Instituto Politécnico da Guarda
Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto
Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Mestrado em ensino do 1º e 2º ciclo do ensino básico

Celina Maria Pereira Rodrigues
2012

Instituto Politécnico da Guarda
Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto
Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico

Prática de Ensino Supervisionada

Mestrado em ensino do 1º e 2º ciclo do ensino básico

Orientadora: Professora Doutora Rosa Tracana

Celina Maria Pereira Rodrigues
2012

Agradecimentos:

Agradeço à direção da ESECD,

à direção do Agrupamento de Escolas de Trancoso pela disponibilidade,

aos meus professores supervisores pelos concelhos, sugestões e incentivo,

aos professores cooperantes pela ajuda, simpatia com que me acolheram,

à Professora Doutora Rosa Tracana uma pessoa humana que gosta de conversar com os seus alunos, que transparece bondade, confiança, tendo sempre uma palavra amiga para dizer aos seus discentes. O meu muito obrigado pela confiança depositada em mim, pelas suas palavras geradoras de reflexão, bem como pela forma como me orientou ao longo da realização deste trabalho,

aos meus colegas e amigos por todo o apoio prestado.

A todos o meu muito obrigado.

RESUMO:

O presente relatório reflete a prática de ensino desenvolvida no estágio realizado de acordo com o regulamento de Prática de Ensino Supervisionada (PES) do mestrado em Ensino do 1º e 2º ciclo do Ensino Básico. Foi realizado no 2º ciclo em virtude de já ter feito o estágio no 1º ciclo quando frequentei o curso de professora no Magistério Primário da Guarda.

Confere habilitação profissional para a docência no 1º ciclo e 2º ciclo nas disciplinas de História e Geografia de Portugal, Português, Ciências da Natureza e Matemática.

O objetivo do mesmo é refletir sobre o percurso formativo com uma atitude crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos, e desempenhos do quotidiano profissional experienciado com as dificuldades sentidas, obstáculos ultrapassados e estratégias utilizadas.

Ao fim de quase trinta anos de serviço no 1º ciclo foi mais um desafio a lecionação no 2º ciclo e em disciplinas tão díspares.

O relatório divide-se em três partes. A primeira parte destina-se ao enquadramento institucional da prática pedagógica. A segunda consta de uma reflexão sobre a importância dessa prática e apresentação sucinta da forma como decorreram as regências nas diferentes disciplinas.

Na terceira parte e como proposta de uma prática docente relacionada com a superação de um problema e ou a implementação de uma medida relativa ao tema escolhido, diretamente relacionada com os programas escolhi a Educação para a Saúde e mais particularmente a Educação Sexual no 1º ciclo. A educação sexual nas escolas tem sido um processo difícil de concretizar apesar do enquadramento legal e das orientações educativas existentes e que promovem a sua implementação. A análise destas situações levou-nos a elaborar um projeto para o 1º ciclo com possibilidades de implementação em qualquer escola durante um ano letivo.

Assim, a execução deste projeto tem como objetivo estimular a comunidade a pôr em prática a educação sexual nas nossas escolas.

Palavras chave: educação sexual, escola, projeto, 1º ciclo.

ABSTRACT

This report reflects the practice of teaching developed in stage carried out in accordance with the regulation of Supervised Teaching Practice of the Masters in Teaching of 1st and 2nd Cycle of Basic Education. It was held at the 2nd Cycle by virtue of having already done the stage on the First Cycle when I attended the course of Primary Teacher at Guarda.

This master gives professional qualification for teaching in the 1st cycle and 2nd cycle in the disciplines of History and Geography of Portugal, Portuguese, Natural Sciences and Mathematics.

The goal of it is to reflect on the training course with a critical and reflective attitude towards challenges, processes, and performance of daily professional experience with the difficulties, obstacles overcome and strategies used.

After almost thirty years of service on the first cycle was more a challenge to teach in 2nd cycle and in such different disciplines.

The report is divided into three parts. The first part is for the institutional framework of pedagogical practice. The second consists of a reflection on the importance of this practice and presentation of how were the regencies in the different disciplines.

In the third part and as a teaching practice related to overcoming a problem and or the implementation of a measure relating to the chosen theme, directly related to the programs I chose health education and more particularly Sexual Education in the 1st cycle. Sex education in schools has been difficult to achieve in spite of the legal framework and existing educational guidelines that promote its implementation. The analysis of these situations has led us to develop a project for the 1st cycle with possibilities for implementation in any school during a school year. Thus, the implementation of this project aims to stimulate the community to implement sex education in our schools.

Keywords: sex education, school project, 1st cycle.

Índice

Introdução. 8
Capítulo 1 — Enquadramento institucional 11
1.Caraterização do meio. 12
2.Caraterização da escola. 13
2.1.Espaço Interior 15
3. Caracterização socioeconómica e psicopedagógica das turmas 16
3.1. Caraterização das salas de aula 21
Capítulo 2 — Descrição do Processo de Prática de Ensino Supervisionada (reflexão auto e heteroavaliação) 25
A importância da Prática de Ensino Supervisionada 26
1. Prática de Ensino Supervisionada em História e Geografia de Portugal 26
2. Prática de Ensino Supervisionada em Língua Portuguesa 30
3. Prática de Ensino Supervisionada em Matemática 32
4. Prática de Ensino Supervisionada em Ciências da Natureza 35
Capítulo 3 — Proposta de uma prática docente relacionada com a superação de um problema e ou a implementação de uma medida relativa ao tema escolhido 39
1. A educação sexual na legislação portuguesa 40
2. As definições e perspetivas da sexualidade humana. 42
3. Dimensões da sexualidade humana 46
3.1.Conceito de Educação Sexual 47
4.Os modelos sociais no desenvolvimento sexual da criança 48
4.1. O papel complementar da família e da escola na educação 50
5. A Sexualidade na Infância 52
5.1. A importância da educação sexual na construção da identidade e papel de género 53
6. Educação sexual em meio escolar 55
6.1. A importância da Educação sexual no 1º ciclo 56
7. Metodologia geral a aplicar em Educação Sexual 59
7.1. Áreas temáticas fundamentais da Educação Sexual 62
7.1.1. Implementação da Educação Sexual no 1º ciclo 63
8. Proposta de projeto 65
Conclusão 86
Bibliografia 88

Índice de gráficos:

1. Gráfico 1- Origem dos alunos 17
2. Gráfico 2- Alunos subsidiados 18
3. Gráfico 3- Local de residência dos alunos 19
4. Gráfico 4- Alunos com direito a subsídio 20

Índice de figuras

1. Figura 1 - Vila Franca das Naves- Trancoso 12
2. Figura 2- Adega cooperativa de Vila Franca das Naves 12
.
3. Figura 3- Escola EB1, 2 e 3 Vila Franca das Naves 13
4. Figura 4- "Colégio" 14
5. Figura 5- Fotografia do edifício escolar de Vila Franca das Naves 15
6. Figura 6- Fotografia do interior da sala de aula de Ciências da Natureza 22
7. Figura 7- Fotografia do interior da sala 22
8. Figura8- fotografia do interior da sala 23

Introdução.

Tem-se intensificado a discussão em torno dos desafios que se colocam ao professor no século XXI, ao seu perfil, conhecimentos e competências para fazer face a esses desafios.

Revela-se a este nível a importância de uma formação inicial e contínua capaz de promover, para além de conhecimentos e competências de natureza científica e pedagógica, a autonomia, a criatividade e a reflexão crítica, o espírito colaborativo, a abertura à pesquisa e à inovação, o empreendedorismo investigativo e a fluência tecnológica. Partilhando deste entendimento o objetivo desta Prática de Ensino Supervisionada (PES) é preparar-nos para a realidade da docência, mostrando e apresentando-nos a forma de contatarmos e conhecermos a realidade pois por vezes é diferente do que idealizamos.

Muitas vezes os docentes não levam em conta que o adolescente entra na aula com conhecimentos empíricos já construídos, não se trata portanto, de adquirir uma cultura experimental, mas sim de mudar de cultura experimental, de derrubar os obstáculos já sedimentados pela vida quotidiana. Toda a cultura científica deve começar por uma catarse intelectual e afetiva. Então a tarefa mais difícil para o professor é colocar a cultura científica em estado de mobilização permanente, substituir o saber fechado e estático por um conhecimento aberto e dinâmico, dialetizar todas as variáveis experimentais, oferecer, enfim, à razão razões para evoluir. Ao afirmarmos que conhecemos sempre contra um conhecimento anterior, Bachelard admite a existência e a validade do conhecimento que o aluno traz consigo, o aluno não é uma tábua rasa, sendo esse conhecimento, muitas vezes contrário e resistente quando da instalação de novos conhecimentos que estão sendo construídos.

O ensino de um novo conhecimento dá-se no processo de questionamento constante, de retificação dos erros das experiências trazidas pelo aluno, para a superação dos obstáculos existentes com relação a esse conhecimento. Neste sentido, o docente tem que provocar rupturas em relação ao conhecimento quotidiano que o aluno traz. É necessário, portanto, o rompimento com o superficial adotando a atitude científica para a construção do conhecimento científico. Os processos mentais relacionados com a aprendizagem podem seguir por caminhos diversos: mudança concetual, formação de perfis conceituais, construção de conhecimentos sem estatuto de conceção, ocorrência simultânea ou combinada de dois ou mais processos e outros.

A Prática de Ensino Supervisionada II (PES II) foi realizada na escola EB 1, 2 e 3 de Vila Franca das Naves. A sua realização implicou reuniões com o professor cooperante para determinar os conteúdos programados e a lecionar nessas aulas, determinar estratégias e atividades adequadas à idade, ritmo e conhecimentos pois a prática envolve comportamentos de observação, reflexão crítica e reorganização das suas ações. Porquanto deve-se observar as crianças enquanto grupo, mas tendo em conta as particularidades de cada um numa prática inclusiva de atenção à diversidade. Tentei informar-me o melhor possível mesmo com

professores de outras áreas a lecionar esta turma. Contextualizar a prática implica ser capaz de observar numa vertente reflexiva o ambiente de aprendizagem tendo em conta o contexto onde se desenvolve a ação educativa, analisando o espaço envolvente, o espaço institucional, a sala de aula, a organização da rotina diária do material, a dinâmica educativa e as interações aluno-aluno e relação professor-aluno bem como a forma como se "negoceia" a disciplina e o controlo individual e grupal.

Principiei a minha atividade docente pela realização de planificações, à procura de estratégias e atividades diferentes e diversificadas no sentido de motivar e incentivar os alunos a adquirirem capacidades e competências nesta área. No momento da planificação da aula, tive sempre presentes as competências gerais e específicas a desenvolver e as características da turma, de forma a criar situações que ajudem a desenvolver, se possível, todos os níveis do domínio cognitivo, afetivo e psicomotor. Da mesma forma, durante a conceção das fichas tive a preocupação de integrar questões de diferentes graus de complexidade e que avaliem diferentes competências, que apontem não para a memorização dos conteúdos, mas para a compreensão e para a aplicação dos conhecimentos em novas situações.

Assim, analisei o Currículo Nacional do Ensino Básico (2001) a partir do qual delineei estratégias adequadas de maneira a que os objetivos fossem atingidos por todos da turma. O desenvolvimento de um conjunto de competências a nível de Ciências da Natureza, revela-se *em diferentes domínios, tais como: conhecimento (substantivo, processual ou metodológico, epistemológico), raciocínio, comunicação e atitudes, contribuindo estas, para a literacia científica e fundamentalmente para o exercício pleno da cidadania. O desenvolvimento de competências nestes diferentes domínios "exige o envolvimento do aluno no processo ensino aprendizagem, o que lhe é proporcionado pela vivência de experiências educativas diferenciadas.* (2001: 132).

Como havia grande heterogeneidade a nível de conhecimentos e competências entre os alunos, procurei sempre que os considerados menos competentes nesta disciplina e que tinham nível negativo ou plano de recuperação estivessem atentos e procurando motivá-los e vendo sempre se estavam a compreender os temas lecionados. Tentei assim, promover sínteses tanto no início das aulas como a meio e no final por forma a garantir que todos iam ouvindo, aprendendo e aplicando os conhecimentos que iam adquirindo por forma a garantir o sucesso de todos. Para isso, tentei interagir, mas acima de tudo colocá-los em situação de descoberta de si mesmos e das potencialidades de cada um, de modo a permitir-lhes que procurassem eles o conhecimento e o construíssem através de atividades imprescindíveis à sua apreensão. Procurei motivá-los e despertar neles a vontade e o gosto pela aprendizagem o que foi conseguido, pelo menos nos mais capazes, pois eles foram sempre muito interessados e participativos. A interação foi uma constante nas aulas tanto entre professor-aluno como aluno-aluno e foi uma das dimensões que eu privilegiei.

Procurei sempre que os alunos partissem do concreto para o abstrato, do conhecido para o desconhecido, do pormenor para a generalização. No decorrer das regências utilizei meios informáticos como suporte da comunicação. Recorri a programas do computador e PowerPoint apelativos, consultei sítios da internet que veiculavam informação, vimos vídeos didáticos como auxiliares no processo de aquisição de competências. Comecei sempre pela exploração de ideias tácitas dos alunos procurando conhecer as conceções alternativas para aparecer o conhecimento que se pretendia.

O percurso que me foi possível realizar permitiu-me confrontar com uma nova dimensão e realidade em termos profissionais e que me obrigaram a utilizar métodos, estratégias, instrumentos, materiais diversificados e refletir sobre as opções feitas procurando avaliar os resultados.

Este relatório consta de três capítulos. O primeiro capítulo com a caraterização institucional e organizacional do local da PES (Escola EB 2 e 3 de Vila Franca das Naves). O segundo retrata a importância da PES nas diferentes áreas em que lecionei.

Relativamente ao terceiro capítulo escolhi a educação sexual pois abordar a sexualidade é uma das tarefas mais difíceis para os agentes educativos.

A educação sexual enquadra-se na perspetiva de promoção da educação para a saúde direcionada na vivência de uma sexualidade saudável. Contudo notam-se muitas dificuldades na implementação apesar de várias tentativas legais. A controvérsia parece arquitetar-se em torno de alguns mitos e tabus que teimam em desaparecer.

Na medida em que a sociedade exerce influência sobre a sexualidade das crianças surge a necessidade de se organizarem programas educativos no âmbito da sexualidade.

Nesta linha de pensamento elaboramos e propomos um projeto de educação sexual para o 1º ciclo.

Capítulo 1 — Enquadramento institucional

1.Caraterização do meio

A escola onde estive a lecionar a PES II fica situada na vila de Vila Franca das Naves.

Vila Franca das Naves é uma freguesia portuguesa do concelho de Trancoso (Figura 1), com 10,75 km² de área e 965 habitantes. Tem uma densidade populacional de 89,8 habitantes/km². Vila Franca das Naves foi elevada a vila em 9 de Dezembro de 2004. O topónimo era antigamente Vila Franca ou Vila Franca do Conde, por ter sido coutada do Conde de São Vicente. A freguesia é servida pela linha ferroviária Beira Alta-Pampilhosa-Guarda-Vilar Formoso.

Figura 1 - Vila Franca das Naves- Trancoso (*maps.google.pt)*

Pertence ao concelho de Trancoso que é uma cidade portuguesa, pertencente ao Distrito da Guarda, região Centro e sub-região da Beira Interior Norte, com cerca de 10 000 habitantes. Fica situado num planalto em que o ponto mais alto tem 898m de altitude. Foi elevada a cidade em 9 de Dezembro de 2004. Trancoso é sede de um município com 364,54 km² de área e 9 878 habitantes, subdividido em 29 freguesias. O município é limitado a norte pelo município de Penedono, a nordeste por Meda, a leste por Pinhel, a sul por Celorico da Beira, a sudoeste por Fornos de Algodres, a oeste por Aguiar da Beira e a noroeste por Sernancelhe.

