmas, das suas funções e dos objetos relacionados com cada uma delas. Ainda assim, associaram diversas profissões apenas ao género masculino (agricultor, bombeiro e camionista) e outras ao género feminino (modelo, bailarina e bibliotecária).

No que diz respeito à *evolução dos conhecimentos dos alunos sobre a sexualidade*, após as sessões de intervenção constatámos que, no 1.º Bloco: Hábitos de higiene, a maioria dos alunos continuou a assinalar as respostas desejadas, mantendo assim os hábitos de higiene adequados relativamente ao tomar banho, lavar os dentes, cortar as unhas e lavar as mãos. Analisando as notas de campo, verificamos que os alunos atribuíram maus hábitos de higiene a pessoas que conhecem. Ao longo da lecionação deste bloco, os alunos reconheceram e assinalaram facilmente os maus e os bons hábitos de higiene. Verificou-se, ainda, na análise dos dados que, de uma forma geral, houve uma evolução positiva nas respostas dos alunos, podendo deduzir-se uma melhoria nos cuidados em relação ao seu corpo.

Quanto ao 2.º Bloco: Conhecimento do seu corpo - diferenças entre o corpo masculino e o feminino, verificámos mudanças expressivas nas respostas dos alunos, uma vez que todos eles conseguiram identificar a principal diferença: o órgão genital. No desenho do corpo masculino e do corpo feminino também houve uma evolução assinalável, tendo os alunos identificado, com mais facilidade, quais eram as partes do corpo. A maioria dos alunos mencionou os nomes corretos dos órgãos genitais, masculino e feminino, sendo esta uma evolução acentuada e positiva.

No que toca ao 3.º Bloco: Questões de género, verificámos que existem ideias pré-concebidas que, mesmo após a lecionação deste bloco, não mudaram, como por exemplo, a ideia de associar os carros aos meninos e as bonecas e a maquilhagem às meninas. No que concerne às atividades que cada género pode realizar, verificámos que houve uma mudança significativa, uma vez que a turma passou a relacionar as atividades apresentadas com ambos os géneros, desconstruindo-se, assim, alguns estereótipos existentes. A ideia de que só as meninas é que podem brincar com bonecas foi um dos estereótipos que desconstruímos.

Identificar as principais dificuldades na abordagem pedagógica da Educação Sexual no 1.º Ciclo do Ensino Básico foi também um objetivo deste trabalho. De salientar, como principal dificuldade, a falta de tempo letivo para aprofundar esta temática. Os alunos demonstraram muito interesse sobre a mesma, mas a dada altura já estavam a querer abordar outros assuntos que não se encontravam nas planificações das sessões, nomeadamente o da reprodução.

Dado que a lecionação desta temática é de carácter obrigatório, apontamos também a escassez de informação e de sugestões de atividades nos manuais de Estudo do Meio do 2.º ano de escolaridade, encontrando-se apenas informações e atividades relacionadas com o bloco da higiene e das questões de género, nomeadamente no que se refere às profissões.

Como facilidades relativas à abordagem da Educação Sexual de forma interdisciplinar apontamos o facto de os alunos se envolverem ativamente nas aprendizagens e demonstrarem curiosidade e interesse em saber mais. De início, muitos alunos admitiam ter vergonha em falar abertamente sobre a sexualidade, mas depois de verem a naturalidade com que o tema era abordado, sentiram-se à vontade para partilhar opiniões e opinar acerca dos diversos assuntos. Passaram a encarar a sexualidade, não só como meio de reprodução, mas sobretudo como um conceito global e abrangente que inclui a identidade sexual, o corpo, as expressões da sexualidade, os afetos e a promoção da saúde sexual e reprodutiva (Frade et al., 1996).

A Educação Sexual é uma temática que deve ser abordada de forma interdisciplinar e, devido ao vasto leque de assuntos a ela associados, é fácil relacionar as áreas curriculares e quebrar o isolamento das mesmas, olhando para o saber como um todo unificado. Esta abordagem proporciona uma melhor compreensão da realidade, promovendo aprendizagens significativas nos alunos.

Nesta continuidade, foi recompensador ver o interesse dos alunos e o seu crescente envolvimento ao longo das intervenções, demonstrando, no pós-teste, que realmente aprenderam mais acerca desta temática. Ao longo das sessões envolveram-se de forma ativa no processo de ensino-aprendizagem, intervindo sempre que necessário e participando nas atividades.

Refletindo, em geral, sobre os resultados, podemos concluir que os objetivos do trabalho realizado foram plenamente atingidos e, assim, a questão inicial pode ser respondida de forma positiva, ou seja, a abordagem pedagógica interdisciplinar da Educação Sexual em sala de aula é facilitadora das aprendizagens no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

É, pois, importante que os docentes abordem a Educação Sexual desde os primeiros anos de escolaridade do ensino básico e que planifiquem as sessões de forma interdisciplinar, relacionando áreas curriculares, promovendo aprendizagens significativas nos seus alunos, sendo este o objetivo quando se leciona e a recompensa maior do trabalho do professor.

Tendo em conta a análise dos dados, podemos constatar que houve uma evolução notória nos conhecimentos dos alunos acerca da sexualidade. Do pré-teste para o pós-teste, verificou-se uma evolução favorável nas respostas dos alunos, tanto dos meninos como das meninas.

O presente estudo foi realizado numa turma do 2.º ano de escolaridade de uma escola pública de Viseu e, por isso, as nossas conclusões não podem ser generalizadas, sem mais, a outras turmas e à população em geral, restringindo-se aos participantes no estudo.

No entanto, e dada a relevância do tema, seria importante dar continuidade a esta investigação, alargando a pesquisa a outras turmas e outros níveis de ensino, a fim de verificar se os resultados são comparáveis aos que obtivemos. Seria também interessante abordar a perspetiva que os professores têm da Educação Sexual no 1.º Ciclo do Ensino Básico, de forma a analisar se a consideram pertinente e se a trabalham como está previsto na Lei n.º 60/2009, de 6 de agosto, uma vez que é de carácter obrigatório.

Dado ser uma temática atual e de extrema relevância para a sociedade em que vivemos, sugere-se, par futuras investigações, abordar a noção de família com alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo como referência a Lei n.º 2/2016, de 29 de fevereiro, que visa eliminar as discriminações no acesso à adoção entre pessoas do mesmo sexo.

É vital que a investigação prossiga, pois, de acordo com Cardoso (2014), os professores, através das investigações que efetuam, contribuem para a melhoria do trabalho nas escolas e para ampliarem os seus conhecimentos e as suas competências profissionais.

Bibliografia

- Alarcão, I. (2005). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo. Cortez.
- Alarcão, I., Freitas, C., Ponte, J., Alarcão, J., & Tavares, M. (1997). *A formação de professores no Portugal de hoje*. Documento de Trabalho do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (Doc. policopiado).
- Alonso, M. (1998). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola: Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação* (Tese de Doutorado em Estudos da Criança, na área de conhecimento de Currículo e Metodologia). Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga.
- Arends, R. (1999). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Azevedo, M., & Andrade, M. (2007). O conhecimento em sala de aula: A organização do ensino numa perspetiva interdisciplinar. *Educar em Revista*, 30, 235-250. Obtido de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602007000200015
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bechi, D. (2012). A reflexão e a prática docente: Contribuições da teoria pedagógica Deweyana na formação do professor reflexivo. In *XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP* (pp. 26-38). Campinas: Junqueira & Marin Editores.
- Berbel, N. (2002). *O problema de estudo na metodologia da problematização*. Londrina, Brasil: Universidade Estadual de Londrina. Obtido de: http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/docentes/conheca_neusi_arq1.pdf
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bonatto, A., Barros, C., Gemeli, R., Lopes, T., & Frison, M. (2012). Interdisciplinaridade no ambiente escolar. In *Atas do IX ANPED SUL*. Seminário de pesquisa em Educação da Região Sul Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.
- Bonecker, M., Guedes, C., & Walter, F. (1997). Prevalência, distribuição e grau de afecção de carie dentária em crianças de 0 a 36 meses de idade. *Rev. Assoc Paul Cir Dent. São Paulo*, 51(6), 535-540.

- Calado, L. F. (2011). *Educação Sexual no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Conceções dos professores de um Agrupamento de Escolas* (Dissertação de Mestrado em Educação, área de especialização em Supervisão e Orientação da Prática Profissional). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa: Lisboa.
- Caníço, H., Bairrada, P., Rodríguez, E., & Carvalho, A. (2010). *Novos tipos de família: Plano de cuidados*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Cardoso, A. (2014). *Inovar com a investigação-ação. Desafios para a formação de professores*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação: Guia para auto - aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Chaves, J. (2012). *Educação Sexual no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Percepção de pais e professores* (Trabalho Final de Mestrado). Escola Superior de Educação de Viseu, Viseu.
- Cole, B. (2003). *A mamã nunca me disse!*. Lisboa: Terramar.
- Correia, L. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Costa, D. (2012). A recolha de dados: Técnicas utilizadas. In H. Silvestre & J. Araújo, (Coords.), *Metodologia para a investigação social* (pp.141-170). Lisboa: Escolar Editora.
- Decreto-Lei n.º 259/2000, de 17 de Outubro - Regulamenta a Lei n.º 120/99, de 11 de agosto.
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto – Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto – Aprova o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico.
- Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de agosto - Define os requisitos pedagógicos e técnicos para a instalação e funcionamento de estabelecimentos de Educação Pré-Escolar.
- Direção Geral da Educação (s/d). *Currículo: Afetos e Educação para a Sexualidade*. Lisboa: DGE. Obtido de: <http://www.dge.mec.pt/afetos-e-educacao-para-sexualidade>.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 119-161). New York: Macmillan.