Situada em ponto estratégico da Beira Alta, Vila Franca das Naves é uma terra hospitaleira, com indústria, comércio, serviços, restauração, escolas e atividades agrícolas.(Figura 2).

Figura 2- Adega cooperativa de Vila Franca das Naves. *(www.**cooperativa**beiraserra.pt)*

2.Caraterização da escola.

A Escola Básica nº 1 e 2 de Vila Franca das Naves (Figura 3) integra o Agrupamento de Escolas de Trancoso.

Figura 3- Escola EB1, 2 e 3 Vila Franca das Naves. (PCT do 5ºano)

Está localizada na zona Este de Vila Franca das Naves, a 200 metros aproximadamente da estrada nacional 340 e a sensivelmente 500 metros da estação de caminho-de-ferro, a uma altitude de 6000m2. Abrange os estabelecimentos de educação e ensino pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclo do ensino básico a sul da estrada N102 do concelho de Trancoso. Atualmente, integra as Escolas do 1º ciclo de Cogula e Vila Franca das Naves, os Jardim-de-infância de Cogula, Póvoa do Concelho e Vila Franca das Naves e a escola sede, a Escola Básica dos 2º e 3º ciclos de Vila Franca das Naves.

São na sua maioria, escolas de aldeias de pequena dimensão, onde a agricultura continua a ser a principal atividade económica, exceto Vila Franca das Naves, uma localidade que contrasta com as restantes em população e em sectores económicos que vão da indústria aos serviços. A origem destas escolas leva-nos a recuar às primeiras décadas do século XX, quer ao período da Primeira República, quer ao período seguinte. Os seus edifícios praticamente inalteráveis desde então, são a sua prova testemunhal. Por ali passaram gerações de crianças que se fizeram Homens, e onde aprenderam a contar, ler e escrever. Pulavam ainda de alegria as aldeias cheias de vida e gente, que com as últimas décadas do século passado, foram perdendo, chegando-se à atual situação. As crianças foram sendo cada vez mais escassas e as perspetivas de futuro não se vislumbram melhores pelo que se o seu encerramento não se fizer por normativos legais, ele acabará por acontecer de forma natural.

Figura 4- "Colégio"- (PE de EB2 e 3 de Vila Franca das Naves, 2009)

Quanto às raízes da escola sede (Escola Básica n.º 2 de Vila Franca das Naves), elas encontram-se na história de Vila Franca das Naves. Ainda hoje, esta escola é conhecida pelo nome genérico de "Colégio" (Figura 4). É a memória viva de um passado menos distante, que começou por ser um colégio privado fundado por jovens padres nos finais da década de 50. A sua importância social foi inquestionável, porque veio permitir que muitas das crianças e jovens desta área geográfica pudessem continuar os seus estudos, o que anteriormente não acontecia. Na década de 80, passa a ser uma escola oficial.

Os alunos da escola sede provêm, não só das localidades da área geográfica do Agrupamento, mas também, de localidades do concelho de Pinhel, cuja integração neste agrupamento, dada a sua proximidade geográfica (Alverca da Beira, Bouça Cova e Cerejo), era uma opção lógica e racional que responsáveis políticos deveriam tomar. São no total, vinte e uma localidades, dos concelhos de Trancoso e Pinhel.

A escola tem como meta garantir o acesso de todos à educação, favorecendo um percurso educativo sequencial e articulado dos alunos, de modo a formar cidadãos num período de doze anos (três no pré-escolar e nove no ensino básico) de escolaridade, com base na construção da igualdade de *oportunidades e construção de respostas pedagógicas diversificadas de acordo com as necessidades específicas e o desenvolvimento global de cada um, num trabalho colaborativo com a família e a comunidade*. (PAA de EB 2,3 de Vila Franca das Naves: 5)

O acesso é feito pela estrada nacional 340, numa rua com 2 sentidos que possibilita a passagem de veículos ligeiros e pesados. A entrada na escola faz-se por dois portões contíguos na rua do colégio que permitem a entrada no recinto da escola de veículos de mercadorias e socorro, exceto pesados com reboque. A mesma rua serve de

saída, sendo necessário, em situações de urgência, manter sempre livre um dos sentidos. O acesso à escola, pode também ser feito pelo caminho rural a norte da mesma, caminho esse com início na rua dos bombeiros voluntários de Vila Franca das Naves. Apesar de ser um caminho rural, permite o acesso a veículos, somente é usado para os alunos, professores e funcionários passarem da zona dos blocos de aulas e administrativo para o referido pavilhão. No entanto os veículos de socorro chegam em caso de necessidade com bastante facilidade pela rua principal.

2.1.Espaço Interior

Sendo uma escola com planta tipificada, a Escola EB2,3 de Vila Franca das Naves é constituída por edifícios, um antigo e um novo, unidos por galerias cobertas, balneários exteriores que não estão em utilização, guarita e um pavilhão gimnodesportivo no exterior do recinto da escola (Figura 6). O edifício antigo é constituído por cave e piso 1. Na cave encontram-se o auditório da escola e no piso 1 situam-se o bar, a biblioteca, a sala de música, 1 sala de aulas, os serviços administrativos, sala do órgão de gestão, sala de professores, sala do gabinete médico, sala do pessoal não docente, sala do cofre-forte, sala de diretores de turma, papelaria/reprografia e instalações sanitárias, incluindo uma casa de banho para deficientes.

Figura 6- Fotografia do edifício escolar de Vila Franca das Naves (PAA, 2010).

O edifício é formado por piso 1 e piso 2, na sua maioria constituído por salas e laboratórios de aulas, no entanto é neste edifício, mais concretamente no piso 1 que se encontram as instalações da cantina/refeitório. Existem ainda no edifico novo arrumações para materiais e produtos de limpeza e instalações sanitárias. As zonas de circulação interiores pela escola são possíveis pelos corredores de acesso aos diversos locais. O acesso ao piso 2 do edifício novo pode ser realizado pelas escadas ou pelo elevador. No edifício antigo não há interligações entre a cave e o piso 1, o acesso é feito pelo exterior. O edifício escolar está equipado e conservado de forma a assegurar as condições de salubridade necessárias para que a saúde, higiene e segurança dos utentes não seja afetada. A escola em questão possui como já referimos dois edifícios, um destinado a funções mais administrativas e outro que é o bloco de aulas. Existe no recinto escolar um refeitório e várias instalações sanitárias. A escola possui uma rede de esgotos para águas pluviais e para evacuação das águas domésticas, evitando desta forma o mau funcionamento dos esgotos. Os revestimentos dos edifícios escolares proporcionam uma fácil limpeza, e todas as instalações são mantidas em bom estado de conservação, arrumação e limpeza. A limpeza é feita. Existem também rampas de acesso para pessoas com mobilidade reduzida. Todo o recinto escolar está devidamente vedado para proibir a entrada de pessoas estranhas ou de animais e carros que possam causar acidentes no interior da escola e ainda para evitar saídas dos alunos sem autorização. Todo o espaço escolar está devidamente organizado o que facilita a livre circulação no seu interior e evita acidentes ou incidentes, sendo assim mantida a ordem e segurança do espaço. Existe na Escola um refeitório que abrange toda a comunidade educativa, desde alunos a pessoal docente e não docente. Neste ano letivo funcionaram apenas 3 turmas do 1º ciclo, 1 de 5º ano, 1 de 6º ano 1 de 7º ano 2 de 8º e 1 de 9º ano. Os professores na sua maioria, têm que completar o horário na escola sede em Trancoso pois não há componente letiva para alguns grupos. Tem cerca de 100 alunos e o corpo docente tem vindo a diminuir.

3. Caracterização socioeconómica e psicopedagógica das turmas

A **turma do 6º Ano** é constituída por vinte e três alunos, onze do sexo masculino e doze do sexo feminino.

A idade média da turma é de dez anos e encontram-se no estádio de desenvolvimento segundo a psicologia de desenvolvimento, das operações concretas. Piaget (1979) distingue fundamentalmente quatro estádios ou fases de desenvolvimento. As idades ou limites de permanência nestas fases são valores médios. Ou seja, não se transita de um estádio para o outro numa data fixa, podendo esta variar em função de vários fatores, nomeadamente a maturação orgânica.

O estádio das operações concretas inicia-se aos sete e prolonga-se até aos onze anos de idade. A criança deve ser capaz de **operar** significa estar apto a **executar interior e mentalmente** as ações que dantes se executavam exterior e materialmente sobre os objetos. Em

suma, a interiorização da ação deu lugar a uma operação enquanto atividade mental. A característica essencial das operações é a **reversibilidade**, atributo ausente na atividade simbólica do período anterior.

Se deitarmos em dois copos iguais o mesmo volume de água, uma criança de cinco/seis anos aceita que há em ambos a mesma quantidade de líquido. Se, em seguida, transvasarmos o líquido de um dos copos para um outro mais estreito e mais alto, a criança considera que este copo tem mais água do que o outro. Isto significa que a criança ainda não possui reversibilidade, pelo que não atingiu ainda o nível operatório. Quando a criança atingir o pensamento operatório, afirmará que se trata da mesma quantidade de líquido em ambos os copos, porque já possui reversibilidade.

Quando a criança assim procede, significa que está de posse da reversibilidade no que respeita ao esquema da **conservação da quantidade**. Ainda neste período, constituirá outras operações como a conservação de peso e de volume, a seriação, a classificação, etc.

Nesta fase, as operações são concretas, o que significa que, apesar da reversibilidade, o pensamento necessita do apoio dos objetos manipuláveis e das situações vividas. O pensamento ainda não é capaz de se exercer sobre situações hipotéticas, traduzidas por enunciados verbais, o que só ocorrerá na fase seguinte. (Laércio,1999:12)

Treze alunos são naturais de Vila Franca das Naves, quatro de Alverca da Beira, um da Cogula, um da Granja, um de Moimentinha, um de Póvoa do Concelho, um de Bouça Cova e um de Vila Garcia (Gráfico 1). Esta turma possui três Planos de Acompanhamento.

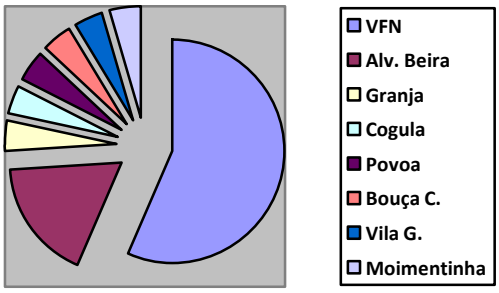

Gráfico 1- Origem dos alunos

Os Encarregados de Educação dos vinte e três alunos são na maioria mães. Todos os alunos vivem com os pais.

Quanto à caracterização socioprofissional dos pais, verifica-se de um modo geral que as mães têm uma idade ligeiramente inferior à dos pais o que diz respeito à escolaridade, esta oscila entre o 1º ciclo e Ensino Secundário.

Feita uma análise a situação de emprego dos pais, verifica-se que as mães, na sua maioria são domésticas, as restantes, possuem profissões variadas. Os pais na sua maioria são trolhas, e trabalhadores camarários e os restantes possuem profissões variadas.

Doze alunos deslocam-se para escola de autocarro, sete de carro e quatro a pé.

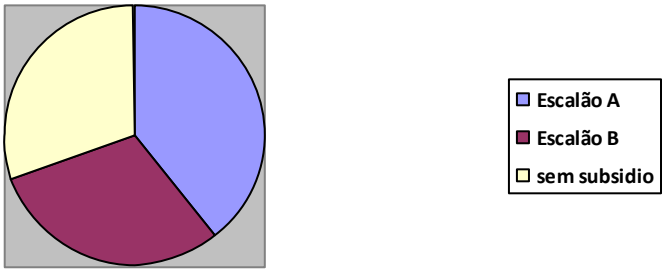

Gráfico 2- Alunos subsidiados

Como se pode verificar no gráfico anterior (Gráfico 2), relativamente, à Ação Social Escolar, dos vinte e três alunos da turma, 9 usufruem de subsídio de escalão A, 7 escalão B, os restantes com subsídio não atribuído.

Relativamente ao estudo, vinte dos alunos gostam de estudar. Treze referem que estudam diariamente. Relativamente ao diálogo sobre a escola, dezoito dizem que falam frequentemente com os pais.

Mencionam como disciplina preferida Educação Física e aquela em que têm mais dificuldades a Matemática. Referem que a origem das dificuldades de aprendizagem provém de falta de atenção/concentração e falta de estudo.

No entanto as crianças que apresentam algumas dificuldades, necessitam de uma atenção especial ou de uma ajuda individualizada, já que nunca nos deveremos esquecer de que todas as crianças podem ser ensinadas, isto é, todas podem aprender (Ferreira, 2000:78)

Dezanove dos alunos que constituem a turma ambicionam o Ensino Superior.

A turma tem um aluno com Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente. É uma criança que, devido à sua dislexia diagnosticada após avaliação Multidisciplinar, foi recentemente integrado no Decreto-Lei n.º3/2008 de 7 de Janeiro, beneficiando das seguintes medidas educativas: Apoio Pedagógico Personalizado, Adequações no processo de avaliação e Tecnologias de Apoio. Está ainda a beneficiar de sessões semanais de 30 minutos de acompanhamento psicológico e de Terapia da Fala. Beneficia ainda de 2 horas semanais de Educação Especial. Este aluno é no entanto, empenhado e interessado.

Mesmo tendo uma turma com um número de alunos elevado, devemos sempre ter algum tempo disponível para trabalhar com estas crianças nas temáticas em que elas apresentam maior dificuldade. Este trabalho poderá ser feito através de diversos jogos e estratégias, para que as crianças apreendam de forma mais lúdica e cativante os conceitos e temáticas onde sentem mais dificuldade. Tudo isto para que o aluno tenha as mesmas possibilidades daqueles que aprendem com mais facilidade, de modo a não se afastar dos restantes colegas em termos de aquisição de conceitos. Cabe ao professor tentar diminuir esse fosso, tornando a sua aprendizagem mais facilitada e mais próxima da dos outros colegas, sendo fundamental o investimento do professor

neste sentido. Desta forma, *é necessário recorrer a metodologias diferenciadas com vista à otimização dos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos*. (Ferreira, 2000:88).

A grande parte dos alunos, ocupa os seus tempos livres a ver televisão, ouvir música e praticar desporto.

Em relação à expetativa que os alunos têm face à escola, verificou-se que os mesmos encaram a escola como um lugar onde se pode fazer amigos e onde se pode aprender coisas novas.

Como profissões desejadas, referem: Medicina, Cabeleireira, Esteticista, Futebolista, Técnico de Informática, Jornalista e Engenheiros.

A **turma do 5º Ano** é constituída por vinte e três alunos, onze do sexo masculino e doze do sexo feminino.

A idade média da turma é de dez anos. A maioria são naturais de Vila Franca das Naves, quatro de Alverca da Beira, um da Cogula, um da Granja, um de Moimentinha, um de Póvoa do Concelho, um de Bouça Cova e um de Vila Garcia (Gráfico 3).

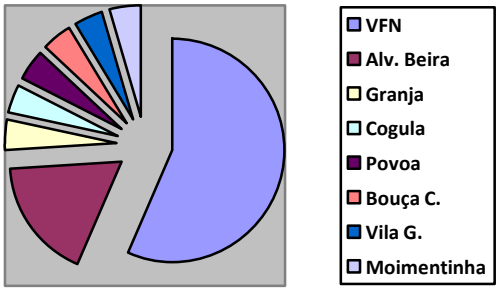

Gráfico 3- Local de residência dos alunos

Esta turma possui três Planos de Acompanhamento. *Entende-se por plano de acompanhamento o conjunto das atividades concebidas no âmbito curricular e de enriquecimento curricular, desenvolvidas na escola ou sob sua orientação, que incidam, predominantemente, nas disciplinas ou áreas disciplinares em que o aluno não adquiriu as competências essenciais, com vista à prevenção de situações de retenção repetida*. (Ministério da Educação, 2005:3)

O plano de acompanhamento é aplicável aos alunos que tenham sido objeto de retenção em resultado da avaliação sumativa final do respetivo ano de escolaridade.