- Fernandes, G. (2009). *Conceções do corpo e da identidade sexual/género em crianças do 1.º Ciclo* (Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança, área de especialização em Promoção da Saúde e do Meio Ambiente). Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Figueiredo, M. A. (2012). *A educação na complexidade: Aspectos fragmentados do ensino superior*. Programa de Pós-Graduação em Educação. Sorocaba: Universidade de Sorocaba.
- Frade, A., Marques, A., Alverca, C., & Vilar, D. (1992). *Educação hoje. Educação Sexual na Escola: Guia para professores, formadores e educadores*. Lisboa: Texto Editora.
- Frade, A., Marques A., Alverca, C., & Vilar, D. (1996). *Educação sexual na escola: Guia para professores, formadores e educadores* (2.ª ed.). Texto Editora: Lisboa.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática docente*. São Paulo: Ed. Paz e Terra.
- Godoy, H. (2014). Interdisciplinaridade: Uma nova abordagem científica? Uma filosofia da educação? Um tipo de pesquisa?. *Revistas Eletrônicas da PUC-SP*, 1 (4).
- GTES (2005). Grupo de Trabalho de Educação Sexual. *Relatório preliminar do Grupo de Trabalho de Educação Sexual*. Lisboa: GTES.
- Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1990). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Japiaussi, H. (1976). *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago.
- Katz, L., Ruivo, J., Silva, M., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Kilpatrick, W. (2006). *O método de projecto*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro - Estabelece o quadro geral do sistema educativo português.
- Lei n.º 60/2009, de 6 de agosto – Estabelece o regime de aplicação da Educação Sexual em meio escolar.
- Leis, H. (2005). Sobre o conceito de interdisciplinaridade. *Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas*, 73, 1-23.
- Lima, E., Barrigão, N., Pedroso N., & Rocha, V. (2012). *Alfa, Estudo do Meio*, 2.º ano. Porto: Porto Editora.

- Lobão, A. (2007). *A relevância da Educação Sexual no 1.º Ciclo do Ensino Básico – Um Estudo de Caso* (Dissertação de Mestrado em Administração e Planificação da Educação). Universidade Portucalense, Porto.
- Lobão, A. (2014). *A relevância da Educação Sexual no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Relato do impacto de um projecto de investigação-acção no âmbito da formação contínua de professores* (Tese de Doutoramento em Educação). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.
- Marques, A., Prazeres, V., Pereira, A., Vilar, D., Forreta, F., Cadete, J., & Meneses, P. (2000). *Educação Sexual em meio escolar. Linhas orientadoras*. Lisboa: Ministério da Educação e Ministério da Saúde.
- Marques, A., Vilar, D., & Forreta, F. (2002). *Educação Sexual no 1.º Ciclo – Um guia para Professores e Formadores*. Lisboa: Texto Editora.
- Marques, S. (2009). *Estudo de hábitos de higiene oral em crianças da escola do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Sousel* (Dissertação de Mestrado em Medicina Dentária). Faculdade de Ciências da Saúde. Universidade Fernando Pessoa, Porto.
- Miles, M. B., & Huberman, A.M. (1984). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. Beverly Hills, CA: SAGE Publications Inc.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas. 1º Ciclo Ensino Básico* (4.ª ed.). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação/Ministério da Saúde (2000). *Educação Sexual em Meio Escolar: Linhas Orientadoras*. Lisboa: Edição do Ministério da Educação e da Saúde. Associação para o Planeamento da Família.
- Ministério da Educação do Brasil (2000). *Parâmetros curriculares nacionais: Brasília* (ensino médio): Parte I - Bases Legais. Brasil: Ministério da Educação de Brasília.
- Morin, E. (2002). *As duas globalizações: Complexidade e comunicação, uma pedagogia do presente*. Porto Alegre: Sulina.
- Nascimento, M. G. (2000). *A informática e a interdisciplinaridade no ensino* (Trabalho final de curso). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Obtido de: <http://www.ntevr.hpg.ig.com.br/Interdisciplinaridade.htm>

- Neves, R., & Ramos, S. (2014). *Educação Sexual nas escolas. Educar para prevenir – Estudo de caso*. Arquivos de Psicologia: Portal dos Psicólogos. ISSN 1646-6977.
- Organização Mundial da Saúde (2001). *Mental health resources in the world: Initial results of Projet ATLAS*. Genebra: Organização Mundial da Saúde.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e prática*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, R., Tosta, K., & Freire, P. (2010). Interdisciplinaridade vista como um processo complexo de construção do conhecimento: Uma análise do Programa de Pós-Graduação. *EGC/UFSC*, 7 (12), 136-159.
- Pardal, L., & Lopes, E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Pombo, O., Guimarães, H., & Levy, T. (1993). *A interdisciplinaridade: Reflexão e experiência*. Lisboa: Texto Editora.
- Portaria nº 196-A/2010, de 9 de abril - Procede à regulamentação da Lei n.º 60/2009, de 6 de agosto.
- Precioso, J. (2004). Educação para a saúde na escola: Um direito dos alunos que urge satisfazer. *O Professor*, 85, 17-24.
- Ribeiro, M. (s/d). *Educação sexual: Educação sexual e metodologia*. Obtido de: http://www.adolescencia.org.br/upl/ckfinder/files/pdf/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Sexual_Marcos%20Ribeiro.pdf
- Roberts, D. (2008). *João Porcalhão*. Lisboa: Dinalivro.
- Rodrigues, D. (Org.). (2011). *Educação inclusiva: Dos conceitos às práticas de formação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sallas, L. F., & Quintana, A. M. (2004). A sexualidade enquanto tema transversal: Educadores e suas representações. *Cadernos de Educação Especial*, 1 (19), 4-12.
- Sampaio, M. (1987). *Escola e Educação sexual*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, M., & Paulino, M. (2006). *Inclusão em educação: Culturas, políticas e práticas*. São Paulo: Cortez Editora.
- Silva, J., & Ramos, M. (2006). *Prática pedagógica numa perspetiva interdisciplinar*. Universidade Federal do Piauí, Brasil. Obtido de: http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt3/GT3_2006_08.PDF
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- UNESCO (2004). *Changing teaching practices. Using curriculum differentiation to respond to pupil's diversity*. Paris: UNESCO.
- Vasconcelos, T. (1999). Encontrar formas de ajuda necessária: O conceito de "scaffolding" (pôr, colocar andaimes), a sua aplicação em educação pré-escolar. *Inovação*, 12 (2), 7-24.
- Werebe, M. (1976). *Psicologia e Pedagogia: A Educação Sexual na escola*. Braga: Edições Moraes.
- Zeichner, K. (2008). Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. *Educação & Sociedade*, 29 (103), 535-554.

Anexos

Anexo 14 – Caraterização sociodemográfica dos participantes

Nº	Sexo		Idade	Número de irmãos		Com quem mora ?	Tipo de família			Idade		Habilitação		Profissão	
	Masc.	Fem.		Masc.	Fem.		Nuclear	Monoparental	Outra. Qual?	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe
1	X		7	-----	1 (3 anos)	Mãe, pai e irmã	X			38 anos	38 anos	Licenciatura	Licenciatura	Técnico de Radiologia	Professora
2	X		7	1 (2 anos)	-----	Mãe, pai e irmão	X			35 anos	34 anos	10º ano	Licenciatura	Estudante Enfermagem	Professora
3	X		7	-----	-----	Mãe e pai	X			27 anos	30 anos	7º ano	7º ano	Desemprego	Empregada balcão
4	X		8	-----	-----	Mãe		X		38 anos	41 anos	12º ano	12º ano	-----	Empregada balcão
5	X		7	-----	-----	Mãe e pai	X			40 anos	35 anos	10º ano	Licenciatura	Técnico de máquinas	Assistente técnica
6	X		7		2 (5 meses e 10 anos)	Mãe, pai e irmãs	X			40 anos	36 anos	6º ano	9º ano	Motorista	Costureira
7	X		8	2 (15 e 18 anos)	-----	Mãe, pai e irmãos	X			40 anos	39 anos	11º ano	12º ano	Assistente operacional	Assistente operacional
8	X		7	1 (19 anos)	1 (13 anos)	Mãe e irmãos		X		39 anos	38 anos	-----	12º ano	-----	Formanda curso
9	X		7	1 (13 anos)	-----	Mãe, pai e irmão	X			41 anos	42 anos	Mestrado	Mestrado	Professor de música	Professora
10	X		7	-----	-----	Mãe, pai e avó	X			33 anos	33 anos	12º ano	12º ano	Desemprego	Técnica administrativa
11		X	7	1 (23 anos)	1 (25 anos)	Mãe e pai	X			58 anos	50 anos	Licenciatura a medicina	Licenciatura enfermagem	Médico	Enfermeira
12		X	8	-----	1 (6 anos)	Instituição			X	-----	-----	-----	-----	-----	-----
13		X	7	-----	-----	Mãe e pai	X			40 anos	36 anos	Licenciatura	Mestrado	Professor	Advogada
14		X	8	-----	-----	Mãe, avós e primas		X		39 anos	36 anos	6º ano	6º ano	Gastronomia	Doméstica

15		X	7	1 (10 anos)	-----	Mãe, pai e irmão	X			40 anos	38 anos	6º ano	6º ano	Retificador	Doméstica
16		X	7	-----	-----	Mãe		X		37 anos	38 anos	12º ano	12º ano	GNR	Assistente dentária
17		X	7	-----	-----	Mãe		X		30 anos	28 anos	9º ano	11º ano	Comercial	-----
18		X	7	1 (12 anos)	-----	Mãe, pai e avós	X			41 anos	39 anos	6º ano	9º ano	-----	Ajudante de cozinha
19		X	7	-----	1 (10 anos)	Mãe, pai e irmã	X			32 anos	30 anos	9º ano	9º ano	Ladrilhador	Desempreg o
20		X	7	2 (6 meses e 3 anos)	-----	Mãe, pai e irmãos	X			36 anos	36 anos	Licenciatura	Mestrado	Bancário	Professora

Anexo 15 – Questionário

Questionário aos alunos

Olá, gostaria que me respondesses a umas perguntas sobre um tema que estou a investigar, sendo ele “Educação Sexual”. Não precisas de escrever o teu nome! Ninguém vai saber que foste tu a responder. Obrigada!

Instruções:

Lê atentamente as perguntas e responde com sinceridade. Assinala com um X as tuas respostas, ou escreve quando for pedido.

1. Quantos anos tens? _____ anos

2. Qual é o teu sexo? ☐ Masculino ☐ Feminino

3. Assinala os cuidados que tens:

Lavo as mãos:

- ☐ Antes e depois das refeições
- ☐ Quando vou à casa de banho
- ☐ Só quando as sujo
- ☐ Uma ou duas vezes por dia

Tomo banho:

- ☐ Todos os dias
- ☐ Duas ou três vezes por semana
- ☐ Quando estou sujo
- ☐ Raramente tomo banho

Lavo os dentes:

- ☐ Quando me lembro
- ☐ Depois das refeições
- ☐ Quando me apetece
- ☐ Antes de ir dormir

Outros cuidados:

- ☐ Corto as unhas
- ☐ Vejo televisão muitas horas seguidas

4. Assinala com X os objetos que mais usas nas tuas atividades de tempos livres.

- ☐ Livros
- ☐ Bola
- ☐ Carros
- ☐ Bonecas
- ☐ Maquilhagem
- ☐ PlayStation

5. Liga a menina e o menino às atividades que podem fazer.



- Brincar ●
- Chorar ●
- Correr ●
- Saltar à corda ●
- Nadar ●
- Subir às árvores ●
- Jogar à bola ●
- Amar ●



6. Gostas mais de brincar com meninos ou com meninas?

- ☐ Meninos ☐ Meninas

7. Assinala com X o que mais gostas de usar.

- ☐ Fato de treino
- ☐ Calções
- ☐ Calças
- ☐ Saia
- ☐ Boné/boina
- ☐ Casaco
- ☐ Colete

8. Coloca um V se for verdadeiro ou um F se for falso:

- ☐ Só os meninos é que podem usar calças
- ☐ Só as meninas podem brincar com bonecas
- ☐ Os meninos podem brincar com as meninas
- ☐ Os meninos são mais fortes do que as meninas

9. Como gostas de usar o teu cabelo:

- ☐ Pequeno
- ☐ Comprido
- ☐ Solto
- ☐ Apanhado

10. Das seguintes palavras assinala as que melhor te caracterizam:

- ☐ Simpático(a)
- ☐ Educado(a)
- ☐ Forte fisicamente
- ☐ Corajoso(a)
- ☐ Despachado(a)
- ☐ Frágil
- ☐ Querido(a)
- ☐ Amigo(a)
- ☐ Antipático(a)

11. Quando vejo dois colegas a lutarem:

- ☐ Viro as costas
- ☐ Chamo alguém para os separar
- ☐ Luto com eles também
- ☐ Fico a assistir porque gosto de ver

12. Conheces bem o teu corpo?

- ☐ Conheço bem
- ☐ Conheço mais ao menos
- ☐ Conheço mal

13. Gostas do teu corpo?

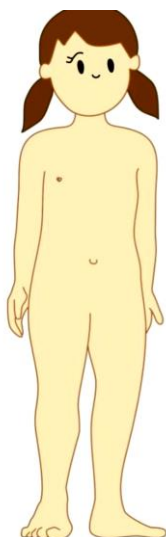
- ☐ Gosto muito
☐ Gosto mais ao menos
☐ Gosto pouco
☐ Não gosto

14. Os corpos dos meninos e das meninas são diferentes?

- ☐ Sim ☐ Não

Se respondeste sim, pensa e escreve três dessas diferenças.

15. Identifica as partes do corpo que faltam à menina e ao menino e desenha-as.



16. Consideras que és bonito(a)?

- ☐ Sim ☐ Não

17. Gostas de ser como és?

- ☐ Sim ☐ Não

18. Mudavas alguma coisa em ti?

- ☐ Sim ☐ Não

Se respondeste sim, diz o que é que mudavas em ti.

19. Achas-te mais parecido com a tua mãe ou com o teu pai?

☐

Pai

☐

Mãe

Qual a parte do corpo em que são mais parecidos(as)?

_____.

20. Completa as frases:

O corpo divide-se em _____ partes: _____, _____ e membros.

O órgão genital da menina chama-se _____.

O órgão genital do menino chama-se _____.

21. Quando ajudas em casa o que mais gostas de fazer:

☐

Arrumar o teu quarto

☐

Limpar o chão

☐

Pôr a mesa

☐

Fazer a cama

☐

Lavar a loiça

☐

Ajudar a fazer o almoço/jantar

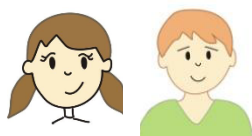
☐

Limpar o pó

☐

Outra: _____.

22. Assinala com X as profissões que melhor se adequam às meninas, aos meninos ou a ambos.



- Médico
- Professor
- Taxista
- Psicóloga
- Bombeiro
- Modelo
- Bailarina
- Camionista
- Cozinheira
- Bibliotecária
- Agricultor
- Doméstica

Anexo 16 – Planificação e materiais – Bloco sobre a Higiene

1.ª Sessão – Bloco sobre a higiene - 26 de novembro de 2014

Objetivos	Conteúdos	Atividades	Recursos materiais	Avaliação
Revelar conhecimentos prévios sobre a sexualidade.	Higiene	<u>Preenchimento do questionário – pré-teste</u> Explicação genérica por parte da estagiária, sobre o trabalho de investigação que se está a desenvolver; Pedido aos alunos para preencherem um questionário, anónimo e individual; Distribuição do questionário aos alunos; Preenchimento, por parte dos alunos, do questionário; Recolha dos questionários pela formanda.	Questionário; Caneta.	Análise dos conhecimentos prévios dos alunos. <u>Técnica:</u> Inquérito por questionário; Observação direta.
Ler uma história com progressiva autonomia; Reter o essencial de um texto lido; Conhecer normas de higiene.		<u>Higiene – bons e maus hábitos</u> Interpretação visual da história “João Porcalhão” de David Roberts; Leitura auditiva da história pela formanda; Leitura individual/parcelar da história pelos alunos; Diálogo em grande grupo relativo à história lida anteriormente para que os alunos refiram o conteúdo principal da história – Higiene – bons e maus hábitos; Escrita no quadro, por parte da formanda, das práticas de higiene dos alunos, relatadas por estes; Transcrição para o caderno de Português dos conteúdos apresentados no quadro; Distribuição dos manuais de Estudo do Meio; Resolução dos exercícios das páginas 42 e 43 do manual, por parte dos alunos; Análise visual da resolução dos exercícios, a partir de uma movimentação adequada pelas sala de aula, esclarecendo eventuais dúvidas que possam surgir.	História “João Porcalhão” em PowerPoint (A); Quadro de giz; Giz; Caderno de Português; Caneta/Lápis; Borracha; Manuais de Estudo do Meio, páginas 42 e 43 (B); Ficha para os alunos a trabalhar conteúdos do 1.º ano (B.1).	Verificar a capacidade de leitura dos alunos; Análise da capacidade de interpretação da história; Análise das respostas dadas. <u>Técnica:</u> Observação direta.

Recolher e organizar dados; Ler e interpretar dados – conjuntos; Compreender a importância de dormir as horas corretas (10 a 11 horas); Distinguir bons hábitos de higiene de maus hábitos de higiene; Criar objetos de comunicação – cartaz.		<u>Número de horas que se deve dormir</u> Solicitação oral do número de horas que cada aluno dorme por noite (estes dados foram pedidos no dia anterior, no trabalho de casa); Organização, no quadro de giz, dos dados, através de conjuntos; Análise, de modo oral, desses dados; Explicação oral aos alunos da importância de dormir 10 a 11 horas, nas suas idades. <u>Bons e maus hábitos de higiene</u> Criação de um cartaz, em grande grupo, para sintetizar os conteúdos abordados: Para uma boa saúde – O que devo fazer; O que não devo fazer; Distribuição de imagens que se relacionem com boas práticas para uma boa saúde e de imagens de más práticas; Pintura, por parte dos alunos, de uma imagem cada um; Colagem em grande grupo, das imagens numa cartolina; Análise e discussão final.	Trabalho de casa; Quadro de giz; Giz; Roteiro (C). Quadro de giz; Giz; Imagens (D); Lápis de cor; Cola; Tesoura; Cartolina.	Análise da capacidade de organizar dados, ler e interpretar os mesmos. <u>Técnica:</u> Observação direta. Análise da motricidade fina; Análise da capacidade de distinção entre bons hábitos e maus hábitos de higiene. <u>Técnica:</u> Observação direta.
--	--	---	--	---

Anexos:

Anexo 16A – História “João Porcalhão” em PowerPoint;

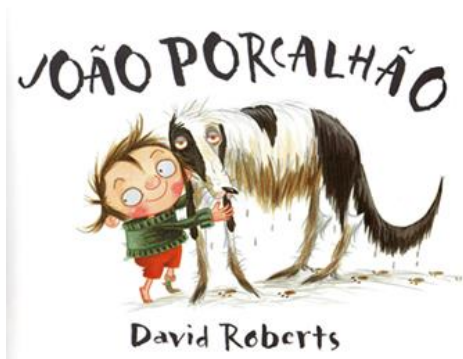
Anexo 16B – Manual de Estudo do Meio, pp. 42-43;

Anexo 16B.1 – Ficha para alunos a trabalhar conteúdos do 1.º ano;

Anexo 16C – Roteiro para trabalhar conteúdos de Matemática;

Anexo 16D – Imagens.

Anexo 16A - História “João Porcalhão” em PowerPoint



Este é o João.
Ele costumava ter maus hábitos.



Quando o João via uma guloseima no chão, queria logo apanhá-la para depois a comer.



Mas a mãe do João gritava-lhe...



Quando o João tinha um macaco no nariz, tentava tirá-lo cá para fora.



Mas o pai do João gritava-lhe...



O João gostava de apanhar
minhocas e caracóis no jardim,
e de brincar com eles.



Mas a irmã mais velha do João, a Susana,
gritava-lhe...



As vezes, o cão do João lambia-lhe a cara,
e então o João também lambia o cão.



Mas a avozinha do João gritava-lhe...

«NÃO, JOÃO!
QUE PORCALHÃO, JOÃO!»



Quando o João via o seu gato a fazer xixi no canteiro,
fazia exactamente o mesmo.

O João depressa aprendeu a não...



Mas toda a gente lhe gritava...

«NÃO, JOÃO!
QUE PORCALHÃO, JOÃO!»



Fazer xixi no canteiro...



ou a brincar com minhocas e caracóis...