O plano de acompanhamento é planeado, realizado e avaliado, quando necessário, em articulação com outros técnicos de educação, envolvendo os pais ou encarregados de educação e os alunos.

Os Encarregados de Educação dos vinte e três alunos são também na maioria mães, pois os pais trabalham enquanto as mães ficam em casa. Quase todos os alunos vivem com os pais.

Quanto à caracterização socioprofissional dos pais, verifica-se de um modo geral que as mães têm uma idade ligeiramente inferior à dos pais e no que diz respeito à escolaridade, esta oscila entre o 1º ciclo e Ensino Secundário.

Feita uma análise à situação de emprego dos pais, verifica-se que as mães, na sua maioria são domésticas, as restantes, possuem profissões variadas. Os pais na sua maioria são trolhas, e trabalhadores camarários e os restantes possuem profissões variadas.

A maioria dos alunos deslocam-se para escola de autocarro, alguns de carro pois vem com os pais que trabalham perto, e quatro deslocam-se a pé pois residem perto da escola.

Relativamente, à Ação Social Escolar, dos vinte e três alunos da turma, 9 usufruem de subsídio de escalão A, 7 escalão B, os restantes com subsídio não atribuído (Gráfico 4).

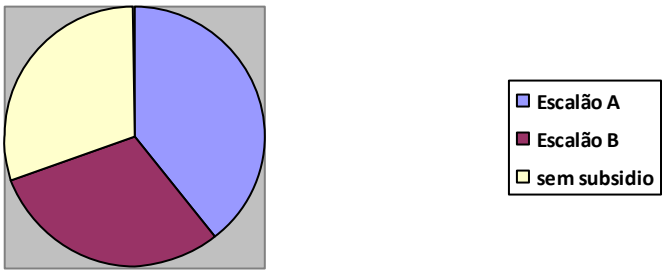

Gráfico 4- Alunos com direito a subsídio

Relativamente ao estudo, quase todos afirmam que gostam de estudar, mas apenas treze mencionam que estudam diariamente. Relativamente ao diálogo sobre o que fazem na escola, dezoito dizem que falam frequentemente com os pais.

Mencionam como disciplinas preferidas a área das expressões. Aquela em que possuem mais dificuldades é na Matemática e na Língua Portuguesa. Das dificuldades que os alunos enfrentam, a falta de atenção e concentração nas aulas e no estudo é uma das mais frequentes. Tais dificuldades podem-se dever à falta de objetivos específicos, a uma atitude de passividade nas aulas e também à pouca preocupação com o ambiente de estudo.

Esta turma contém um aluno na turma com Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente. É uma criança que, devido á sua dislexia diagnosticada após avaliação Multidisciplinar, foi recentemente integrado no Decreto-Lei n.º3/2008 de 7 de Janeiro, beneficiando das seguintes medidas educativas: Apoio Pedagógico Personalizado, Adequações no processo de avaliação e Tecnologias de Apoio. Está ainda a beneficiar de sessões semanais de 30 minutos de acompanhamento psicológico e de Terapia da Fala. Beneficia ainda de 2 horas semanais de Educação Especial.

Este aluno é empenhado e interessado. É de salientar que é um aluno muito lento na realização das suas tarefas chegando por vezes a não terminar ou ficar no intervalo para poder acompanhar a turma. Apresenta muitas dificuldades na Língua Portuguesa. Faz uma leitura silábica, lendo com hesitação, pronunciando muitas das vezes incorretamente algumas das

palavras e mostra dificuldades na compreensão e identificação de alguns sons, trocando, dígrafos, ditongos, omitindo sílabas, invertendo a ordem das sílabas e das letras (trabalho-tarbalho, cravo-carvo, flor-felor, no-do, sa-as, ainda troca cre, fre, gre, pre, vre, ple, cle, gle, b-v, j-f…. Dá muitos erros, chegando a dar 2 e 3 erros na mesma palavra e após correção volta a errar logo de seguida. Os seus textos são incompreensíveis, visto ter dificuldade em transmitir por escrito aquilo que pensa. Apresenta uma má construção frásica e não há coesão, nem coerência e nem pontuação. As repetições de ideias e de palavras são contínuas. A sua ortografia é conotada de um grafismo geralmente defeituoso. Ao nível da Matemática detém um bom cálculo mental, resolvendo com facilidade situações problemáticas e demonstrando raciocínio.

A grande parte dos alunos consagra o seu tempo livre a navegar na internet, a ver televisão, ouvir música e alguns a praticar desporto e o favorito é futebol e andebol. Alguns alunos alinham numa equipa de andebol que entra nalgumas competições.

3.1. Caraterização das salas de aula

Relativamente às salas de aula, as regências foram feitas nas salas 4 e 5 nas disciplinas de português, matemática e história e geografia. Estas salas estão destinadas à lecionação das disciplinas que integram o currículo do 5º e 6º anos salvo aquelas que necessitam de uma sala ou local mais apropriado.

A sala de aula, e os demais ambientes da escola, como ambiente pedagógico deixou de se restringir a um local físico para ser um instrumento de convivência, de educação social e de aperfeiçoamento da responsabilização. Se o aluno passa a ser elemento ativo em sua aprendizagem, o espaço escolar deverá responder a esta nova conceção. Assim, as salas são constituídas por mesas com lugares para dois alunos e cadeiras, em número suficiente para os alunos. Encontram-se dispostas em quatro filas, umas atrás das outras.

Tem além do quadro preto, uma secretária, um quadro interativo, um computador, e vários materiais que podem ser utilizados na aula (Figura 6).

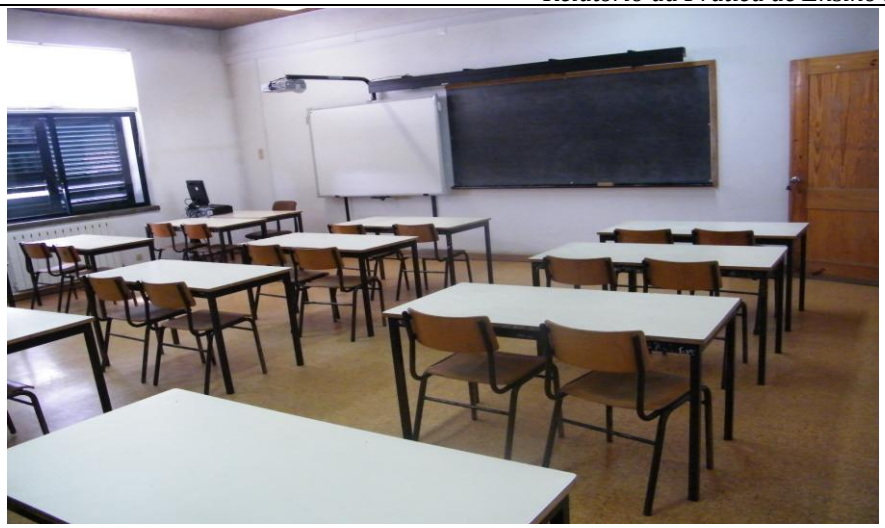

Figura 6- Fotografia do interior da sala de aula.(PAA, 2010)

Cada aluno tem o seu lugar definido pelo professor de acordo com critérios pedagógicos.

Os estudantes menos interessados ou perturbadores do bom funcionamento das atividades letivas sentam-se mais próximos do professor, enquanto os mais motivados sentam-se nos lugares mais afastados procurando sempre o sucesso de todos.

O sistema de iluminação das salas de aula conjuga os critérios de atuação visual e conforto visual. Explora produtivamente a luz como elemento facilitador das tarefas visuais de alunos e professores e reduzir a fadiga associada a toda atividade intelectual.

O edifício em si e as salas em particular estão em bom estado de conservação.

A sala de aula das regências de ciências da natureza é reservada ao ensino de ciências e está equipada com materiais destinados ao ensino das ciências (figura 7).

Figura 7- Fotografia do interior da sala de aula de Ciências da Natureza (PAA. 2010).

Corresponde à ideia de que o equipamento deve responder à atividade que se desenvolve na sala de aula e a sua função básica é complementar e servir de base à atividade pedagógica que se desenvolve na sala de aula ou em qualquer espaço educativo em geral. Na escola tradicional os alunos deviam aprender os conhecimentos que vinham em manuais estruturados e a valoração de seus conhecimentos se reduzia à capacidade de reflexão, memorizá-los e/ou repeti-los. As mudanças no ensino fazem que se concebam os materiais como um recurso mais de apoio à tarefa educativa. Têm de contribuir a motivar, informar, completar a informação prévia que já se tem, sugerir modelos de explicação, ilustrar os próprios conhecimentos.

Nesse sentido a sala é constituída por mesas com lugar para dois alunos, e cadeiras em número suficiente para os alunos. Tem um quadro preto, uma secretária, um quadro interativo, um computador, e vários materiais que podem ser utilizados na aula de ciências da natureza.

Os materiais curriculares fazem parte do espaço educacional e na sala e num pequeno compartimento há os materiais didáticos e pedagógicos adequados a esta disciplina (Figura 8).

Figura 8- Fotografia do interior da sala (PAA.2010).

A turma nesta disciplina é dividida em dois grupos pois nos últimos anos escolares o desdobramento nas Ciências foi regulamentado pelo Despacho n.º 14026/2007 no seu ponto: *"5.8 — É autorizado o desdobramento de turmas nas disciplinas dos ensinos básico e secundário de acordo com as condições constantes do anexo I ao presente despacho, de que faz parte integrante, sendo o referido desdobramento destinado ao trabalho prático e ou experimental a desenvolver com os alunos."*

A sala encontra-se em bom estado de conservação e os alunos e professores podem realizar neste espaço as experiências que considerarem convenientes e necessárias. De salientar que as atividades laboratoriais têm como uma das tarefas principais a realização de um protocolo experimental que permita colocar em prática e alargar os conhecimentos assimilados no decorrer das aulas, tornando-se mais motivador para quem ensina e para quem aprende. São um meio privilegiado para o desenvolvimento pessoal e interpessoal. Envolvem a compreensão de factos, princípios e teorias, e asseguram a aquisição de práticas de manipulação. É no laboratório que se pode manipular material, aprender técnicas e experimentar a sensação de ver

como as coisas acontecem. Também a realização de experiências no contexto do ensino atual é muito importante. Atualmente, em todos os níveis de ensino valoriza-se a pesquisa e a produção de trabalhos neste âmbito. Este tipo de trabalho vai estimular o raciocínio lógico e a pesquisa de informação, permitindo aos alunos desenvolver capacidades de manipulação de material, de planificação do trabalho, de interpretação de dados e formulação de novos problemas

Capítulo 2 — Descrição do Processo de Prática de Ensino Supervisionada (reflexão auto e heteroavaliação)

A importância da Prática de Ensino Supervisionada

Tem-se intensificado a discussão em torno dos desafios que se colocam ao professor no século XXI, e bem assim do seu perfil, conhecimentos e competências para fazer face a esses desafios. Tem-se relevado a este nível a importância de uma formação inicial e contínua capaz de promover, para além de conhecimentos e competências de natureza científica e pedagógica, a autonomia, a criatividade e a reflexão crítica, o espírito colaborativo, a abertura à pesquisa e à inovação, o empreendedorismo investigativo e a fluência tecnológica. Partilhando deste entendimento a prática de ensino supervisionada visa preparar-nos para a realidade da docência. Mostra e apresenta-nos a forma de contatarmos e conhecermos a realidade pois por vezes é diferente do que idealizamos.

Considerando que terminei o curso de magistério primário com estágio integrado no 1º ciclo e já exerço a docência no 1º ciclo desde 1982, foi-me concedida a equivalência à Pratica de Ensino Supervisionada no 1º ciclo.

1. Prática de Ensino Supervisionada em História e Geografia de Portugal

A História e a Geografia como compreensão global das sociedades passadas permite estabelecer quadros de referência que permitem selecionar, interpretar e explicar factos de forma organizada e fundamentada, elementos indispensáveis ao desenvolvimento de uma consciência cívica e ao desenvolvimento pessoal. Contudo, vai muito para além de um conhecimento alargado de factos e de situações do passado. Saber História pode tornar-nos menos ingénuos face à multiplicidade de informação que invade o nosso quotidiano, de visões redutoras e, por vezes, deformadas da realidade.

Tendo em consideração a preocupação de articulação "longitudinal" do currículo do ensino básico, a disciplina de História e Geografia de Portugal deverá *permitir ampliar conhecimentos e competências já adquiridas no 1º ciclo e proporcionar o tratamento de noções cujo estudo será retomado na área de Ciências Sociais e Humanas do 3º ciclo, nas disciplinas de História e Geografia* (DGEBS,1991:77).

O grande desafio que se coloca a qualquer disciplina do currículo escolar consiste em transformar o saber científico (os conteúdos de aprendizagem), por assim dizer, estático, em saber dinâmico, operativo, no sentido de desenvolver no aluno a capacidade de tomar decisões, de resolver situações problemáticas do mundo real. Assim, uma das componentes essenciais a desenvolver no âmbito do programa desta disciplina tem de ser, a partir das orientações metodológicas e didáticas específicas, a transição entre o conhecimento histórico adquirido e a sua definitiva utilização como instrumento ao serviço de um conjunto de capacidades. (...) *não se trata de adicionar a um conjunto de conhecimentos um certo número de capacidades e*

atitudes, mas sim promover o desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizam a utilização dos conhecimentos em situações diversas(Ibidem:9).

Segundo Roldão (1993) a disciplina de História constrói uma visão global e organizada de uma sociedade complexa, plural e em permanente mudança. A função do professor de história enquanto agente que participa na construção do conhecimento histórico é enquadrar o aluno no tempo social estimulando-o a construir saberes históricos fundamentais. No que concerne à Geografia, esta procura responder às questões que o Homem levanta sobre o meio físico e humano utilizando diferentes escalas de análise. Esta disciplina desenvolve o conhecimento dos lugares, das regiões e do mundo bem como a compreensão de mapas e um conjunto de destrezas de investigação e resolução de problemas tanto dentro como fora da sala de aula.

No que diz respeito à disciplina de História, *definem-se três grandes núcleos de competências: Tratamento de Informação/Utilização de Fontes; Compreensão Histórica: temporalidade, espacialidade e contextualização, e Comunicação em História, estruturantes para a construção de uma visão global e organizada de uma sociedade plural e em permanente mudança* (DEB, 2001:87). A 1ª competência- Tratamento de Informação/utilização de Fontes relaciona-se com a utilização e seleção das fontes e a prática de investigação na disciplina de História. A 2ª competência-Compreensão Histórica articula, em si, três dimensões: o desenvolvimento da noção de tempo; o desenvolvimento da noção de espaço; a compreensão da realidade passada nas suas diversas dimensões, nos seus processos de continuidade /mudança, as razões, intenções, motivações das ações dos agentes históricos e seus efeitos na sociedade. A 3ª competência- Comunicação em História, refere-se à produção de materiais e enunciados de diversos tipos e utilização de diversas linguagens para a comunicação dos conhecimentos (Ibidem:104).