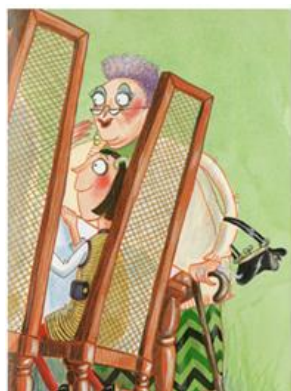
ou a comer guloseimas do chão...



ou até a lambar o cão.



Mas há um mau hábito que o João não consegue deixar de ter...!



Quando ninguém está a ver...

ele ainda tira maçacos do nariz...

e, às vezes...

Come-os!



Uma história adaptada e formatada em PowerPoint por Raquel Seabra

Higiene do corpo

O Gaspar levanta-se sempre bem-disposto. Ele dorme o tempo necessário para acordar com energia para um novo dia. O Gaspar é muito cuidadoso com a higiene do corpo.

1 Observa as imagens e legenda-as com as regras de higiene que te são indicadas.

- 1** Toma banho todos os dias e veste roupa lavada.
- 2** Penteia o cabelo depois do banho e corta as unhas com regularidade.
- 3** Lava as mãos antes das refeições e os dentes depois das refeições.
- 4** Não uses roupa e sapatos apertados para poderes movimentar-te à vontade.









Atfadica

Procura saber quantas horas deve uma criança dormir por dia. Verifica se dormes esse número de horas. Pede ajuda a um familiar para fazeres os cálculos.

Higiene do corpo

- 1 Na turma dos amigos do Alfa, realizou-se um debate sobre os cuidados que todos devemos ter para proteger os órgãos dos sentidos. Debate o mesmo tema com os teus colegas a partir da observação das seguintes imagens e da leitura das frases.



Ler com fraca luz prejudica a **visão**.



Ouvir música com o som muito alto prejudica a **audição**.

- 1.1. Ilustra e legenda outros cuidados a ter com os órgãos dos sentidos.

Para mantermos o nosso corpo saudável e prevenir doenças, devemos ter hábitos de higiene diária e praticar exercício físico regularmente. As vacinas também são muito importantes, pois ajudam a prevenir algumas doenças.



Os boletins de vacinas indicam quais as vacinas administradas. Deve estar sempre atualizado. É importante estarmos vacinados.

- 2 Procura saber junto dos teus pais se tens o boletim de vacinas em dia.

- 2.1. Verifica em que ano deves tomar a próxima vacina. Identifica-a.

Anexo 16B.1 - Ficha para alunos a trabalhar conteúdos do 1.º ano

Estudo do Meio
Nome: _____
Data: _____

Escreve as legendas nas imagens correspondentes. No final, podes pintar.

- Devo pentear-me todos os dias.
- É importante manter os ouvidos sempre limpos.
- Quando vou à casa de banho devo descarregar sempre o autoclismo.
- Quando vou à casa de banho, no final, devo sempre lavar as mãos.









Bom trabalho 😊

Anexo 16C – Roteiro para trabalhar conteúdos de Matemática

Roteiro: “Quantas horas costumo dormir?”

- **Aprendizagens prévias:**

Com o trabalho e os conhecimentos já adquiridos os alunos devem:

- ✓ construir diagramas de Venn com conjuntos disjuntos;
- ✓ responder a questões acerca do que ouviu.

- **Aprendizagens visadas:**

Com o seu trabalho a desenvolver os alunos devem:

- ✓ saber o que é reunião e interseção de conjuntos;
- ✓ construir diagramas de Venn;
- ✓ utilizar frases com grau de complexidade crescente;
- ✓ produzir discursos com diferentes finalidades e de acordo com intenções específicas.

- **Apresentação e desenvolvimento:**

Com esta tarefa pretendemos que alunos do 2º ano de escolaridade fiquem a saber o que é reunião e interseção de conjuntos; construam diagramas de Venn; utilizem frases com grau de complexidade crescente; e produzam discursos com diferentes finalidades e de acordo com intenções específicas.

Para tal, a formanda iniciará a atividade recolhendo dados acerca do número de horas que cada criança, normalmente dorme por noite. Essa informação será pedida no dia anterior, no trabalho para casa, para que as crianças tenham tempo de pensar e concluir o número de horas que em geral dormem.

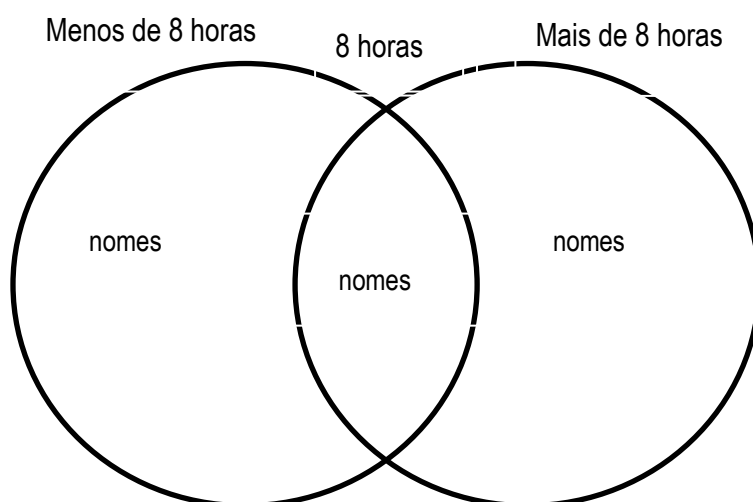
Esta atividade liga-se à atividade realizada anteriormente, sendo o tema principal “Higiene”, fazendo assim um trabalho sobre a perspetiva pedagógica interdisciplinar.

A formanda solicita aos alunos que digam o número de horas que dormem, normalmente, um a um, quando solicitados, à medida que vai escrevendo os dados no quadro de giz.

Após ter todos os registos, irá perguntar aos alunos formas de os organizar. Dado que exercícios deste género já foram realizados, a formanda pensa que as respostas dos alunos serão: podemos fazer uma tabela; podemos fazer um gráfico de barras; podemos fazer um pictograma; ou ainda, sendo esta a resposta pretendida, podemos fazer conjuntos (Diagrama de Venn).

Caso os alunos não respondam que uma das formas é fazer conjuntos, a formanda irá sugerir que se organizem os dados dessa maneira.

Assim, a formanda irá fazer conjuntos, no quadro de giz, e os alunos acompanham a distribuição oralmente, sugerindo a forma de organizar os dados. Um exemplo do que se irá fazer é o seguinte:



Após a realização dos conjuntos, a formanda irá colocar questões aos alunos de forma a interpretarem os dados. As questões serão as seguintes:

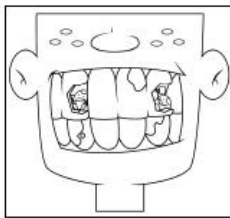
- Qual o grupo com mais nomes de alunos?;
- Qual o grupo com menos nomes de alunos?;
- Qual o grupo intermédio?;
- Há algum grupo só com nomes de raparigas?;
- Há algum grupo só com nomes de rapazes?;
- Há algum grupo misto?;
- Quantos alunos dormem menos de 8 horas?;
- Quantos alunos dormem mais de 8 horas?;
- Quantos alunos dormem 8 horas?;
- Quantos alunos participaram nesta recolha de dados?;
- Entre outras.

É esperado que, com os conhecimentos prévios dos alunos, estes já sejam capazes de responder às questões sem grandes dificuldades.

No final, para sistematizar, será explicado que nas idades dos alunos é esperado que durmam entre 10 e 11 horas para que tenham uma boa saúde. Assim, os alunos deverão repensar os seus hábitos e melhorá-los.

Anexo 16D - Imagens relativas à Higiene





Anexo 17 – Fotografia do cartaz sobre a Higiene



Anexo 18 – Notas de campo da 1.ª sessão

A turma agiu com naturalidade ao longo da lecionação deste bloco. Não demonstrou ter dificuldades ou dúvidas no que se refere aos bons e aos maus hábitos de higiene, conseguindo identificar com grande facilidade o que se deve e o que não se deve fazer.

Os alunos atribuíram maus hábitos de higiene a pessoas que conhecem:

- “O meu amigo do ATL, quando deixa cair a pastilha, volta a pô-la na boca”.
- “No infantário tinha um amigo que tirava macacos do nariz e punha na boca”.

Anexo 19 – Reflexão sobre a sessão - Hábitos de higiene

Esta sessão foi especial devido ao facto de estar relacionada como o nosso trabalho de investigação. Assim, iniciou-se com a solicitação do preenchimento, por parte dos alunos, de um questionário (pré-teste) e, posteriormente, a leção da temática “higiene”, sendo este o 1.º bloco a tratar.

Nesta sessão verificou-se que os alunos já detinham conhecimentos acerca deste tema e grande parte mostrava-se informada acerca da sua importância e facilidade em diferenciar os bons hábitos dos maus hábitos de higiene.

Este foi o bloco em que menos dúvidas surgiram por parte dos alunos e foi encarado com muita naturalidade, uma vez que trabalhámos assuntos atuais (lavar as mãos, tomar banho, lavar os dentes e cortar as unhas) e que fazem parte das suas rotinas diárias.

Os alunos atribuíram maus hábitos de higiene a pessoas que conhecem, não assumindo que, por vezes, não realizam a sua higiene da forma mais adequada, como, por exemplo, lancharem sem lavar as mãos, sendo esta uma prática recorrente nas Atividades de Tempos Livres.

Os alunos demonstraram interesse ao longo da sessão e participaram, de forma ativa, sempre que solicitados.