Na minha opinião e na de alguns autores, o objetivo do estágio da docência é a formação de professores conscientes de que a prática envolve comportamentos de observação, reflexão crítica e reorganização das suas ações. Para tal deve-se estruturar o seu desempenho profissional tendo em conta tudo o que está relacionado com ele e que, direta ou indiretamente possa influenciar o seu modo de agir e de pensar. Contextualizar a prática implica ser capaz de observar numa vertente reflexiva o ambiente de aprendizagem tendo em conta o contexto onde se desenvolve a ação educativa, analisando o espaço envolvente, o espaço institucional, a sala de aula, a organização da rotina diária do material, a dinâmica educativa e as interações aluno-aluno e relação professor-aluno bem como a forma como se negoceia a disciplina e o controlo individual e grupal. O professor deve observar as crianças enquanto grupo mas tendo em conta as particularidades de cada um numa prática inclusiva de atenção à diversidade.

A linha que me orientou no ensino da História e Geografia foi a organização do ensino/aprendizagem em vetores claros e bem definidos, sustentados em experiências de aprendizagem específicas que pudessem favorecer nos alunos a construção de esquemas

conceptuais, que os ajudassem a pensar e a usar o conhecimento histórico de forma criteriosa e adequada e que contribuíssem para o perfil de competências gerais.

As regências nesta disciplina começaram a 13 de Fevereiro e terminaram a 12 de Março, na turma do 5º ano. Implicou reuniões com o professor cooperante para determinar os conteúdos programados e a lecionar nessas aulas, determinar estratégias e atividades adequadas à idade, ritmo e conhecimentos pois a prática envolve comportamentos de observação, reflexão critica e reorganização das suas ações. *A observação é um processo fundamental desprovido de um fim em si mesmo mas que sendo subordinado ao serviço dos sujeitos e dos seus processos complexos, inteligibilização do real fornece os dados empíricos necessários a uma análise crítica posterior.* (Estrela, 1992:12)

Porquanto deve-se observar as crianças enquanto grupo, mas tendo em conta as particularidades de cada um numa prática inclusiva de atenção à diversidade, tentei informar-me o melhor possível mesmo com professores de outras áreas a lecionar esta turma. Contextualizar a prática implica ser capaz de observar numa vertente reflexiva o ambiente de aprendizagem tendo em conta o contexto onde se desenvolve a ação educativa, analisando o espaço envolvente, o espaço institucional, a sala de aula, a organização da rotina diária do material, a dinâmica educativa e as interações aluno-aluno e relação professor-aluno bem como a forma como se negoceia a disciplina e o controlo individual e grupal.

Os temas que lecionei, inseriam-se em "Portugal no Passado", e com eles pretendia-se, no que diz respeito à História, estabelecer um quadro de referências que contemple os principais períodos e momentos da História Nacional. Trata-se de um tema desdobrado em subtemas que cobrem os momentos mais significativos da nossa História, os quais são tratados habitualmente de forma sucinta e assumindo um cunho fortemente narrativo; vão alternando com subtemas de tratamento mais aprofundado, centrados em períodos de maior duração, enfatizando componentes do quotidiano e acentuando ainda o contraste com períodos antecedentes e subsequentes, num esforço de sensibilização do aluno para a dinâmica da evolução. A abordagem de subtemas de carácter narrativo procura trazer para o primeiro plano figuras da História de Portugal, por se considerar que tal vai ao encontro das motivações dos alunos neste nível etário, até porque o conhecimento da vida e ação de personagens históricos fornece referentes temporais e desperta o gosto pela História. (Braga,2004). Estes subtemas de tratamento mais breve permitem ainda o tratamento de episódios com uma forte componente de ação, dando o lugar ao desenvolvimento de atitudes críticas, a partir da análise da ação concreta de indivíduos ou de grupos. Dentro dos subtemas lecionei: Portugal no séc. XIII; 1383-1385- um Tempo de Revolução, e Portugal nos séc. XV até XVI.

A planificação constitui uma etapa extremamente importante no processo de preparação de aulas. Segundo Ribeiro (2003:33), *o processo ensino/aprendizagem em contexto escolar, ganha pois em ser concebido e organizado no quadro global da educação enquanto processo permanente ao longo da vida, que não se circunscreve a um tempo determinado nem a um*

espaço privilegiado mas abarca todo o espectro da vida individual e social. Nesta linha de ideia iremos discorrer sobre o significado dos dois termos que o compõe.

Estabelece objetivos, prepara materiais, seleciona atividades, exercícios, métodos de modo a atingir os objetivos pretendidos e as competências a adquirir pelos alunos. Na elaboração das mesmas, procurei definir as competências específicas através dos grandes núcleos que estruturam o saber, ou seja, o tratamento de informação/utilização de fontes e a compreensão Historia e Geografia, estando consubstanciada nos diferentes vetores que a incorporam: a temporalidade, a espacialidade, a contextualização e a comunicação em história e geografia. Zabalza (2000: 47) ressalta *que a planificação é um fenómeno de planear, de algum modo as nossas previsões, desejos, aspirações e metas num projecto que seja capaz de representar, dentro do possível, as nossas ideias acerca das razões pelas quais desejaríamos conseguir, e como poderíamos levar a cabo, um plano para concretizar.*

Intentei assim, que os alunos partissem do concreto para o abstrato, do conhecido para o desconhecido, do pormenor para a generalização. Por isso na definição de conceitos parti da abordagem descritiva para a posterior abordagem explicativa tendo em conta o vocabulário dos alunos.

Segundo Perrenoud (2002) a escola é um espaço privilegiado para a apropriação e construção do conhecimento. O seu papel é instrumentalizar os seus estudantes e professores no modo de pensar de forma criativa em soluções tanto para os antigos como para os novos desafios emergentes desta sociedade em constante renovação. O uso de novas tecnologias pode contribuir para ajudar e viabilizar o ensino criando novas possibilidades a toda a comunidade educativa pois permitem aprendizagens diversificadas e estimulantes. Como refere Bruner (2001) quando são os alunos a construir o seu próprio conhecimento assimilam muito melhor os conteúdos. Assim, no decorrer das regências utilizei meios informáticos como suporte da comunicação. Recorri a programas do computador e PowerPoint apelativos, consultei sítios da internet que veiculavam informação histórica, vimos vídeos didáticos como auxiliares no processo de aquisição de competências, uma vez que permitem desde logo a vivência de um conjunto de experiencias e atividades que promovem capacidades cognitivas de comunicação ou pré-aptidões para as aprendizagens escolares. Na terceira aula, planifiquei usar o friso cronológico, pois ele permitiria ao aluno localizar no tempo as ações mas, por falta de tempo não me foi possível concretizá-lo.

O ensino de história pressupõe a aprendizagem de uma série de conceitos e a utilização de um vocabulário específico que os alunos têm dificuldade em dominar. Assim a exploração de ideias tácitas dos alunos como base para a conceção do tempo histórico foram algumas estratégias que apliquei ao longo das aulas pois fui lançando perguntas tanto para ver quais as noções, perspetivas e conhecimentos que já tinham e pelo meio para tentar sintetizar as matérias. A utilização de fontes históricas é fundamental para o desenvolvimento de capacidades e competências nos alunos. Assim, aquando da aula, sobre a formação de concelhos

levei um livro sobre forais para os alunos consultarem e fez-se a exploração do mesmo e tentei sempre levar extratos de textos motivantes, mas dentro do contexto da época e mapas para localizar no tempo e no espaço os fatos históricos, analisar diferentes perspetivas e chamar a atenção para a influência do espaço nas civilizações, nas culturas e até nas mentalidades. E que melhor exemplo disso a expansão marítima portuguesa e a descoberta do "novo mundo" que mudou por completo a posição de Portugal no mundo.

A minha espectativa inicial era grande, pois sabia que era uma turma bastante heterogénea tanto em termos de aprendizagem como de comportamento e seria difícil manter a turma atenta e sensibilizada para os conteúdos que iria lecionar, pois 90 minutos de aula são muito tempo para manter a mesma concentração e atenção. Essa foi realmente a minha maior dificuldade, pois os alunos iam-se dispersando com o decorrer da aula e no final estavam desatentos. Contudo tentei sistematizar os conhecimentos e elaborei fichas formativas no sentido de colmatar essa lacuna como foi sugerido pelos professores que me acompanharam (ver dossier de estágio). Não cumpri totalmente o que planifiquei porque tive que ir adaptando as estratégias e atividades aos comentários dos alunos e às suas sugestões. Assim numa aula talvez lhe tenha permitido ver mais vídeos do que os que seriam aconselháveis pois eles iam pedindo e eu acedi e não soube terminar após verem apenas os necessários e como tal não fui muito consistente com a matéria.

2. Prática de Ensino Supervisionada em Língua Portuguesa

Pelo seu carácter transversal, o Português constitui um saber fundador, que valida as aprendizagens em todas as áreas curriculares e contribui de um modo decisivo para o sucesso escolar dos alunos. O ensino/aprendizagem da língua portuguesa deverá, assim, desempenhar um papel crucial neste contexto. Só dominando a compreensão e a interpretação das palavras da língua materna, o estudante tem o instrumental básico para se lançar às diversas áreas do conhecimento humano. A língua é assim, o suporte para que as diferentes operações mentais sejam realizadas, já que é a partir dela que se organiza o pensamento e por meio dela que se dá todo o processo de cognição. Esse dado é especialmente relevante num mundo em que, para além da escola, é necessário estar disposto e apto a continuar aprendendo permanentemente, estabelecendo um diálogo constante entre os conhecimentos prévios e as informações novas.

O 1º e 2º Ciclos correspondem a um modelo de ensino globalizante. Este modelo privilegia um desenvolvimento integrado de atividades e áreas de saber, visa facultar aos alunos a apropriação de procedimentos e instrumentos de acesso à informação, nomeadamente a utilização das tecnologias da informação e da comunicação, e de construção do conhecimento, bem como aprendizagens significativas, essenciais ao seu crescimento pessoal e social.

Os programas pressupõem uma conceção do professor de Português como agente do desenvolvimento curricular. Ele deverá ser capaz de tomar adequadas decisões de operacionalização, adaptando-as à realidade educativa da sua escola e da sala de aula. Isso

implica um ensino que atribua um papel ativo ao aluno, convertendo o professor num orientador e facilitador da aprendizagem.

A transversalidade desta disciplina promove uma compreensão abrangente dos diferentes objetos de conhecimento, bem como a perceção da implicação do sujeito na produção do conhecimento, alterando profundamente as relações entre ambos.

Hoje em dia é já natural reconhecer-se *a língua como elemento mediador que permite a nossa identificação com os outros e a descoberta e compreensão do mundo que nos rodeia. Tem-se como seguro que a restrição da competência linguística impede a realização integral da pessoa humana, isola da comunicação, limita o acesso ao conhecimento, à criação e fruição da cultura e reduz ou inibe a participação na praxis social.* (Ministério da Educação, 1998: 141).

Deste modo, *através da disciplina de Língua Portuguesa, o aluno deverá aprender a usar a linguagem, a defender-se da linguagem, a interagir através da linguagem, a intervir com os outros através da linguagem. E esse será o domínio com que o aluno parte, no presente da escola, para o sucesso noutras disciplinas e, no futuro, para a integração na vida*. (Silva, 2000: 366).

Consciente da importância que a leitura tem em toda a vida, no seu desenvolvimento pessoal e social, no sucesso educativo, na formação da personalidade, na autonomia, na sua forma de estar e compreender o seu espaço de inserção; encaro indispensável refletir sobre as situações de aprendizagem da leitura vividas no universo escolar e sobre a aquisição de instrumentos essenciais e estruturantes dos mecanismos necessários às competências básicas de leitura.

O percurso que me foi possível realizar na PES II, ao nível da Língua Portuguesa permitiu-me confrontar com uma nova dimensão e realidade em termos profissionais que me obrigaram a utilizar métodos, estratégias, instrumentos, materiais diversificados e a refletir sobre as opções feitas procurando avaliar os resultados.

As regências nesta disciplina decorreram entre os dias 14 e 20 de Abril, na turma do 5º ano. Para o efeito procurei planificar aulas com a indicação da professora cooperante seguindo sugestões já exploradas por ela no sentido de motivar e ter sucesso com os alunos. A observação de aulas e o conhecimento psicopedagógico da turma foi uma das vertentes que explorei ainda antes da referida planificação. Nesta ótica, Cortesão (1994:115), esclarece *que um professor pode e deve crescer profissionalmente e, tal como acontece com os alunos, só crescerá se for fazendo coisas que antes não fez e sobretudo coisas, de reflexão, da análise critica, de autodomínio, de capacidade de oferecer aos alunos esperam e têm necessidade e não aquilo que lhes é mais fácil dar.* É de referir, que tanto o professor como o aluno vão ganhando eficácia na medida em que vão acumulando e enriquecendo experiências ao lidarem com situações concretas do ensino. Como é óbvio a planificação docente constitui, um pilar decisivo para a eficácia e sucesso do processo ensino/aprendizagem.

Da programação anual da disciplina constava o livro da Fada Oriana, cuja leitura integral consta do Programa do 5º ano. Assim a professora da turma considerou pertinente eu começar a leitura após o primeiro capítulo da narrativa já lido por ela com os alunos.

Segundo Sim-Sim, (2003: 5) *a complexidade envolvida no processo de aprendizagem da leitura requer do aprendiz de leitor motivação, vontade, esforço e consciencialização do que está a ser aprendido. Por sua vez a morosidade inerente ao domínio desta competência exige, também, que o seu ensino não se limite à descodificação alfabética e se prolongue, de forma sistematizada e consistente, ao longo de todo o percurso escolar.* A compreensão é uma das competências transversais e, mais especificamente, a compreensão na leitura desempenha um papel primordial na aprendizagem de outras disciplinas do currículo dos alunos e na vida extraescolar. Podemos concluir que ler e compreender textos são operações importantes no dia-a-dia do cidadão perfeitamente integrado na sociedade. Muitas são as funções desempenhadas pela leitura na escola e na vida. Lê-se para ampliar os limites do conhecimento, para obter informação, para descontrair, para refletir, etc.. Um ensino/aprendizagem eficaz da leitura apoia-se no sentido de prática social e cultural que esta possui. Só desta forma os alunos poderão entender a sua aprendizagem como um meio de ampliar as possibilidades de comunicação, desfrute e acesso ao conhecimento. (Colomer, 2001).

Encetei a minha atividade docente nesta área, pela realização de planificações, e pela procura de estratégias e atividades diferentes e diversificadas no sentido de motivar e incentivar os alunos a adquirirem capacidades e competências.

Assim, analisei o Currículo Nacional do Ensino Básico a partir do qual delineei as competências a adquirir pelos alunos, procurei estratégias adequadas de maneira a que os objetivos fossem atingidos por todos os alunos da turma. Como havia grande heterogeneidade a nível de conhecimentos e competências entre os alunos, procurei sempre que os considerados menos competentes nesta disciplina e que tinham nível negativo ou plano de recuperação estivessem atentos, procurando motivá-los e vendo sempre se estavam a compreender os temas lecionados.

Para isso, empreendi, despertar neles a vontade e o gosto pela aprendizagem e pela leitura como fonte de prazer. Eles foram sempre muito interessados e participativos. Faziam inúmeras perguntas e quase sempre pertinentes. A interação foi uma constante nas aulas tanto entre professor-aluno como entre aluno-aluno.

3. Prática de Ensino Supervisionada em Matemática

A Matemática é uma das ciências mais antigas e é igualmente das mais antigas disciplinas escolares, tendo sempre ocupado, ao longo dos tempos, um lugar de relevo no currículo. Ela *não é uma ciência sobre o mundo, natural ou social, no sentido em que o são algumas das outras ciências, mas sim uma ciência que lida com objetos e relações abstratas. É, para além disso, uma linguagem que nos permite elaborar uma compreensão e representação*

desse mundo, e um instrumento que proporciona formas de agir sobre ele para resolver problemas que se nos deparam e de prever e controlar os resultados da ação que realizarmos. (PMEB,2007:2)

Contar e medir foram as primeiras manifestações da atividade matemática sendo a matemática progressivamente alargada e constituída como domínio autónomo ao estudo dos números e operações, das formas geométricas, das estruturas e regularidades, da variação, do acaso e da incerteza.

Nesta disciplina, a resolução e formulação de problemas, a formulação e teste de conjeturas, a generalização e a demonstração, e a elaboração e refinamento de modelos são algumas das suas dimensões principais. A abstração e a formalização, e a argumentação lógica e o raciocínio demonstrativo, merecem destaque, principalmente na fase final de organização, sistematização e apresentação dos resultados conseguidos. Porém, no seu desenvolvimento criativo, a atividade matemática associa recursos e capacidades cognitivas distintas como o raciocínio, a imaginação e a intuição necessários à criação de conhecimento matemático.

A Matemática tem-se desenvolvido na resposta a solicitações internas num esforço na resolução de problemas que lhe são próprios e na resposta a solicitações de outras ciências e aos problemas que elas colocam. É esta dupla fonte do conhecimento matemático, e a relação de reciprocidade entre a Matemática e as outras ciências, que é frequentemente reconhecida como garantia da sua vitalidade. Desde sempre permeou a atividade humana e contribuiu para o seu desenvolvimento e são hoje múltiplos e variados os seus domínios internos, e externos em que é aplicada. Hoje, mais do que nunca, está presente em todos os ramos da ciência e tecnologia, em diversos campos da arte, em muitas profissões e setores da atividade de todos os dias. Consequentemente mais do que nunca, se exige da escola uma formação sólida nesta área para todos os alunos: uma formação que permita aos alunos compreender e utilizar a Matemática, desde logo ao longo do percurso escolar de cada, mas igualmente depois da escolaridade, na profissão e na vida pessoal e em sociedade.

Pretende-se uma formação que promova nos alunos uma visão adequada da disciplina e da atividade matemática, bem como o reconhecimento do seu contributo para o desenvolvimento científico e tecnológico e da sua importância cultural e social em geral. Assim, a disciplina de Matemática no ensino básico deve contribuir para o desenvolvimento pessoal do aluno, deve proporcionar a formação matemática necessária a outras disciplinas e ao prosseguimento dos estudos e deve contribuir, também, para sua plena realização na participação e desempenho sociais e na aprendizagem ao longo da vida.

O percurso que me foi possível realizar na PES, ao nível da Matemática permitiu-me confrontar com uma nova dimensão e realidade em termos profissionais que me obrigaram a utilizar métodos, estratégias, instrumentos, materiais diversificados e a refletir sobre as opções feitas procurando avaliar os resultados.

As regências nesta disciplina decorreram entre o dia nove e trinta do mês de Janeiro, na turma do 6º ano. Procurei observar o ambiente de aprendizagem analisar o espaço envolvente, o espaço institucional, a sala de aula, a organização da rotina diária do material, a dinâmica educativa e as interações aluno-aluno e relação professor-aluno bem como a forma como se negoceia a disciplina e o controlo individual e grupal. Posteriormente de acordo com indicações preciosas da professora cooperante, procurei motivar os alunos para a área de matemática que por muitos é considerada difícil.

Principiei a minha atividade docente pela realização de planificações, à procura de estratégias e atividades diferentes e diversificadas no sentido de motivar e incentivar os alunos a adquirirem capacidades e competências matemáticas. Assim, analisei o Currículo Nacional do Ensino Básico a partir do qual delineei as competências a adquirir pelos alunos, procurei estratagemas adequados de maneira a que os objetivos fossem atingidos por todos da turma. A heterogeneidade a nível de conhecimentos e competências entre os alunos levou-me a promover a aquisição de informação, conhecimento e experiência em Matemática e o desenvolvimento desta capacidade, na sua integração e mobilização em contextos diversificados. Lembrando que o ser humano apesar de inteligente e criador está vivenciando em todas as dimensões, inúmeras dificuldades precisa-se de alternativas que façam da heterogeneidade uma virtude. O ensino-aprendizagem deve contemplar as diferenças, que são riquezas e necessidades individuais.

Procurei incentivá-los e despertar neles a vontade e o gosto pela aprendizagem privilegiando a interação tanto entre professor-aluno como aluno-aluno. A minha orientação foi sempre no sentido do desenvolvimento da compreensão de conceitos, relações, métodos e procedimentos matemáticos e da capacidade de os utilizar na análise, interpretação e resolução de situações em contexto matemático e não matemático; a capacidade de analisar informação e de resolver e formular problemas, incluindo os que envolvem processos de modelação matemática; capacidade de abstração e generalização e de compreender e elaborar argumentações matemáticas e raciocínios lógicos; capacidade de comunicar em Matemática, oralmente e por escrito, descrevendo, explicando e justificando as suas ideias, procedimentos e raciocínios, bem como os resultados e conclusões a que chega.

Seguindo o proposto por Ausubel usei organizadores avançados que servem de suporte para o novo conhecimento. Estes devem potenciar o desenvolvimento de conceitos prévios que facilitem a aprendizagem que se seguirá. Os organizadores avançados são materiais introdutórios, apresentados antes dos conteúdos a serem lecionados. Estes devem ser apresentados num nível elevado de abstração, generalidade e devem ser inclusivos.

Segundo Ausubel (1978:172), *a principal função do organizador prévio é servir de ponte entre o que o aprendiz já sabe e o que ele precisa saber para que possa aprender significativamente a tarefa com que se depara. Ou seja, organizadores prévios servem para facilitar a aprendizagem, na medida em que funcionam como pontes cognitivas.* A principal função dos organizadores avançados é, então, a de preencher a lacuna entre o que o aluno já

sabe e o que ele precisa aprender, de forma a potenciar a aquisição de aprendizagens significativas.

Tentei minimizar o desnível entre o aproveitamento escolar dos alunos com piores e melhores resultados, mas nunca descurando aqueles mais capazes, otimizei exercícios mais complicados por forma a não se desmotivarem com a facilidade, e não sentirem a frustração de estar a ouvir algo que já sabem de cor.

Tentei proporcionar aos alunos, um ensino de qualidade e inovador o que se constituiu um obstáculo em si pois o material a usar e que tinha disponível nem sempre foi o que eu pretendia mas aquele que era mais aconselhável para os conteúdos. Surgiu-me frequentemente a noção que o tempo era escasso para os conteúdos a lecionar e a planificação pressionava para avançar e às vezes não conseguia sistematizar como gostaria.

Tive sempre em conta o PCT e os alunos com NEE por forma a fazer a diferenciação pedagógica e a adequar os processos de trabalho e estratégias. Na turma existia uma criança com dislexia e por isso preocupei-me em tornar o conteúdo compreensível, lendo eu ou os colegas em voz alta o que se pedia nas perguntas e nunca mandando ler em voz alta o aluno em causa. Também havia três alunos com dificuldades de aprendizagem e com planos de recuperação a serem aplicados desde o final do 1º período. Na elaboração das fichas formativas tive em atenção os diferentes graus de conhecimentos e aprendizagens já enumeradas anteriormente e assim, dei-lhe mais tempo para terminar e fui ajudando individualmente os que mostravam maiores dificuldades na compreensão e resolução dos exercícios pretendidos pois Siegel (2008) diz ser aconselhável que todas as crianças participem nas mesmas atividades preparadas para os colegas, embora com grau e intensidade e abstração diferentes e não pretender que atinjam no mesmo período de tempo igual grau de abstração e conhecimento.

Quanto aos objetivos educacionais procurei desenvolver tanto os do domínio cognitivo como: conhecimentos, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação; os do domínio afetivo, como a capacidade de reação, de resposta, de valorização da organização e de caraterização de um valor ou conjunto de valores. Também valorizei a perceção, a preparação a resposta guiada o mecanismo, a resposta complexa livre, a adaptação e a criatividade no domínio psicomotor. A metodologia que usei foi a combinação de diferentes métodos e técnicas visando sempre o progresso e a formação integral dos alunos, pois segundo Rangel, (2007:8) *a diversificação de métodos é importante não só porque pode ampliar as alternativas de aprendizagem como também expandir as possibilidades de que ela se realize superando possíveis dificuldades dos alunos.*

4. Prática de Ensino Supervisionada em Ciências da Natureza

A aprendizagem das ciencias prepara os alunos para enfrentarem o mundo em mudança, tornando-os capazes de tomar decisões individuais e sociais com base em conhecimentos cientificos e de utilizar capacidades atitudes e valores para se adaptarem á mudança. Marques

(2006) corrobora esta opinião afirmando que a aprendizagem das ciencias promove a literacia cientifica alimentando a curiosidade das crianças e aumentando o seu interesse pela ciencia e pela atividade cientifica.

Deste modo, a maneira como os professores ensinam ciências e a relação entre o professor, o aluno e o conhecimento, foi questionada por Bachelard (1996), por não ser levada em consideração no processo histórico da construção do conhecimento bem como as relações existentes entre o conhecimento científico e o senso comum no conhecimento escolar.

Mutias vezes os docentes não levam em conta que o adolescente entra na aula de ciências com conhecimentos empíricos já construídos, não se trata portanto, de adquirir uma cultura experimental, mas sim de mudar de cultura experimental, de derrubar os obstáculos já sedimentados pela vida quotidiana. Toda a cultura científica deve começar por uma catarse intelectual e afetiva. Então a tarefa mais difícil para o professor é colocar a cultura científica em estado de mobilização permanente, substituir o saber fechado e estático por um conhecimento aberto e dinâmico, dialetizar todas as variáveis experimentais, oferecer, enfim, à razão razões para evoluir. Ao afirmarmos que conhecemos sempre contra um conhecimento anterior, Bachelard (1996) admite a existência e a validade do conhecimento que o aluno traz consigo, o aluno não é uma tábua rasa, sendo esse conhecimento, muitas vezes contrário e resistente quando da instalação de novos conhecimentos que estão sendo construídos.

O ensino de um novo conhecimento dá-se no processo de questionamento constante, de retificação dos erros das experiências trazidas pelo aluno, para a superação dos obstáculos existentes com relação a esse conhecimento. Neste sentido, o docente tem que provocar rupturas em relação ao conhecimento quotidiano que o aluno traz. É necessário, portanto, o rompimento com o superficial adotando a atitude científica para a construção do conhecimento científico.

Numerosos estudos sugerem que, independentemente da ocorrência ou não de mudanças de natureza conceitual, a aprendizagem de conteúdos de ciências é um processo que requer construção e reconstrução de conhecimentos. A reconstrução sucessiva torna-se necessária porque os alunos, apresentam diferentes graus de dificuldade em interpretar as informações veiculadas em aula de modo a construir conhecimentos fidedignos (coerentes com o discurso dos cientistas).

Segundo abordagens construtivistas a aprendizagem significativa envolve a interação entre fatores internos e externos no aluno e exige atividade mental voltada para a construção e reconstrução de significados.

O percurso que me foi possível realizar permitiu-me confrontar com uma nova dimensão e realidade em termos profissionais e que me obrigaram a utilizar métodos, estratégias, instrumentos, materiais diversificados e refletir sobre as opções feitas procurando avaliar os resultados.

As regências nesta disciplina começaram em 9 de Novembro e 30 de Novembro, na turma do 6º ano. Principiei a minha atividade docente pela realização de planificações, à procura

de estratégias e atividades diferentes e diversificadas no sentido de motivar e incentivar os alunos a adquirirem capacidades e competências nesta área. No momento da planificação da aula, tive sempre presentes as competências gerais e específicas a desenvolver e as características da turma, de forma a criar situações que ajudem a desenvolver, se possível, todos os níveis do domínio cognitivo, afetivo e psicomotor. Da mesma forma, durante a conceção das fichas tive a preocupação de integrar questões de diferentes graus de complexidade e que avaliem diferentes competências, que apontem não para a memorização dos conteúdos, mas para a compreensão e para a aplicação dos conhecimentos em novas situações.

Assim, analisei o Currículo Nacional do Ensino Básico (2001) a partir do qual delineei estratégias adequadas de maneira a que os objetivos fossem atingidos por todos da turma. O desenvolvimento de um conjunto de competências a nível de Ciências da Natureza, revela-se *em diferentes domínios, tais como: conhecimento (substantivo, processual ou metodológico, epistemológico), raciocínio, comunicação e atitudes, contribuindo estas, para a literacia científica e fundamentalmente para o exercício pleno da cidadania. O desenvolvimento de competências nestes diferentes domínios "exige o envolvimento do aluno no processo ensino aprendizagem, o que lhe é proporcionado pela vivência de experiências educativas diferenciadas.* (2001: 132).

No que diz respeito às atividades laboratoriais e experimentais tentei que elas fossem devidamente planeadas e executadas, permitindo a valorização das aprendizagens quer ao nível conceptual, quer ao nível dos procedimentos tendo como referencia o CNEB (2001:131) *No 2º e 3º ciclo a atividade experimental deve ser planeada com os alunos decorrendo de problemas que se pretende investigar e não constituindo a simples aplicação de um receituário. Em qualquer dos ciclos deve haver lugar a formulação de hipóteses e previsão de resultados observação e explicação.*

No ensino de ciências é consensual que a atividade experimental pode ser posta em prática com o recurso a materiais simples e de uso corrente. Segundo Martins (2006) a falta de material é muitas vezes apontada para a não realização de atividade experimental mas é nossa convicção que o recurso a material simples permite um novo olhar sobre a natureza, dá sentido à atitude de observação promovendo o gosto pelo conhecimento do mundo em que vivemos. Nesse sentido aquando da atividade experimentar realizada nestas regências procurei usar material comum no dia-a-dia doa alunos como água, açúcar, sal, limão tesoura entre outros.

Experimentei sem pretender ir muito longe na aquisição formal dos conceitos corroborando a perspetiva de Oliveira (1999:102) *mas procurando que o foco esteja na compreensão das ideias e no sentido critico que o ensino deve ser fortemente experimental mas apelando às capacidades de raciocínio e comunicação.* Assim, impulsionar sínteses tanto no início das aulas como a meio e no final por forma a garantir que todos iam ouvindo, aprendendo e aplicando os conhecimentos que iam adquirindo por forma a garantir o sucesso de todos. Para isso, tentei interagir, mas acima de tudo colocá-los em situação de descoberta de si mesmos e

das potencialidades de cada um, de modo a permitir-lhes que procurassem eles o conhecimento e o construíssem através de atividades imprescindíveis à sua apreensão. Procurei motivá-los e despertar neles a vontade e o gosto pela aprendizagem o que foi conseguido, pelo menos nos mais capazes, pois eles foram sempre muito interessados e participativos. A interação foi uma constante nas aulas tanto entre professor-aluno como aluno-aluno e foi uma das dimensões que eu privilegiei.

A velocidade com que se processa o progresso científico e tecnológico e as suas consequências nos aspetos fundamentais da vida acentuam a indispensabilidade de uma educação em Ciências que propicie conhecimento e desenvolvimento de competências e valores necessários para aprender constantemente, para possibilitar a adaptação a variados empregos ao longo da vida, para o envolvimento em debates de temas relacionados com a Ciência e Tecnologia e para o desempenho de diversos papeis como cidadão.

Assim, no decorrer das regências tentei sempre explorar os temas numa perspetiva interdisciplinar em que a interação Ciência, Tecnologia, sociedade e Ambiente constituíssem uma vertente integradora e globalizante da organização e da aquisição de outros saberes.

Segundo Martins (2006) ao privilegiar estes campos do saber o ensino das ciências tem o objetivo de formar indivíduos capazes de apreciar o papel da ciência e da tecnologia na sociedade de modo a tomar decisões responsáveis.

Igualmente (Pereira, 1992) declara que o papel desta disciplina no currículo justifica-se na perspetiva do indivíduo pelo seu importante contributo para o desenvolvimento de capacidades na criança e justifica-se, ainda, na sociedade ao permitir à criança adquirir uma compreensão científica dos fenómenos e acontecimentos que compõem o mundo físico e social e de que faz parte.