Anexo 20 – Planificação e materiais – Blocos sobre diferenças entre o corpo masculino e feminino

2.ª Sessão – Bloco sobre diferenças entre o corpo masculino e o corpo feminino - 6 de janeiro de 2015

Objetivos	Conteúdos	Atividades	Recursos materiais	Avaliação
Conhecer o corpo humano; Identificar quais as diferenças entre o corpo masculino e o corpo feminino; Falar com progressiva autonomia e clareza; Criar objetos de comunicação – cartaz.	Diferenças entre o corpo masculino e o corpo feminino	<u>Conhecer o corpo humano</u> Projeção da história “A mamã nunca me disse!” de Babette Cole; Leitura auditiva da mesma por parte da formanda; Diálogo professor/aluno/alunos sobre a história; Interpretação oral da história; Projeção do diapositivo que incide nas diferenças entre os corpos masculino e feminino; Questionamento oral, aos alunos, sobre essas diferenças e quais as semelhanças que existem (gostos, comportamentos, sentimentos, partes do corpo etc.); Criação de um cartaz, em grande grupo, para sintetizar os conteúdos abordados: diferenças corporais entre rapazes e raparigas; Distribuição de partes do corpo da rapariga, partes do corpo do rapaz e os nomes das mesmas; Recorte dos mesmos; Colagem em grande grupo das diferentes partes dos corpos e dos nomes correspondentes, de forma correta, numa cartolina; Síntese oral, em grande grupo, orientada pela formanda, de forma a resumir o trabalho.	História “A mamã nunca me disse!” de Babette Cole (A); Projetor; Computador; Imagens do corpo da menina e do menino (B); Nomes das partes dos corpos (C); Tesoura; Cola; Cartolina.	Análise da capacidade de interpretação da história; Análise das respostas dadas; Análise da motricidade fina; Análise do conhecimento adquirido. <u>Técnica:</u> Observação direta.
Aceitação das diferenças; Saber dizer não a abordagens abusivas; Valorização do		<u>Aceitação das diferenças</u> Projeção do diapositivo referente a orientações sexuais; Questionamento acerca do que é: paixão; gostar; amar; amizade; formas de demonstrar amizade por alguém; entre outras;	História em PowerPoint.	Análise da capacidade de expressão oral; Observação da capacidade de transmitir sentimentos. <u>Técnica:</u> Observação

corpo; Expressar sentimentos através de expressões faciais.		Diálogo sobre prevenção de abusos perante o nosso corpo: saber dizer não; não falar com desconhecidos; não aceitar boleias; entre outras; Improvisação de expressões motoras e faciais: estar apaixonado; alegre; triste; com vergonha; entre outras, sugeridas pelos alunos; Solicitação, por parte da formanda, das mesmas e os alunos realizam-nas em grande grupo.		direta.
Conhecer o corpo humano e os nomes das partes constituintes.		<u>Diferenças entre os corpos masculino e feminino</u> Distribuição de uma ficha sobre as diferenças entre o corpo do rapaz e da rapariga; Resolução da mesma por parte dos alunos.	Ficha (D); Lápis; Borracha.	Análise das respostas dadas e dos conhecimentos adquiridos. <u>Técnica:</u> Observação direta.
Partes comuns aos corpos; Recolher e organizar dados; Ler e interpretar dados – diagrama de Venn.		<u>Partes comuns ao corpo masculino e ao corpo feminino</u> Recolha de dados acerca das partes em comum do corpo dos meninos e das meninas e das diferentes partes; Criação de um diagrama de Venn, em grande grupo, no quadro; Leitura e interpretação oral do diagrama elaborado; Escrita de perguntas de interpretação no quadro; Transcrição para o caderno; Resolução das perguntas de interpretação; Correção oral das mesmas, em grande grupo.	Quadro de giz; Giz; Cadernos; Lápis; Caneta; Borracha; Roteiro (E).	Análise da capacidade de organizar dados, ler e interpretar os mesmos. <u>Técnica:</u> Observação direta.

Anexos:

Anexo 20A – História “A mamã nunca me disse!” de Babette Cole;

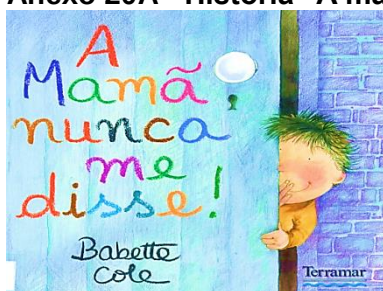
Anexo 20B – Imagens do corpo da menina e do menino;

Anexo 20C – Nomes das partes dos corpos;

Anexo 20D – Ficha sobre o corpo humano;

Anexo 20E – Roteiro para trabalhar conteúdos de Matemática.

Anexo 20A - História “A mamã nunca me disse!” de Babette Cole



A MAMÃ NUNCA ME DISSE!



Babette Cole
Terramar

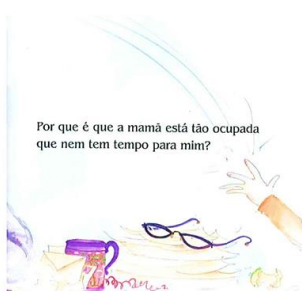
A mamã nunca me disse que a vida
está cheia de pequenos segredos.



Como, por exemplo,
o de sabermos
para que serve
o botão que
temos na barriga...



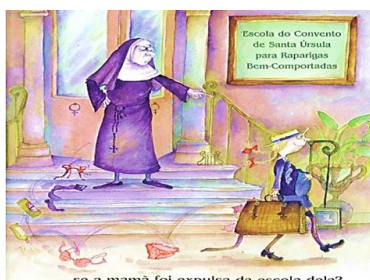
...e como é que ele apareceu aqui?



Por que é que a mamã está tão ocupada
que nem tem tempo para mim?

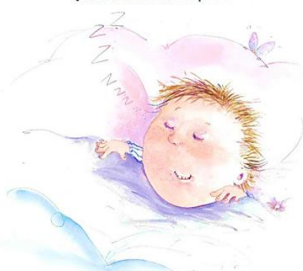


Por que é que tenho de ir para a escola...



...se a mamã foi expulsa da escola dela?

Qual é o verdadeiro aspecto



da fada dos dentes?



A mamã nunca
me disse que os rapazes
são diferentes das raparigas...



ou que, às vezes,
é difícil distinguir



os crescidos
uns dos outros!



Por é que
os crescidos
têm pêlos
nas orelhas

e também
nas narinas,



mas muitos deles
não têm pêlo nenhum
na cabeça?



Os médicos podem ajudar
a escolher um nariz novo



Mas não te dizem o que se deve
fazer com os narizes velhos!



A mamã não me disse por que é que
os crescidos metem os dentes num copo,
quando vão dormir...



ou por que é que
passam tanto
tempo no quarto
de banho!



Por que é que a mamã e o papá



fecham à chave a porta do seu quarto?



Aonde é que eles vão



à noite?



Como é que arranjam um bebé
os casais que não conseguem ter filhos?



Como é que consegues
detestar alguém...



Por que é que algumas mulheres preferem
apaixonar-se por outras mulheres...



e alguns homens preferem
apaixonar-se por outros homens?

Mas isso não me preocupa.
A mamã há-de falar-me disso,
quando chegar o momento.

Para o Boo



FICHA TÉCNICA

© Robert Cole, 2003
Título Original: *Monkey Pever Todd Me*
Edição original: Jonathan Cape
(coltura do grupo Random House Children's Books), Londres, 2003
Primeira edição portuguesa: Terramar, Fevereiro de 2003
Tradução: Ana Paula Faria
Revisão: Alberto Freire
Paginação: Terramar, Lda
Impressão: Iron Wolf Press (PTE) Lda, Singapura
Deposito Legal: 18-4000/02
ISBN: 972-710-522-7

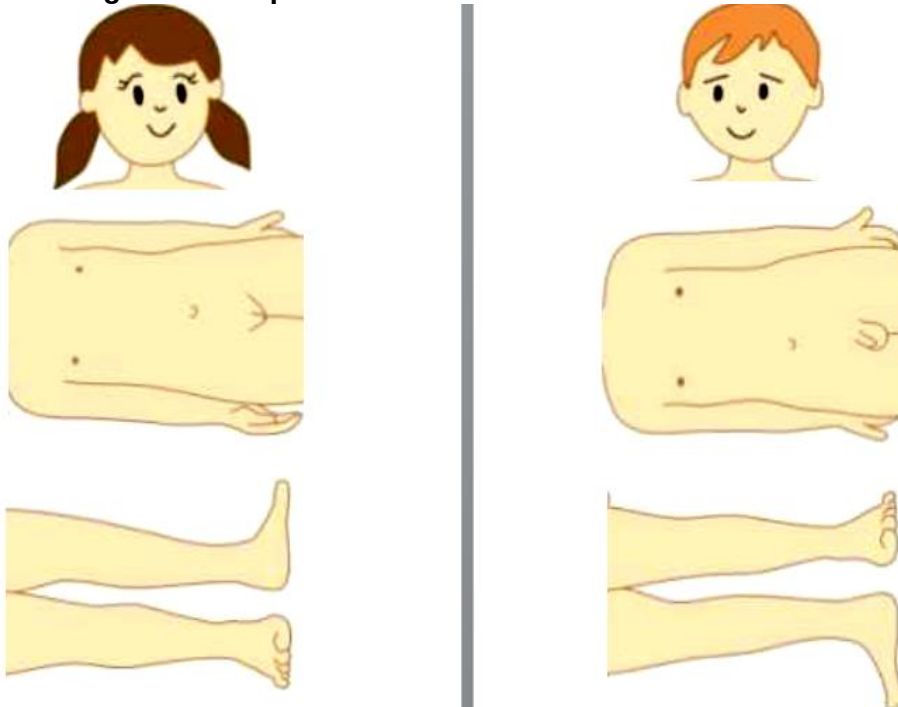
Todos os direitos desta edição reservados por
TERRAMAR - Editores, Distribuidores e Livrários, Lda.
Av. António Augusto de Aguiar, 24 - 1.º. Enq.
1000-120 LISBOA - PORTUGAL
Telefones: 213 156 024 - 213 160 897 - Fax: 213 162 248
www.terramar.pt - gualdiermaria.pt

Reservados todos os direitos. Proibida toda a reprodução ou transmissão sob qualquer forma
ou por quaisquer meios, eletrónica ou mecânica, incluindo fotocópias e gravações, ou por qualquer armazenamento
de informação e sistema de recuperação, sem autorização por escrito do editor.