Nesse sentido, intentei proporcionar aos alunos, um ensino de qualidade e inovador o que se constituiu um obstáculo em si pois o material a usar e que tinha disponível nem sempre foi o que eu pretendia, mas aquele que estava mais acessível. Surgiu-me frequentemente a noção que o tempo era escasso para os conteúdos a lecionar e a planificação pressionava para avançar e às vezes não conseguia sistematizar como gostaria.

No entanto, intentei sistematizar os conhecimentos e elaborei fichas formativas no sentido de colmatar essa lacuna como foi sugerido pelos professores que me acompanharam. Não cumpri totalmente o que planifiquei porque tive que ir adaptando as estratégias e atividades aos comentários dos alunos e às suas sugestões.

De um modo geral, penso que as regências correram bem, procurei sempre motivar os alunos, através de estratégias diversificadas e originais por forma a melhorar as suas competências, a apreenderem os conteúdos propostos e a atingirem os objetivos definidos.

Posso dizer que estas metas foram atingidas e que este estágio contribuiu para melhorar a minha formação como professora.

Capítulo 3 — Proposta de uma prática docente relacionada com a superação de um problema e ou a implementação de uma medida relativa ao tema escolhido

A sexualidade sempre foi um tema fundamental em todas as construções morais da humanidade, nomeadamente das religiões, dos costumes e das leis. Ao longo dos tempos e em todas as sociedades, a Educação Sexual assumiu em geral, uma transmissão de um conjunto de normas e rituais. A realidade mostra-nos que abordar temas como este nem sempre é fácil, atendendo às particularidades do mesmo, uma vez que gera normalmente algumas controvérsias por estar relacionada com ideologias pessoais, convicções morais, religiosas e políticas.

Na minha prática pedagógica deparei-me com a inevitabilidade de ter que abordar o tema, partindo do princípio que a evolução da criança deve ser feita de uma forma contínua e integrada, estimulando o seu desenvolvimento global "tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário" (ME, 1997: 51), educando as crianças com a consciência de que a sexualidade é um direito e uma componente positiva, do nosso corpo, das nossas vidas e das relações que estabelecemos.

Tanto a educação como a saúde são dois pilares indispensáveis ao desenvolvimento humano e a educação sexual como parte integrante da saúde um tema a abordar nas nossas escolas em parceria com a família e outras instituições sociais e de saúde.

A escola tem assim, de assumir a sua responsabilidade na construção do currículo dos seus alunos e isso implica organizar de uma forma coerente a oferta educativa dos alunos incluindo também a educação sexual, a qual deve estar contemplada segundo o decreto-lei 259/2000, no Projeto Educativo de cada escola. Hoje reconhece-se que a questão já não se coloca tanto em termos de «dever ou não fazer-se educação sexual na escola», mas sim, no modo como se deverá operacionalizar. Com este documento pretendo motivar os profissionais da educação para que a abordagem da educação sexual seja uma realidade nas nossas escolas. Para tal, apresento algumas informações e sugestões de atividades, com o objetivo de que o tema se transforme num desafio pedagógico**.**

1. A educação sexual na legislação portuguesa

> *A sexualidade é uma dimensão da vida humana demasiado importante para que se deixe ao sabor do acaso ou da crença de que tudo o que diz respeito à sexualidade se faz por aprendizagem intuitiva. Os professores, quer queiram quer não, têm uma pesada responsabilidade à qual não se podem furtar: têm de reflectir, de se preparar para criarem as condições necessárias a que as crianças cresçam em toda a sua plenitude e encarem de uma maneira sã tudo aquilo que diz respeito ao sexo para que se sintam bem consigo próprias, para que vão criando critérios e valores que lhes permitam viver uma vida com qualidade.*
>
> Cortesão et al, 2005:46

.

A educação para a saúde e em particular a educação sexual têm merecido, ultimamente, particular atenção por parte da sociedade portuguesa. Nesse sentido, a legislação visa criar

condições favoráveis nas escolas, entre estas e as famílias e a comunidade, para a sua concretização.

Em Portugal, a Educação Sexual questionou-se ainda antes do 25 de Abril com alguma insistência, mas sem consequências a nível educativo. Porém em 24 de Março de 1984 foi aprovada a primeira legislação sobre Educação Sexual, a Lei n.º 3 /84.

A Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada em 1986 define 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.* (1986:23). Em 1997, com a publicação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, aparece, segundo Silva (2004), pela primeira vez a referência à Educação Sexual na área de Desenvolvimento Pessoal e Social, chamando a atenção para os mais pequeninos, ou seja, o ME (1997:26) , admitia *que a educação sexual deveria iniciar-se antes do acesso das crianças ao ensino básico, que constitui uma decisão de grande alcance*.

Contudo, os conteúdos apenas ficaram definidos pela Lei 120/99. Nesta recomendam uma diversidade de conteúdos a serem desenvolvidos nas escolas, num programa de informação sobre a sexualidade humana, aparelho reprodutivo e a fisiologia da reprodução, SIDA e outras DST, métodos contracetivos e planeamento da família, as relações interpessoais, a partilha de responsabilidades e a igualdade entre os géneros.

Posteriormente, é publicado o Decreto-lei 259/2000, vindo reforçar a implementação da educação sexual em meio escolar e determina que a elaboração do Projeto Educativo de cada escola: *...deve 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, fomentar a participação da comunidade escolar e dinamizar parcerias com entidades externas à escola...* Aponta ainda para um modelo transversal de inclusão da educação sexual nas escolas.

Continuamente é publicado o documento **Educação Sexual em Meio Escolar – Linhas Orientadoras**. Segundo Vilar (2002:22), este documento reveste-se de enorme importância, uma vez que *clarifica o conceito, o quadro ético de referência e a metodologia da educação sexual e fornece numerosas pistas para o desenvolvimento de programas, para a formação de professores e articulação entre a escola e a família.*

No mesmo rumo segue o Decreto-lei 6/2001 (artigo 3.º alínea c), que determina as novas Áreas Curriculares, constitui uma nova oportunidade para fazer cumprir o disposto em leis anteriores, uma vez que refere a *existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização de saberes*. Cita também a "integração,

com carácter transversal, da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares" (artigo 3.º alínea c).

No seguimento e numa tentativa de que a mesma fosse implementada em todos os estabelecimentos surgiu a Lei n.º 60/2009, de 6 de Agosto, regulamentada pela portaria n.º 196-A/2010, de 9 de Abril visando estabelecer um conjunto de princípios e regras da concretização da educação sexual em meio escolar, desde o 1.º CEB até ao ensino secundário, tendo como finalidades, entre outras, a valorização da sexualidade e afetividade entre as pessoas no desenvolvimento individual, respeitando o pluralismo das conceções existentes na sociedade portuguesa, bem como a promoção da igualdade entre sexos.

Através desta análise sobre a matéria, corroboramos a ideia de Frade et al. (2010) de que a ES evoluiu muito e positivamente ao longo dos tempos, especialmente nestas últimas 3 décadas.

Foram, pois, precisos 25 anos para a educação sexual passar de uma mera intenção legislativa (Lei 3/84) para um quadro legal e normativo bastante mais claro, quer em termos dos objetivos e finalidades da educação sexual, quer em termos dos seus conteúdos mínimos, quer ainda na forma como as escolas se devem organizar para a promover.

2. As definições e perspetivas da sexualidade humana.

Tal como a história aqui contada nos revela variados conceitos e perspetivas da sexualidade e da ES também as definições do próprio conceito variam e apresentam diferentes perspetivas. A primeira questão que ressalta quando revemos a literatura sobre a temática é a existência de dois termos: educação sexual e educação para a sexualidade. Apesar de, numa primeira observação, parecer não existir diferença entre os dois termos, o termo *Educação para a Sexualidade* é mais abrangente do que *Educação Sexual*, pois engloba várias dimensões como a dimensão afetiva, moral, questões do desenvolvimento, reprodução humana, sentimentos, entre outras.

Em sentido lato do termo sexualidade é também percecionado na definição dada pela Organização Mundial de Saúde e citada por Frade et al. (2010:18): *uma energia que nos motiva a procurar amor, contacto, ternura e intimidade; que se integra no modo como nos sentimos, movemos, tocamos e somos tocados; é ser-se sensual e ao mesmo tempo sexual; ela influencia pensamentos, sentimentos, ações e interações e, por isso, influencia também a nossa saúde física e mental.*

No relatório do GTES ela é referida como *um processo pelo qual se obtém informação e se formam atitudes e crenças acerca da sexualidade e do comportamento sexual*.

Marques et al. (2000:15) definem a ES como uma *parte integrante do processo de Promoção da Saúde em Meio Escolar, nas suas diferentes dimensões: curricular, psicossocial, ecológica, comunitária e organizacional.*

No senso comum e mesmo entre os intervenientes da comunidade educativa, é usualmente vista como uma disciplina, onde se realizam atividades sobre o tema e se recorre predominantemente a aulas de carácter informativo sobre vários temas relacionados com a reprodução, ou seja, sobre a anatomia e fisiologia da reprodução humana, sobre a contraceção e as doenças sexualmente transmissíveis. Figueiró (2007) afirma que este conhecimento do senso comum de que a educação sexual está exclusivamente ligada a aspetos biológicos sendo muito mais do que simples aula de carácter expositivo e informativo.

Menciona que ela pode propiciar oportunidades para discussões, reflexões, debates em grupo, com os colegas, coordenados por um educador. Deste modo, é muito importante o espaço que se disponibiliza para trabalhar dúvidas, sentimentos, emoções, atitudes e valores. Ribeiro (1990:3) define a ES como sendo *constituída pelo e nos processos culturais contínuos, desde o nascimento que, de uma forma ou de outra, direcionam os indivíduos para diferentes atitudes e comportamentos, ligados à manifestação de sua sexualidade.*

Partindo das definições acima referidas em que educação para a sexualidade, sexualidade e educação sexual parecem cruzar-se consideramos que a ES deve ser baseada numa conceção mais alargada da sexualidade, ou seja, ao falarmos de ES estamos a falar de um conceito muito amplo que não se ajusta às explicações acerca do corpo ou da reprodução humana.

As várias definições de ES que se podem encontrar sobre o tema, acabam por se complementar entre si e abrangem o conceito multidimensional que a Educação Sexual encerra. Sintetizando estas definições definimos ES como um processo contínuo de aprendizagem, em que toda a comunidade educativa é interveniente e que se realiza através de um conjunto de ações intencionais e estruturadas, com o objetivo de preparar os orientandos para tomar as suas próprias decisões entre uma variedade de alternativas concorrentes, sempre tendo como parâmetros os valores de uma sociedade democrática: honestidade, ausência de exploração, respeito pela integridade do outro, pela condição do outro, respeito por si mesmo, igualdade de direitos entre o homem e a mulher.(Lobão,2007)

Apesar de hoje em dia se falar numa sexualidade multidimensional, tendo por base as dimensões consideradas, nem sempre a história as apreciou e as teve como dependentes entre si. A ES apresenta um historial dependente de fatores e acontecimentos históricos. Em Portugal, a ES apresenta, naturalmente, também vários modelos. Assim, segundo Vaz et al. (1996) podemos considerar 5 modelos de Educação Sexual:

- Modelos impositivos
- Modelos conservadores
- Modelos de rutura impositivos
- Modelos médico-preventivos
- Modelos de desenvolvimento pessoal

Vaz et al. (1996) consideram **modelos impositivos** de ES aqueles que se baseiam em razões de ordem religiosa ou ideológica e que têm como finalidade a veiculação de normas rígidas de comportamento sexual. Estes modelos conjeturam uma sexualidade limitada por regras restritas e condutas rígidas em que os indivíduos devem adotar determinados comportamentos sem uma decisão pessoal livre. Dentro de um modelo impositivo surgem binómios como normal/anormal ou saudável/patológico.

O **modelo conservador** aparece ligado ao modelo impositivo pelas referidas normas rígidas que impõe. Este modelo foi predominante na sociedade portuguesa até há bem pouco tempo e carateriza-se como um impulso intimamente negativo, sendo algo que deve ser controlado. Este modelo justifica a finalidade da sexualidade como sendo unicamente reprodutiva, limitada aos casais férteis e com o objetivo de se multiplicarem. Toda e qualquer expressão sexual fora deste contexto devem ser fiscalizadas. O objetivo de um modelo de educação sexual conservador é impedir comportamentos sexuais que não estejam relacionados com a reprodução. Pretende conter os comportamentos sexuais destinados à procriação e nunca com outras finalidades, como o prazer.

Este modelo pode ser considerado desadequado porque negativiza a sexualidade e baseia-se num modelo ideal que pouco tem a ver com a realidade da vivência da sexualidade e das relações amorosas. Os **modelos de rutura impositivos** aparecem na sequência dos movimentos sociais de contestação que procuravam associar uma revolução social a uma revolução sexual. Estes movimentos sociais vieram trazer uma dimensão crítica à moral sexual tradicional, que enaltecia a sexualidade masculina em detrimento da feminina e oprimia a homossexualidade. Na sociedade portuguesa estes movimentos não foram muito expressivos mas, provocaram a criação de novas políticas de saúde e educativas. Por estar ligado à existência de uma moral sexual repressiva, é hoje pouco expressivo.

Os modelos **médico-preventivos** estão associados às instituições e aos profissionais de saúde. Com o aparecimento de epidemias de doenças sexualmente transmissíveis tornou-se crucial um planeamento familiar, fornecer informação e educar sexualmente os cidadãos, como meio de prevenção de doenças e de gravidezes.

Aparece assim este modelo médico-preventivo com o objetivo de fornecer conhecimentos sobre anatomia e fisiologia da reprodução, sobre as doenças sexualmente transmissíveis e sobre os métodos contracetivos. Este é o modelo que ainda hoje podemos encontrar nalgumas instituições de saúde nas escolas, apesar de necessário, é insuficiente no quadro de uma educação para a sexualidade, tal como constatam Vaz et al. (1996:41): *Embora de utilidade evidente, este modelo não aborda as componentes emocionais e relacionais da sexualidade e, muitas vezes, os professores são confrontados com as necessidades de informação e de formação dos jovens nestas matérias.*

O **modelo de desenvolvimento pessoal** integra o modelo médico-preventivo com outros conceitos da sexualidade humana. Começam assim, um conjunto de projetos

relacionados com a sexualidade e educação sexual. O conceito de ES transforma-se inevitavelmente.

O modelo de desenvolvimento pessoal, ou modelo de *desenvolvimento pessoal e social*, integra as várias dimensões da sexualidade, referidas por Frade et al. (2010) e pressupõe um conceito de ES que aborda questões tais como:

- o corpo (anatomia e fisiologia da sexualidade e da reprodução)
- os comportamentos sexuais
- a orientação sexual
- a sexualidade ao longo da vida
- a sexualidade nas relações afetivas
- a discussão e clarificação de valores e atitudes face à sexualidade
- aspetos sociais da sexualidade (leis, abuso sexual, exploração sexual, …)
- complicações, dificuldades e doenças relacionadas com a sexualidade
- formas de prevenção e apoios existentes.