Fim

Adaptada por Carla Marques

Anexo 20B - Imagens do corpo da menina e do menino



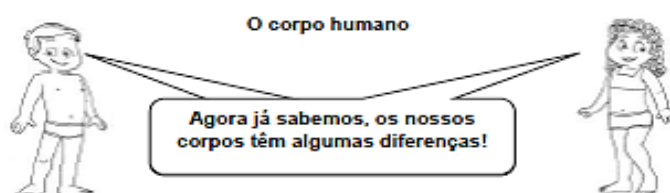
Anexo 20C - Nomes das partes dos corpos

CABELO	PÊNIS
OLHO	VAGINA
NARIZ	PERNA
BOCA	PÉ
SOBRANCELHA	MÃO
MAMA	PESCOÇO
UMBIGO	DEDOS

CABEÇA
TRONCO
MEMBROS

Anexo 20D - Ficha sobre o corpo humano

Estudo do Meio Nome: _____ Data: _____
--



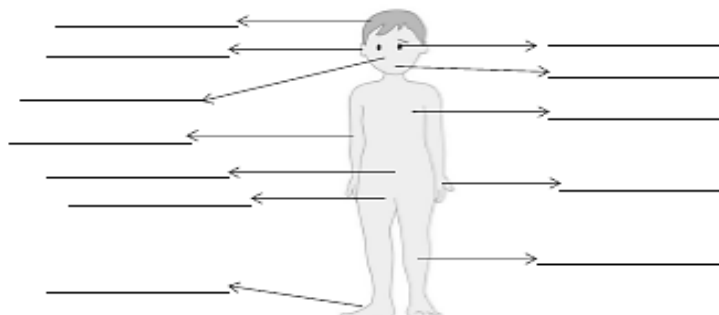
1. Completa as frases:

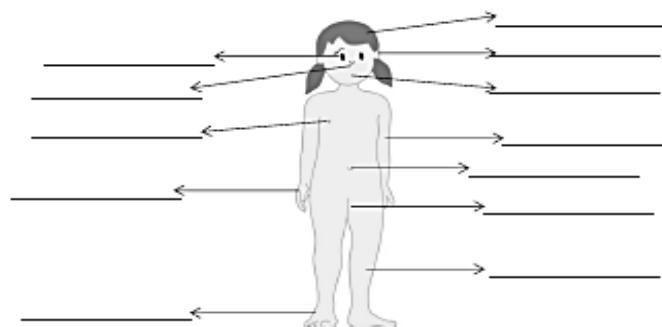
- O corpo divide-se em _____ partes: _____, _____ e membros.
 O órgão genital da menina chama-se _____.
 O órgão genital do menino chama-se _____.

2. Menciona três partes que o corpo masculino tenha em comum com o corpo feminino.

3. Menciona a grande diferença entre o corpo masculino e o corpo feminino.

4. Completa o corpo masculino e o corpo feminino e legenda as figuras:





5. Descobre as palavras:

Cabeça
Vagina
Pénis
Olhos
Pernas
Boca
Nariz
Ouvidos

C	D	C	O	L	H	O	S	Y	T
A	H	E	T	O	A	U	H	F	P
B	O	C	A	L	E	V	B	R	É
E	L	A	V	A	G	I	N	A	N
Ç	K	L	H	J	G	D	A	G	I
A	M	C	V	F	K	O	R	H	S
D	P	E	R	N	A	S	I	L	L
H	N	L	P	Ç	A	R	Z	A	I

6. Escreve três frases com três das palavras que descobriste.

Bom trabalho ☺

Anexo 20E - Roteiro para trabalhar conteúdos de Matemática

Roteiro: “O que temos em comum?”

- **Aprendizagens prévias:**

Com o trabalho e os conhecimentos já adquiridos os alunos devem:

- ✓ construir diagramas de Venn com conjuntos disjuntos;
- ✓ responder a questões acerca do que ouviu.

- **Aprendizagens visadas:**

Com o trabalho a desenvolver os alunos devem:

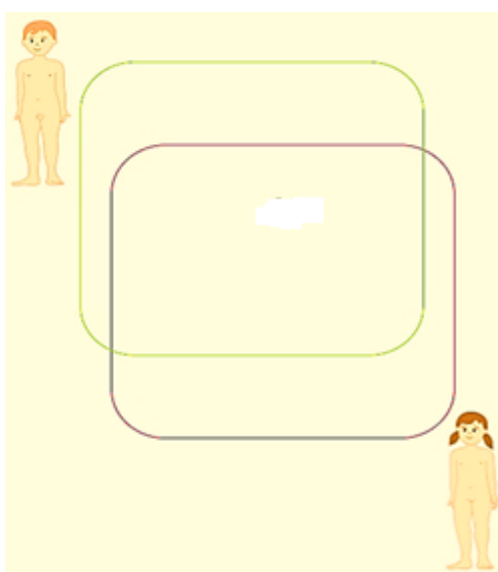
- ✓ saber o que é reunião e interseção de conjuntos;
- ✓ construir diagramas de Venn;
- ✓ utilizar frases com grau de complexidade crescente;

- ✓ produzir discursos com diferentes finalidades e de acordo com intenções específicas;
- ✓ perceber as diferenças e semelhanças entre o corpo masculino e o corpo feminino.

- **Apresentação e desenvolvimento:**

Com esta tarefa pretendemos que alunos do 2º ano de escolaridade fiquem a saber o que é reunião e interseção de conjuntos; construam diagramas de Venn; utilizem frases com grau de complexidade crescente; produzam discursos com diferentes finalidades e de acordo com intenções específicas; e percebam as diferenças e semelhanças entre o corpo masculino e o corpo feminino, fazendo uma síntese do trabalho desenvolvido ao longo da manhã.

Para tal, a formanda iniciará a atividade recolhendo dados acerca das partes do

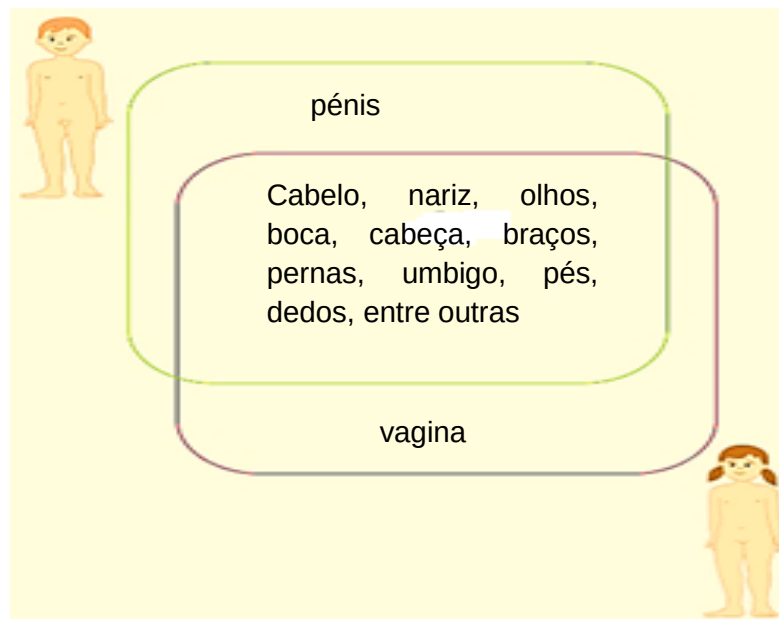


corpo feminino e masculino aleatoriamente, escrevendo o que os alunos disserem no quadro. Seguidamente, e como modo de organizar os dados recolhidos, a estagiária irá pedir aos alunos sugestões para os organizar. É esperado que os alunos digam: diagrama de Venn, dado que estão familiarizados com o mesmo.

A formanda irá desenhar no quadro os seguintes conjuntos:

O conjunto das partes do corpo masculino, o das partes do corpo feminino e a interseção, que corresponde às partes comuns entre os dois corpos.

Assim, a formanda irá fazer os conjuntos, no quadro de giz, e os alunos acompanham a distribuição oralmente, sugerindo a forma de organizar os dados. Um exemplo do que se irá fazer é o seguinte:



Após a realização dos conjuntos, a formanda irá colocar questões aos alunos de forma a interpretarem os dados. As questões serão as seguintes:

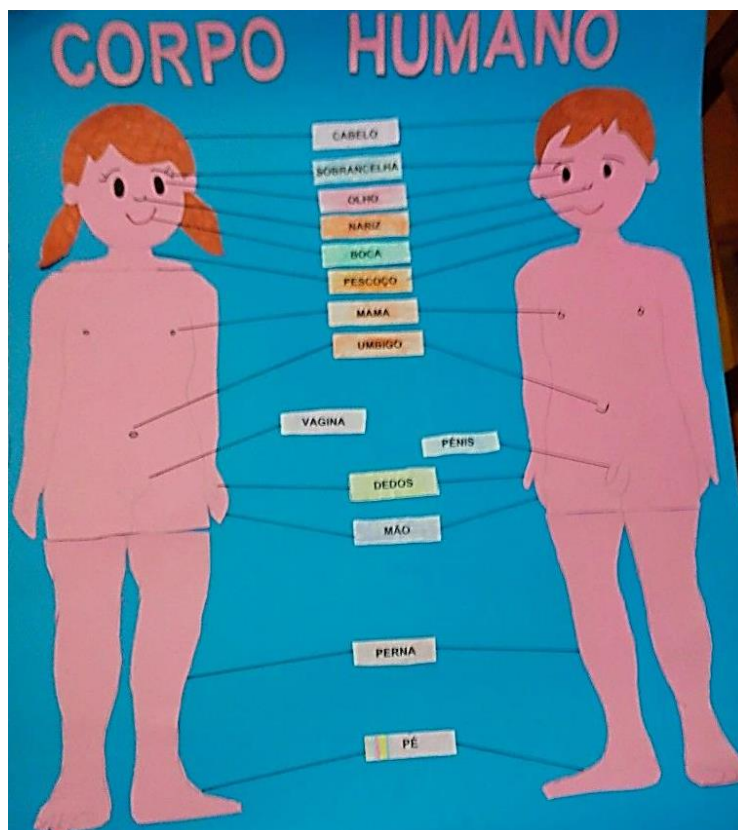
- Qual o grupo com mais nomes de partes do corpo?;
- Qual o grupo com menos nomes?;
- Qual é o grupo intermédio?;
- Quantas partes tem apenas o corpo feminino?;
- Quantas partes tem apenas o corpo masculino?;
- Refere duas partes em comum;
- Quantas partes do corpo temos no total?;
- Quantas partes são comuns ao corpo masculino e ao corpo feminino?;
- Entre outras.

É esperado que, com os conhecimentos prévios dos alunos, estes já sejam capazes de responder às questões sem grandes dificuldades.

A formanda solicitará aos alunos que transcrevam o que está no quadro para o caderno de Matemática.

Para sistematizar, os alunos irão ler os conjuntos, fazendo assim um resumo do trabalhado durante a manhã.

Anexo 21 – Fotografia do cartaz sobre diferenças entre o corpo masculino e feminino



Anexo 22 – Notas de campo da 2.^a sessão

Neste bloco verificámos que os alunos, inicialmente, sentiram vergonha em falar e demonstraram ter muitas dúvidas. Surgiram várias intervenções por parte dos alunos que revelaram exatamente essas dúvidas e a necessidade de encontrar respostas. Uma aluna interveio no início da aula e disse:

- “Já sei como se fazem os filhos. Nasce uma semente na barriga da mãe, a semente vai crescendo e a barriga também.”

Os pais dizem-lhe ainda que ela é muito nova para falar sobre esses assuntos.

Quando questionados se existem diferenças entre o corpo masculino e feminino: dezasseis alunos disseram que sim e, os restantes quatro, acabaram por concordar

com eles. Disseram ainda que as diferenças são: o cabelo, o nariz, os olhos, a fala, as pestanas, o corpo, bandolete barba e roupas. Chegámos à conclusão que também existem semelhanças, sendo elas: mamas, cabelo e dentes.

Admitiram ter vergonha de dizer os nomes do órgão genital feminino e do masculino.

- *“Eu sei como se chama, mas tenho vergonha de dizer.”*

Outra aluna aproveitou a intervenção e, com a sua naturalidade, respondeu:

- *“Eu não tenho vergonha. Posso dizer? Chama-se pipi e pila.”*

Os alunos não sabiam que “pipi” é um diminutivo para se dizer “vagina” e que “pila” é um diminutivo para se dizer “pénis”, sendo estes os nomes corretos.

Um aluno, que ficou a pensar no que a sua colega tinha dito inicialmente, no final da aula, chamou e disse:

- *“Eu sei que é o homem que põe a semente na barriga da mulher, ela não nasce lá.”*

Dado que esse tema não fazia parte do planeado, devido a razões de tempo, não podemos aproveitar essa intervenção e “desvendar o mistério”.

Anexo 23 – Reflexão sobre a sessão - diferenças entre o corpo masculino e o corpo feminino

Nesta sessão, lecionámos as diferenças entre o corpo masculino e feminino e questões de afeto. Foi um dia muito interessante para nós e sem dúvida para a turma, uma vez que se observava o desejo de aprender e a interligação que os alunos realizavam entre os novos conhecimentos com os conhecimentos prévios, criando assim aprendizagens significativas.

Este foi o bloco que mais inquietação nos causou, devido ao facto dos conhecimentos prévios dos alunos serem reduzidos. Inicialmente, verificou-se que a

turma, de uma forma geral, teve vergonha e coube-nos a nós pô-la à vontade e mostrar a naturalidade deste assunto, não menosprezando a sua importância. Aí os alunos descontraíram e começou a existir diálogo e partilha de ideias, envolvendo-os nas aprendizagens e promovendo um ambiente descontraído e rico em informação.

Este foi um dos motivos pelo qual recolhemos mais notas de campo, devido ao facto de a curiosidade dos alunos ir crescendo ao longo da aula e o seu interesse por outras temáticas, como a reprodução, emergirem. Os alunos demonstraram curiosidade em partilhar ideias de “como se fazem os filhos”. No entanto, este tema não estava previsto para o nosso trabalho de investigação e, assim, não foi discutido nem lecionado por nós. Este facto, levou-nos à conclusão de que necessitávamos de muito mais tempo para abranger mais assuntos relacionados com a sexualidade, de forma a aproveitar a curiosidade e o interesse dos alunos.

Anexo 24 – Planificação e materiais – Bloco sobre Questões de género

3.ª Sessão – Questões de género - 7 de janeiro de 2015

Objetivos	Conteúdos	Atividades	Recursos materiais	Avaliação
Identificar algumas profissões; Saber qual a importância das mesmas na vida diária; Dar a conhecer qual a profissão que quer exercer quando for adulto.	Questões de género	<u>Qual é a profissão e quem a pode desempenhar</u> Projeção de um PowerPoint acerca das profissões, o qual contém imagens e os alunos têm de descobrir a que profissão se refere cada uma delas; Diálogo professor/aluno(s) sobre o PowerPoint e sobre quem pode desempenhar cada profissão (homem, mulher ou ambos), de forma a perceber qual as perceções dos alunos; Distribuição dos manuais de Estudo do Meio, por parte de dois alunos, escolhidos aleatoriamente pela formanda; Resolução das páginas 53 e 54 do manual, em grande grupo; Apresentação da resolução do exercício número 2, da página 54, à turma.	PowerPoint “As profissões” (A); Projetor; Computador; Manuais de Estudo do Meio, págs. 53 e 54 (B); Lápis; Borracha.	Análise da capacidade de atenção e dos conhecimentos prévios; Análise das respostas dadas. <u>Técnica:</u> Observação direta.
Mimicar atitudes, gestos e ações; Descobrir a que profissão o colega se refere.		<u>Mimica sobre as profissões</u> Realização de um jogo dramático no qual um aluno se desloca ao quadro, quando solicitado pela formanda, e retira um papel de um saco, o qual tem nomes de profissões; Realização de gestos relacionados com essa profissão, por parte do aluno que retirou o papel, o qual pode também dizer palavras relacionadas com a mesma, enquanto a restante turma tenta adivinhar qual é a profissão.	Saco com nomes das profissões (C).	Observação do trabalho dos alunos e da capacidade de mimicar. <u>Técnica:</u> Observação direta.
Saber quais os utensílios que correspondem a cada profissão; Criar um objeto de comunicação (cartaz).		<u>Quais os utensílios de cada profissão</u> Distribuição de imagens de profissões e de utensílios/objetos relacionados com as mesmas; Pintura e recorte dessas imagens por parte dos alunos, cada um terá apenas uma para pintar e recortar; Colagem das mesmas numa cartolina: a formanda irá chamar	Imagens das profissões e objetos que se relacionam (D); Cartolina; Cola; Tesoura.	Análise da motricidade fina e dos conhecimentos. <u>Técnica:</u> Observação direta.

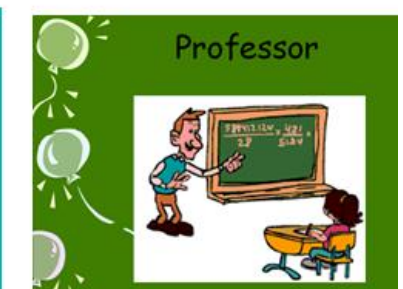
Resolver problemas; Saber interpretar o enunciado. Ouvir uma canção; Cantar uma canção.		os alunos, um a um, e o outro aluno que tiver ou a profissão, ou o utensílio relacionado, tem de dizer que o tem (exemplo: regador – jardineiro). <u>Problemas</u> Resolução de problemas relacionados com profissões; Correção dos mesmos em grande grupo no quando de giz. <u>Quem faz o quê</u> Audição de uma música sobre as profissões; Entoação dessa música, em grande grupo.	Ficha com problemas (E); Lápis; Borracha Quadro de giz; Giz; Anexo roteiro (F); Música (G); Computador.	Análise das respostas dadas e da capacidade de interpretação. Observação da atenção dos alunos.
--	--	--	--	---

Anexos:

Anexo 24A – PowerPoint “As profissões”;
 Anexo 24B – Manual de Estudo do Meio, pp. 53-54;
 Anexo 24B.1 – Ficha para alunos com conteúdos do 1.º ano;
 Anexo 24C – Caixa com o nome das profissões;
 Anexo 24D – Imagens das profissões e objetos que se relacionam;
 Anexo 24E – Ficha com problemas;
 Anexo 24E.1 – Ficha com problemas para alunos com conteúdos do 1º ano;
 Anexo 24F – Roteiro para trabalhar conteúdos de Matemática;
 Anexo 24G – Música: Profissões.

Anexo 24A - PowerPoint “As profissões”







Anexo 24B - Manual de Estudo do Meio

(Lima et al., 2012, pp.53-54)

As profissões

Todos precisamos das outras pessoas para termos uma casa para viver, alimentos, roupa, livros, assistência quando estamos doentes, brinquedos, entre outras coisas.

O trabalho de todos os profissionais contribui para cada um de nós viver melhor, por isso, todas as profissões são importantes na nossa vida.

1 Lê o diálogo entre a mãe e o filho.

Mãe, a profissão de médico é muito importante, não é?



É. Mas o rececionista que preenche a tua ficha, a auxiliar de limpeza que limpa o hospital, o enfermeiro que te faz o curativo, o segurança e todos os outros profissionais são igualmente importantes.

2 Dialoga com os teus colegas e faz uma lista de profissões necessárias para que todos os dias possas ter bens essenciais, como o pão ou o leite.



3 Na localidade onde vives, conheces certamente pessoas que têm trabalhos diferentes. Desenha ou recorta e cola imagens representando profissões de pessoas que conheces na tua localidade.

As profissões

1 Cada profissão tem a sua função. Liga cada profissão à sua função.



Polícia •



Cozinheiro •



Atriz •



Enfermeiro •

Conduz o camião.

Cozinha os alimentos.

Julga os suspeitos de crimes.

Cultiva a terra.

Representa no cinema ou no teatro.

Cuida dos doentes.

Explora o espaço.

Mantém a ordem e a segurança.



• Astronauta



• Motorista



• Agricultor



• Juíza

2 E tu, que profissão gostarias de ter quando fores adulto? Escreve o nome da profissão e as razões da tua escolha. Ilustra-a.