Na perspetiva de Vaz et al. (1996), este será o modelo mais adequado aos dias de hoje numa abordagem de ES em contexto escolar, pois deve ser um processo contínuo, que deve promover o debate e a escolha crítica, evidenciar-se pela flexibilidade dos conteúdos e impulsionar a autonomia. Contudo, mesmo um modelo de ES centrado no desenvolvimento pessoal e social do indivíduo, a interpretação da sexualidade que cada um tem depende das suas vivências e experiências pessoais. Ainda segundo o mesmo autor(1996:15) *a perspetiva da sexualidade que cada indivíduo tem coincide muitas vezes com o modelo de sexualidade dominante.*

Até 1996, existia em Portugal, a perspetiva de caráter tradicional que incluía uma visão reprodutiva da sexualidade, uma visão genital, heterossexual, masculina e do adulto. Era apenas uma Visão Reprodutiva no sentido em que a sexualidade apontava apenas a procriação da espécie, em detrimento do prazer erótico. Genital, pois o prazer erótico estava associado aos órgãos genitais e ao coito vaginal. Heterossexual, pois só se concebia a existência de amor e sexualidade nas relações homem/mulher e não nas relações homossexuais. Masculina pois acentuava a diferença de papéis de género entre o homem e a mulher, predominando o papel dominante do homem, e uma perspetiva de adulto pois estava associada ao casamento e negava a existência de sexualidade nos jovens. Esta perspetiva está em queda na sociedade pois evoluiu-se muito nos últimos anos vendo a evolução na legislação promulgada nestes últimos vinte anos onde se inclui a legislação sobre a interrupção voluntária da gravidez, o casamento entre pessoas do mesmo sexo ou a Educação Sexual em contexto escolar.

A maneira como os indivíduos percecionam a sua sexualidade e a dos outros, depende de vários fatores e agentes. Não só o contributo da ES em contexto formal nos estabelecimentos escolares, mas também aquela adquirida socialmente, mais concretamente no seio da família e nos grupos de amigos. E porque a sexualidade começa no nascimento e acontece ao longo de

todas as etapas da vida, o processo de ES adquire várias formas, conforme ocorre num espaço formal, como a escola, ou informal como o espaço familiar ou social.

3. Dimensões da sexualidade humana

Na medida em que a sociedade exerce influência sobre a sexualidade da criança, exige-se a necessidade de se organizarem programas educativos no âmbito da sexualidade, onde se incluam aspetos sociológicos, psicológicos, bem como os processos biológicos de maturação e reprodução, direcionados às crianças, aos jovens, pais e professores.

A sexualidade humana comporta várias dimensões: uma dimensão biológica, psicológica, sociocultural e ética. (Carvalho, 2008). O mesmo autor (2008:32) considera pois que a *educação sexual, é multidimensional, contemplando quatro dimensões, a biológica, a psicológica, a sociológica, e a ética:*

• Biológica – A dimensão biológica constitui o elo vital para a sexualidade humana, mas esta não se pode resumir a esta dimensão, embora não possa ser compreendida sem a mesma.

• Psicológica – A educação sexual contribui para a educação afetiva e para a construção da sexualidade, facilitando o desenvolvimento harmonioso do indivíduo contribuindo para a sua felicidade pessoal. Um deficiente desenvolvimento da sexualidade humana pode levar a um crescimento "deficiente" da pessoa.

• Sociológica – A sexualidade é das características mais determinadas e moldadas pelo processo de socialização. O que somos, pensamos, fantasiamos, desejamos e fazemos ao nível sexual é resultado das aprendizagens, interações e reflexões realizadas numa cultura e numa sociedade influenciados pelos seus costumes, moral e leis.

• Ética – Tem a ver com as decisões pessoais acerca das relações com os outros e acerca da construção de um conjunto de valores pessoais e morais que se relacionam intimamente com a forma como os indivíduos vivem e compreendem a sua sexualidade.

Relativamente à dimensão biológica, *a diferença sexual é um facto que se impõe pela série de características morfológicas que diferenciam o homem e a mulher* (Carvalho, 2008:32). *Importa salientar que, a este nível, o sexo tem dois significados distintos: o primeiro assenta nas características anatómicas e fisiológicas. Por outro lado, o termo sexo poderá implicar, também, o contacto genital entre duas pessoas.*

Contudo é importante compreender que a educação sexual não é apenas uma pura informação sobre fenómenos biológicos dos nossos aparelhos reprodutores. É muito mais que simples informação. Carvalho (2008:33) advoga que *o papel reprodutivo constitui apenas uma faceta da nossa sexualidade, na medida em que esta é condicionada, quer pela dimensão psicológica, quer pela dimensão sociocultural.* Note-se que a sexualidade não é apenas um fonte de prazer, mas também de bem-estar.

Esta autora ressalta que a educação da sexualidade é, sobretudo, a educação da afetividade, o que vai influenciar a formação da nossa personalidade uma vez que a nossa sexualidade está intimamente relacionada com a afetividade. *Isto é, a sexualidade humana é fundamentalmente um fenómeno biopsicológicos de grande complexidade.* (Carvalho, 2008:34). Porém, a sexualidade está ao serviço da cultura, na medida em que a atividade sexual que desenvolvemos com outra pessoa anuncia um estatuto social ou cultural determinado.

Na mesma linha de pensamento, a sexualidade, também, comporta uma dimensão ética. Carvalho (ibidem:40) advoga *que é necessário que os educadores da sexualidade estejam conscientes de que os temas, acerca da sexualidade, se revestem de considerações éticas e morais.* Amplia que mesmo quando pensamos que um conteúdo é, apenas factual, outra pessoa pode considerá-lo polémico.

Reconhecemos que, a educação sexual é um conceito muito mais amplo do que, apenas, um conjunto de informações sobre os órgãos genitais, a conceção ou a fecundação. É um fenómeno complexo, que abarca um aglomerado dimensional.

3.1.Conceito de Educação Sexual

A expressão Educação Sexual é partilhada pela comunidade científica e técnica, pela comunicação social, assim como pelo senso comum e tem vindo nos últimos anos a ser motivo de especial atenção, por parte de quem se preocupa e tem responsabilidades no processo de ensino.

Entre os diversos autores que escrevem sobre este tema a educação sexual está indissociavelmente ligada à *afetividade*. Cortesão et al (1989:16), afirma que *a educação sexualizada é sobretudo educação da afetividade*. Sampaio (1987:19) corrobora esta ideia ao referir que *a educação sexual é apresentada como um aspeto da educação afetiva com influências na formação da personalidade, na socialização e na escolha de um conjunto de valores morais pessoais*.

Marques (2002:22), define a Educação sexual como *um processo pelo qual os pais e educadores se esforçam para informar e formar os educandos no campo da sexualidade, para que estes possam aceder ao total desenvolvimento do seu ser, como homens e como mulheres, de modo a que sejam capazes de viver como seres plenamente humanos na sua vida afetiva, pessoal e social, e, por sua vez, livres e responsáveis.*

São as pessoas mais próximas da criança que influenciam com seus modelos, práticas e atitudes a formação da criança no seu todo e neste aspeto da sexualidade em particular. São os modelos que tem próximos e influenciadores.

4.Os modelos sociais no desenvolvimento sexual da criança

A família é a principal educadora, quer por direito, quer por dever. A ela está entregue o encargo de cuidar, amar e educar os seus filhos para que se tornem adultos autónomos, equilibrados, ativos na sociedade e felizes.

Ribeiro (2006:2) evidencia o papel da família e *o papel de complementaridade da escola na formação da criança no campo da educação para a sexualidade.*

Assim, a escola não pretende, não pode, nem deve, substituir a família. Ela deve neste aspeto assumir um papel complementar e de consolidação da educação dada pela família.

Tendo por base as citações de Nunes (2005) e Ribeiro (2006) e literatura sobre diferentes modalidades de educação (Chagas, 1993) pode-se considerar a existência de três tipos distintos de ES: a ES formal, a ES não formal e a ES informal.

A ES formal define-se através de processos intencionais, estruturados e formais de educação no âmbito da sexualidade, desenvolvidos em contexto escolar. Carateriza-se pela sua intencionalidade e formalidade, o que pressupõe a existência de um currículo explícito. É, assim, associada ao professor e a contexto curriculares. Este tipo de ES pode, fortuitamente, apresentar um caráter não intencional (veiculada pelas auxiliares de ação educativa, nos recreios dos alunos ou em contextos pedagógicos de sala de aula). Ligada à ES formal podemos afinal distinguir uma ES não formal. Este tipo de ES tem um currículo flexível, pode ser também intencional e estruturada mas com um carácter menos formal. Não está associada a âmbitos curriculares e é conduzida por agentes que não o professor, como técnicos de saúde ou outros profissionais que atuem em contexto escolar. É também considerada ES não formal aquela que é feita através dos *media,* da literatura, dos museus ou realizada pelas Organizações Não Governamentais. Em qualquer dos casos, formal ou não formal; estes tipos de ES são sempre desenvolvidos por profissionais, sendo os professores os agentes privilegiados.

Vaz et al. (1996:21) denominam estes dois tipos de ES, embora muito associados, como ES intencional, distinguindo-as apenas pelo seu caráter curricular: *Ambos os processos apelam à consciencialização da aprendizagem e por isso também se podem denominar como E.S. Intencional. O critério básico da sua diferenciação é a integração curricular ou não. A E.S. formal assume o contexto Escola e o agente Professor como meios educativos por excelência e a E.S. não Formal viabiliza a educação intencional através de agentes alternativos, ainda que privilegie aqueles*.

Marques et al. (2010) apresentam também uma definição de ES formal e não formal, salientando o fato de que ambas são indissociáveis. Para estes autores ambas as formas de ES aparecem dissolvidas em contexto escolar, ocorrendo conjuntamente e sem que o educador ou agente educativo consiga separá-las.

Estas duas formas de educação sexual (formal e não formal) são, quanto à sua natureza, facilmente distinguíveis, mas não é viável separá-las quando nos focamos na segunda . *(...) Dada a complexidade e riqueza da comunicação humana, é inevitável que, para além das intenções do educador e dos temas incluídos na sua intervenção profissional, se manifestem – de modo mais ou menos explícito – os seus juízos, as suas atitudes e os seus valores, os quais serão considerados por aqueles com quem desenvolve as atividades e produzirão sempre impacto nas suas avaliações e nas suas aprendizagens.* (ibidem:12)

De salientar que todo o ato de educação intencional, consciente e sistemático é sempre acompanhado de numerosos conteúdos não intencionais que podem ter grande influência educativa (posturas, gestos, expressões, conteúdo dos exemplos, uso da linguagem, sentimentos que provocam, significado do educador para o educando, adaptação ou afastamento interpessoal, etc.).

Os pais, como figuras básicas de modelagem, têm um papel decisivo na determinação da vivência da sexualidade dos seus filhos. *Porém, não são as únicas fontes de influência para a criança, uma vez que os pares e os media são uma fonte de influência intensa e precoce para mesma* (Vaz, 1996: 18).

Como figuras mais próximas e com as quais se identificam, os pais são fundamentais durante o processo de aprendizagem do papel de género e identidade sexual, por parte da criança: *é com os pais que a criança primeiramente se familiariza com as características do homem e da mulher e o modo de ser do género masculino ou feminino* (ibidem:18).

Os pais têm, assim, uma possibilidade de decisão sobre o tipo de jogos, brinquedos, adornos e atividades a oferecer ao filho, mais ou menos no sentido da tipificação segundo o sexo. No entanto, não só as atitudes dos pais condicionam o comportamento da criança, mas também, as atitudes e as ações do educador, com ou sem intenção determinada, também, poderão contribuir para a tipificação do género.

Neste perspetiva, raramente os alunos são estimulados a prepararem teorias ou refletirem sobre a complexidade da distinção em função dos sexos nos seus distintos contextos. Este problema deve ser visto à luz da discussão em curso sobre o desenvolvimento de um tipo de ensino baseado na investigação e na reflexão crítica, de acordo com o objetivo geral da formação de professores. Neste contexto também poderemos considerar os pares. No entender de Vaz et al (1996), a influência dos pares é benéfica, na medida em que a aprendizagem numa relação horizontal é recíproca. No entanto, estes autores consideram que existem aspetos negativos, relativamente à aprendizagem através dos pares pois, a informação transmitida entre eles é frequentemente imprecisa.

No mesmo rumo, Carvalho (2008:49) salienta que *os pares são uma fonte informação sexual e que, de facto, há uma educação sexual nas escolas de cariz informal e espontânea.* Embora muita informação esteja assente em conhecimentos erróneos ou visões muito parcelares, portanto, boatos, preconceitos e estereótipos.

Para além dos pares, os *media* são, atualmente, fontes de influência e agentes de uma educação sexual incidental. *À medida que as crianças vão, progressivamente, desenvolvendo um certo grau de independência dos modelos familiares, os meios de comunicação adquirem para a mesma uma importância acrescida* (Sánchez, 1993: 35).

Igualmente Carvalho (2008:50), refere que os *meios de comunicação social veiculam imensas informações e representações da sexualidade e fornecem pouca informação útil.*

Mas como principais modelos temos que assumir que o papel da família e da escola tem de ser complementares para uma educação de sucesso.

4.1. O papel complementar da família e da escola na educação

É essencial falar, desde cedo, dos aspetos relacionados com a sexualidade, uma vez que é uma questão que faz parte da natureza humana, deste modo deverá ser encarada como tal.

Neste âmbito, Kohner (1997), salienta que as crianças precisam de informações sobre sexo pelas mesmas razões que precisam de informações sobre muitas outras coisas: faz parte da aprendizagem da vida. Para além disso, trata-se de estimular nas crianças atitudes positivas face à sexualidade.

No entender de Kohner (1997:12), *as crianças necessitam de estar informadas acerca do assunto, para que nada lhes pareça estranho, para que se possam conhecer melhor e para que se sintam mais confiantes e se tornem mais atenciosas nos seus relacionamentos.*

As crianças têm algumas noções, mas necessitam que lhes deem outras para compreenderem o todo. Quanto mais se adiar a resposta a questões de qualquer nível, maior será a probabilidade de se inventarem respostas por vezes pouco reais.

Nesta linha de pensamento, na ótica de Kohner (ibidem) por volta dos cinco anos uma criança poderá aprender que um bebé é "feito" pela mãe e pelo pai. Aos sete, aprenderá que um bebé é "feito" pelo espermatozoide de um homem e pelo óvulo de uma mulher. Aos nove, terá uma noção de ato sexual e da forma como o espermatozoide entra no óvulo, e assim sucessivamente. Deste modo, a informação deverá ser dada corretamente, isenta de tabus ou falsas crenças e com uma linguagem adequada para a idade.

Quanto ao desenvolvimento da identidade e papel de género, preconiza-se que o sistema educativo deverá ensinar as crianças a distinguir entre o que a sociedade estipula e a forma como somos.

No entanto, na perspetiva de Carvalho (2008:50), *os programas aplicados nas escolas preconizam, principalmente, os aspetos reprodutivos e não abordam questões relacionadas com a vertente socio-emocional da sexualidade*. Esta autora refere que estes programas promovem reduzidos efeitos e veiculam, visões parcelares ou manipulatórias da sexualidade, que resultam ser pouco construtivas e educativas. Aponta uma série de causas para o efeito, das quais enunciaremos, apenas, as seguintes: hábitos pedagógicos que favorecem a passividade, a

ausência de crítica e a retenção mecânica de conteúdos; falta de interesse, de formação e de monitorização dos formadores, nomeadamente sobre a sexualidade e a sua própria sexualidade.

No que se refere à falta de formação, Bastos (2003:24) refere que *uma parte consubstancial dos docentes não se sente preparada para assumir a responsabilidade de educar para a sexualidade, na medida em que a escola nem sempre está à altura de oferecer uma visão integral do assunto, que não pode ficar apenas na informação científica, mas visa o domínio de si, na capacidade de orientar o instinto sexual ao serviço do amor e de o integrar no desenvolvimento global da pessoa.*

Segundo Bastos (2003), os educadores têm uma enorme responsabilidade à qual não poderão fugir. É da responsabilidade dos docentes refletir, se preparar de forma a proporcionarem as condições necessárias para o desenvolvimento saudável e equilibrado das crianças.