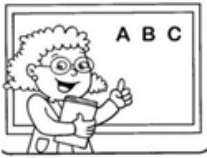
Anexo 24B.1 - Ficha para alunos com conteúdos do 1.º ano

Estudo do Meio

Nome: _____

Data: _____

1. Escreve o nome de cada uma das profissões e pinta-as a teu gosto.

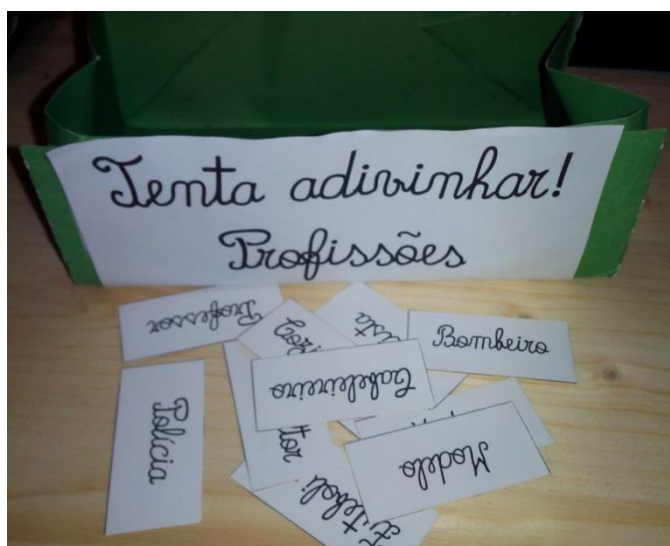
	
	
	

2. Faz um desenho sobre a profissão que queres exercer quando fores adulto.

Nome da profissão: _____

Bom trabalho 🍀

Anexo 24C - Caixa com o nome das profissões



Os nomes que irão constar na caixa são:

- Professor;
- Médico;
- Polícia;
- Agricultor;
- Taxista;
- Bombeiro;
- Cabeleireira;
- Futebolista;
- Cozinheiro;
- Modelo.

Anexo 24D - Imagens das profissões e objetos que se relacionam



Anexo 24E - Ficha com problemas

Matemática Nome: _____ Data: _____
--

Problemas

Resolve os seguintes problemas:

1. No estojo da professora Sara existiam três canetas azuis. No Natal, a sua filha ofereceu-lhe o dobro dessas canetas. Quantas canetas tem agora a professora Sara?

-
2. Na sala de espera do consultório médico estavam 18 pessoas à minha frente. Sabendo que 12 já foram atendidas, quantas pessoas ainda estão à minha frente?

-
3. O agricultor Joaquim tinha um pomar com 56 macieiras. Resolveu plantar 25 macieiras. No final, com quantas árvores ficou o pomar?

-
4. O polícia Serafim esta semana andou a multar. Na segunda-feira angariou 50 euros, na sexta-feira 120 euros e no sábado 60 euros. Quanto dinheiro neste fim de semana angariou o Serafim com as multas?
-

Anexo 24E.1 - Ficha com problemas para alunos com conteúdos do 1º ano

Matemática	
Nome:	_____
Data:	_____

Problemas

Resolve os seguintes problemas:

1. No estojo da professora Sara existiam três canetas azuis. No Natal, a sua filha ofereceu-lhe três canetas. Quantas canetas tem agora a professora Sara?

2. Na sala de espera do consultório médico estavam 18 pessoas à minha frente. Sabendo que 8 já foram atendidas, quantas pessoas ainda estão à minha frente?

3. O agricultor Joaquim tinha um pomar com 22 macieiras. Resolveu plantar 14 macieiras. No final, com quantas árvores ficou o pomar?

Bom trabalho 😊

Anexo 24F - Roteiro para trabalhar conteúdos de Matemática

 Matemática
Nome: _____
Data: _____

Problemas

Resolve os seguintes problemas:

1. No estojo da professora Sara existiam três canetas azuis. No Natal, a sua filha ofereceu-lhe o dobro dessas canetas. Quantas canetas tem agora a professora Sara?

-
2. Na sala de espera do consultório médico estavam 18 pessoas à minha frente. Sabendo que 12 já foram atendidas, quantas pessoas ainda estão à minha frente?

-
3. O agricultor Joaquim tinha um pomar com 56 macieiras. Resolveu plantar 25 macieiras. No final, com quantas árvores ficou o pomar?

-
4. O polícia Serafim esta semana andou a multar. Na segunda-feira angariou 50 euros, na sexta-feira 120 euros e no sábado 60 euros. Quanto dinheiro neste fim de semana angariou o Serafim com as multas?
-

Aprendizagens prévias:

Com o trabalho e os conhecimentos já adquiridos os alunos devem:

- ✓ resolver problemas de um passo, envolvendo situações de juntar e acrescentar;
- ✓ resolver problemas de um passo, envolvendo situações de retirar, comparar ou completar.

- **Aprendizagens visadas:**

Com o seu trabalho a desenvolver os alunos devem:

- ✓ resolver problemas de um ou dois passos envolvendo situações de juntar, acrescentar, retirar, comparar ou completar;

- ✓ resolver problemas de um ou dois passos, envolvendo situações multiplicativas nos sentidos aditivo e combinatório;
- ✓ utilizar frases com grau de complexidade crescente.

• **Apresentação e desenvolvimento:**

Com esta tarefa pretendemos que alunos do 2º ano de escolaridade trabalhem a resolução de problemas, envolvendo um ou dois passos, bem como analisar a sua capacidade de compreensão.

Para iniciar esta tarefa, a estagiária distribui os enunciados dos problemas e lê-os de forma a esclarecer eventuais dúvidas que possam surgir. Os alunos já resolvem problemas deste género frequentemente e demonstram dificuldades sobretudo na interpretação, não percebendo muitas vezes se têm que somar, subtrair ou multiplicar. Se surgirem dúvidas por parte dos alunos, a estagiária esclarecê-las-á de imediato e, posto isso, os alunos podem iniciar a resolução dos problemas. Ao longo da resolução da tarefa, a formanda irá circular pela sala de aula, fazendo assim uma observação das resoluções e esclarecendo eventuais dúvidas que possam surgir.

A resolução que se pretende é a seguinte:

- 1- No estojo da professora Sara existiam três canetas azuis. No Natal, a sua filha ofereceu-lhe o dobro dessas canetas. Quantas canetas tem agora a professora Sara?

$$2 \times 3 = 6$$

A professora Sara tem agora no estojo 6 canetas.

- 2- Na sala de espera do consultório médico estavam 18 pessoas à minha frente. Sabendo que 12 já foram atendidas, quantas pessoas ainda estão à minha frente?

$$18 - 12 = 6$$

$$\begin{array}{r} 18 \\ - 12 \\ \hline 06 \end{array}$$

Os alunos poderão resolver recorrendo a várias estratégias.

Estão 6 pessoas à minha frente.

O agricultor Joaquim tinha um pomar com 56 macieiras. Resolveu plantar 25 macieiras. No final, com quantas árvores ficou o pomar?

$$56 + 25 = 81$$

$$\begin{array}{r} 56 \\ + 25 \\ \hline 81 \end{array}$$

Os alunos poderão resolver recorrendo a várias estratégias.

O pomar ficou com 81 árvores.

- 3- O polícia Serafim esta semana andou a multar. Na segunda-feira angariou 50 euros, na sexta-feira 120 euros e no sábado 60 euros. Quanto dinheiro neste fim de semana angariou o Serafim com as multas?

No fim de semana o senhor Serafim angariou 60 euros.

Terminada a resolução dos problemas, será realizada a correção dos mesmos em grande grupo para que os alunos partilhem os seus raciocínios. Aleatoriamente, vai um a um ao quadro e explica o raciocínio para a restante turma. Deste modo, todos vão perceber o que erraram e as formas de resolução que poderiam ter adotado, incidindo nas várias estratégias que utilizaram nas resoluções.

Durante toda a atividade a estagiária irá apoiar os alunos para que desta forma estes atinjam os objetivos pretendidos.

Anexo 24G - Música: Profissões

<http://www.youtube.com/watch?v=Vf93XQ40TPM>

Anexo 25 – Fotografia do cartaz sobre as profissões



Anexo 26 – Notas de campo da 3.ª sessão

Entre risos, assumem já ter visto homossexuais em filmes e novelas mas dizem não conhecer ninguém. Concordaram que não escolhemos de quem gostamos e temos que agir com naturalidade ao ver duas pessoas do mesmo sexo juntas.

A maior parte dos alunos admitiu que já esteve apaixonada. Quando questionados acerca do que é estar apaixonado surgiu uma resposta muito curiosa:

- *“Podemos gostar de alguém, mesmo que seja feio, essa pessoa é um tesouro para nós.”*

Podemos demonstrar que gostamos de outra pessoa de muitas maneiras, como: marcar encontros, perguntar se está tudo bem, preocuparmo-nos com essa pessoa, dar abraços e beijinhos, brincar com essa pessoa.

Assumem que às vezes gostam e detestam alguém, ao mesmo tempo, sobretudo os irmãos:

- *“Eu gosto muito do meu irmão, mas às vezes ele chateia-me tanto que eu detesto-o, mas depois passa e eu já gosto dele outra vez.”*

Demonstraram facilidade em identificar os objetos e relacioná-los com as profissões e já sabem que profissões querem desempenhar quando forem adultos.

Anexo 27 – Reflexão sobre a sessão - Questões de género

Na última sessão, trabalhamos as profissões e assim as questões de género. Neste bloco, os alunos revelaram alguns estereótipos. Verificámos que existem ideias pré-concebidas que, mesmo após a intervenção, não mudaram, como, por exemplo, a ideia de associar os carros aos meninos e as bonecas e a maquilhagem às meninas.

Foi uma sessão em que foram visíveis alguns preconceitos que os alunos tinham, nomeadamente em relação a orientações sexuais. Após discussão sobre esse

assunto e sobre sentimentos, chegámos a diversas conclusões, como: não escolhemos de quem gostamos e devemos respeitar todas as pessoas.

Percebemos que as opiniões dos alunos são influenciadas, em grande parte, pelo meio que as rodeia, não se questionando sobre a sua veracidade, devido às suas idades. No entanto, mostraram-se recetivos em compreender a importância da luta pela igualdade entre géneros e, no pós-teste, verificaram-se algumas mudanças a este nível.