Estes não podem ignorar os conflitos, a agressividade, bem como os comportamentos que revelam o despertar do impulso sexual, procurando agir de uma forma equilibrada e ajustada (ibidem). Tal como não devem esquecer que as crianças têm a capacidade de sentir prazer, desde o nascimento, manifestando, nestas idades, condutas, interesses e curiosidades sexuais. *Com frequência observaremos condutas de cariz auto exploratório, de imitação das pessoas adultas. Estas manifestações são essenciais para um desenvolvimento adequado da criança* (Espinosa, 1992:43).

Os educadores são modelos de identificação para a criança e, por isso, têm um papel importante a desempenhar na educação para a sexualidade. Deste modo, é inevitável a ação do docente que deverá contribuir para que os alunos, progressivamente, autorregulem as suas condutas, adotando normas de atuação.

Corroborando esta necessidade há que desenvolver uma educação sexual formal e não formal: *processos de aprendizagem sistemática desenvolvidos por profissionais (...), responsáveis pela programação de atividades em consonância com objetivos e conteúdos, explicitados e estruturados de forma coerente. Ambos os processos apelam à consciencialização da aprendizagem e por isso também se podem denominar como E.S. intencional. O critério básico da sua diferenciação é a sua integração curricular ou não* (Vaz, 1996:21).

A educação sexual formal assenta no contexto escola e no agente professor como meios educativos por excelência, enquanto a educação sexual não formal viabiliza a educação intencional através de agentes alternativos, ainda que privilegie aqueles (ibidem). No nosso entender, os pais deverão assumir, também, a função de agentes alternativos, a partir da cooperação com a escola, em proveito de um objetivo comum.

Para López Sánchez (1990, citado por Vaz et al, 1996:21), *o ensino intencional é vantajoso, pois oferece informações mais organizadas e sistemáticas, a equidade de oportunidades a todas as crianças e permite a construção e transmissão de instrumentos e*

conceitos. O diálogo, permanente, entre os pais e educadores assume, assim, uma enorme relevância, uma vez a *educação sexual poderá efetivar-se na escola através de iniciativas interdisciplinares, do fomento da cooperação e do trabalho em equipa, entre os diversos agentes da comunidade educativa* (Bastos, 2003:50).

No entanto, os pais e educadores, muitas vezes, não se sentem à vontade para abordar este assunto que, durante muitos anos, foi considerado um "tabu". Aos pais, fá-los sentir esta função parental como nova e, portanto, menos vivenciada e não se sentem capazes. Neste âmbito, segundo Bastos (2003:13), *a dimensão do tabu faz com que se evite abordar qualquer dos assuntos que têm a ver com a dimensão sexual*.

Porém, as crianças estão dependentes dos adultos e, por isso, não lhes basta uma informação sexual adequada, mas importa que presenciem que os modelos com os quais se identificam vivem a sua sexualidade de uma forma natural, pois é na infância que se começa a construir e a vivenciar a sexualidade sem preconceitos.

5. A Sexualidade na Infância

A sexualidade, durante este período, desenvolve-se, principalmente, através da *relação das crianças com as suas sensações corporais e da relação que estabelecem com figuras de apego* (Sánchez, 1993:27).

As crianças, desenvolvem novas competências motoras, mentais, linguísticas e novas formas de comunicação, mas têm numerosas limitações: não interiorizaram ainda a moral e mostram dificuldades em controlar os seus desejos. *Os adultos, por sua vez, começam a regular a conduta das crianças e a exigir o cumprimento de determinadas normas, obrigando-as a desenvolver uma maior autonomia* (Sánchez, 1993:28). Igualmente, a consciência sexual está dependente da forma como se vivem e resolvem as imposições sociais colocadas às crianças, que se tornam, mais exigentes; das respostas que se encontram para compensar a sua curiosidade sexual, que se caracteriza pela descoberta das diferenças anatómicas entre o menino e a menina e dos papéis sociais atribuídos. *Tal como pelos modelos de identificação e imitação que dispõem e pela forma como as pessoas adultas reagem à conduta sexual das crianças* (Sánchez, 1993:28). Desta maneira, as crianças vão compondo a sua identidade e o quadro que carateriza cada género.

Neste sentido, poderemos falar de uma educação sexual informal, onde se veicula o *modelo dominante da sexualidade, que condiciona inevitavelmente o desenvolvimento dos valores, conhecimentos e comportamentos sexuais e, portanto, não favorece a adaptação às contínuas mudanças socioculturais* (Vaz, 1996:20).

Neste sentido, a Educação Sexual Intencional é necessária para ultrapassar as falhas da aprendizagem acidental, mas não suficiente, pois a E.S. informal está sempre ali.

As crianças, como criaturas curiosas, demonstram uma enorme curiosidade sobre o seu corpo, bem como sobre o mundo que as rodeia. Kohner (1997) salienta que as mesmas desde

muito cedo se sentem espontaneamente curiosas em relação aos próprios corpos e aos das outras pessoas, logo, querem e precisam de esclarecimento.

Os educandos poderão fazer diversos tipos de perguntas: a primeira pode ser de carácter anatómico, a segunda pregunta sobre a origem das pessoas (nascimento) e a terceira pergunta básica refere-se ao lugar por onde nascem os bebés e a quarta pergunta básica será como se fazem os bebés. (Sánchez, 1993). Estas perguntas serão mais espontâneas quanto maior for a confiança que a criança criar com o seu pai ou com a sua mãe. Após um período destes, poderá ocorrer que estas deixem de o fazer, ao pensarem que os adultos não são sinceros e as castigam por levantarem tais questões.

Para nós, além das questões levantadas pelas crianças, durante este período, o processo mais relevante assenta na aquisição da identidade e no papel de género.

5.1. A importância da educação sexual na construção da identidade e papel de género

Segundo Sánchez (1993:32), *a partir de um ano e meio as crianças manifestam ter interesses socialmente tipificados como próprios de menino e de menina, preferindo jogos e roupas que consideram próprios para o seu sexo*. Tal como referem estes autores, estes factos foram comprovados a partir de observações constantes da conduta da criança, em situações de jogo livre.

Nesta linha de pensamento, Castanho (2003:101) refere que *os conteúdos dos estereótipos de género vão desde os comportamentos e atividades associados aos pais de género, até à aparência física, passando inclusivamente pela orientação da sexualidade*.

Por sua vez, antes dos três anos as crianças já se auto classificam como meninos e meninas. As crianças tomam consciência da sua identidade sexual, a partir dos dois ou três anos, iniciando um processo de aprendizagem dos comportamentos que a sociedade considera próprios de rapaz ou de rapariga. Os autores atrás referenciados salientam que desde o nosso nascimento nos são atribuídos roupas, brinquedos e atividades sexuados.

Calderone, (1978, citado por Vaz, 1996:20), refere que *sabe-se, ainda, que são as experiências de educação sexual nos primeiros anos de vida as mais determinantes para o desenvolvimento psicossexual da criança.*

De facto, este auto classificação adquire grande importância para a mesma, na medida em que a leva a organizar toda a sua vida em função desta e a justificar quem não se comporta de acordo com o que é socialmente esperado. *Assim, os educandos tendem a formar grupos do mesmo sexo e a menosprezar a forma de ser e de estar de quem é de outro sexo* (Sánchez, 1993:33).

A noção de corpo e a proteção do mesmo, as diferenças entre rapazes e raparigas e a identificação dos aspetos culturais discriminatórios, assim como a noção de família são alguns

dos aspetos focados na referida legislação como fulcrais para trabalhar com as faixas etárias mais precoces.

O conteúdo alvo da educação sexual é a sexualidade humana e sexualidade é diferente de **sexo** e de **comportamentos sexuais**. *Sexualidade tem que ver com quem nós somos como homens ou mulheres, não com o que fazemos com uma parte dos nossos corpos*. (Vaz et al, 1996:22) Por isso é que entendemos a sexualidade como um conceito global que abarca não apenas a anatomia, mas também a psicologia e a cultura em que o indivíduo está inserido, como já referimos atrás.

Nas sociedades ocidentais dá-se um grande relevo à imagem do corpo e desde a mais tenra idade as crianças têm preocupações desse nível e com maior incidência na adolescência.

A criança reconhece a imagem dos outros muito antes de reconhecer a sua própria imagem e acrescentam que o reconhecimento da própria imagem implica também a conquista da identidade através da imagem total antecipadora da unidade do corpo, isto, é a criança reconhece que a imagem do espelho é a sua própria imagem. *A criança constrói a noção de si e do seu corpo, em resultado de um conjunto de retroações resultantes das interações dela com o mundo, e estas vão tomando, à medida que a criança cresce, significados e aspetos diferentes, em virtude das interações desenvolvidas* (Vayer & Rocin, 2000:33).

Segundo Fernandes (2007) existe uma relação estreita entre a conceção do corpo e os estados de afetividade que resultam dos vínculos com os objetos mais próximos. Um corpo é sempre um corpo, mas não o podemos dissociar das emoções, sentimentos, tendências, motivos e pensamentos que qualquer pessoa tem. A perceção do corpo dos outros e da sua expressão da emoção é tão primária como a perceção do próprio corpo ou da própria expressão emocional. As emoções dirigem-se sempre aos outros por isso são sempre sociais. A nossa própria imagem não é possível sem as imagens corporais das outras pessoas. Um corpo é sempre a expressão de um Eu e de uma personalidade e está dentro de um mundo. Sendo o corpo, ao mesmo tempo a forma e o meio da integração da criança no mundo, ele está necessariamente carregado de significado. Desde as atitudes, às posturas, os gestos, e sobretudo o olhar, exprimem, melhor do que as palavras, as tendências e os impulsos, mas também as emoções e os sentimentos das pessoas ao viver tal situação em determinado contexto (Vayer & Rocin, 2000).

A identidade sexual é futuramente uma certeza que a criança não cessa de afirmar. O sentimento de identidade sexual baseia-se em experiências corporais desde a mais tenra infância até ao estado adulto. Segundo López e Fuertes (1999) o processo de aquisição da identidade sexual está intimamente relacionado com a idade e mais precisamente com o nível de desenvolvimento.

Marques afirma (2006: 44) que a identidade sexual *é um processo complexo que se manifesta por uma relação de inclusão e uma relação de exclusão, isto é a semelhança com uns e a diferença com outros*.

A identidade sexual é a forma como cada pessoa sente a sua individualidade, pelo facto de pertencer a um determinado sexo, o que inclui a ambivalência inerente à perceção de cada um. O mesmo autor considera que as crianças adquirem a sua identidade sexual quando sabem que esta não depende da sua vontade; quando reconhecem que não podem mudar ao longo do tempo e estão seguras de que ela depende das características anatómicas e não varia apesar das mudanças de papel (roupas ou brinquedos).

O processo de socialização impõe modelos inerentes ao masculino ou feminino. A divisão de tarefas entre sexos traduz-se a longo prazo em características mais comuns para os homens e para as mulheres. Ainda hoje, muitas mulheres, sofrem muitas formas de violência (aborto, infanticídio ou mutilações) ao abrigo de uma cultura que assim o estabelece.

Assim urge mudar algo, a sociedade tem um papel importante e a escola como parte fundamental no processo de educação tem que se comprometer.

6. Educação sexual em meio escolar

A Educação Sexual, enquanto contributo para a formação pessoal e social dos indivíduos e para a promoção da saúde sexual e reprodutiva, tem alcançado protagonismo crescente. Percebida como uma vertente do processo global da educação, bem como uma das componentes da Promoção da Saúde, representa uma das áreas em que a colaboração entre Sectores da Educação e da Saúde se torna indispensável. Nessa medida, a Educação Sexual constitui parte integrante do processo de Promoção da Saúde em Meio Escolar, nas suas diferentes dimensões: curricular, psicossocial, ecológica, comunitária e organizacional.

Como dimensão humana eminentemente relacional e íntima, a sexualidade tem uma vertente emocional e é um elemento essencial na formação da identidade global, do auto conceito, de auto estima e, de forma geral, do bem-estar físico e emocional dos indivíduos.

É neste contexto que, nos últimos anos, o tema da Educação Sexual, em particular o da Educação Sexual em Meio Escolar, volta a merecer a publicação de matéria legislativa, constituindo parte substantiva de um plano interministerial, e representa uma área de trabalho em torno da qual tem sido possível estabelecer parcerias de trabalho efetivo, nomeadamente a nível local.

Como já referimos atrás, a escola tem de assumir a sua responsabilidade na construção do currículo dos seus alunos e isso implica, que organize de uma forma coerente a oferta educativa dos alunos incluindo também a educação sexual. Hoje reconhece-se que a questão já não se coloca tanto em termos de *dever ou não fazer-se educação sexual na escola*, mesmo vivendo numa sociedade conservadora mas sim, no modo como se deverá operacionalizar.

No 1º ciclo esta responsabilidade está acrescida pois apenas há um professor e é sobre ele que recai toda educação íntegra da criança. Como somos seres sexuados temos que aprender

a melhor maneira de nos relacionarmos em sociedade e temos que comunicar desde cedo os sentimentos e afinidades e daí a importância da educação sexual também neste ciclo.

6.1. A importância da Educação sexual no 1º ciclo

Nascemos sexuados, condicionados por genes e hormonas que definem o nosso corpo e o nosso ser.

Ao longo da infância e até à puberdade, a nossa sexualidade é uma energia algo difusa, mas sempre presente, exprimindo-se, por exemplo, no prazer estimulado por sensações tácteis, e nas relações de afeto, através das quais nos abrimos à comunicação com os outros e à descoberta do mundo.

Os vínculos afetivos mediatizam a sexualidade ao longo de toda a vida, mas sobretudo na primeira infância, em que a interação com a mãe, com o pai e com outras figuras de apego têm um papel fundamental no desenvolvimento.

A partir do ano e meio / dois anos, a criança começa a adquirir algumas competências motoras, mentais e linguísticas muito importantes para a sua progressiva autonomia, para a compreensão do mundo que a rodeia e para a sua comunicação com os outros.

Segundo Freud(1933), a criança, a partir de determinada altura, desenvolve uma forte atração sexual pelo progenitor do sexo oposto e sentimentos agressivos e de hostilidade em relação ao progenitor do mesmo sexo. É, no plano da fantasia e a nível inconsciente, a primeira experiência de amor heterossexual. No caso dos rapazes, o desejo de afastar o pai e de ficar com a mãe só para si é um conflito inconsciente denominado complexo de Édipo.

O rapaz segundo Freud (1933) receia, tem pavor de que o pai castigue o seu desejo sexual pela mãe retaliando de forma severa. O rapaz teme que o seu pai o castre eliminando assim a base ou a fonte dos seus impulsos. Ao temor inconsciente de perder os órgãos genitais deu Freud o nome de "ansiedade de castração" ou "complexo de castração". Esta fantasia da criança tem, de acordo com Freud, efeitos positivos: dá-se o recalcamento do desejo sexual incestuoso e forma-se um mecanismo de defesa chamado identificação. O rapaz irá imitar e interiorizar as atitudes e comportamentos do pai. Ser como o pai fará com que este pareça menos ameaçador. Identificando-se com o pai (com os aspetos desejáveis do pai) o rapaz transforma os seus perigosos impulsos eróticos em afeto inofensivo pela mãe ao mesmo tempo que, de uma forma indireta, satisfaz os seus impulsos sexuais a respeito da mãe. Na verdade, a identificação com o pai tem subjacente uma limitação fundamental (só o pai pode ter relações sexuais com a mãe), embora, de certa forma, simplesmente simbólica, permita ao rapaz, através do pai, ter acesso à mãe (quanto mais se parecer com ele mais facilmente se pode imaginar, inconscientemente, no lugar do pai).

A limitação referida é interiorizada sob a forma de tabu do incesto para cuja formação contribuem o sentimento inconsciente de culpa desenvolvida pelo Superego e as restrições sociais. Freud (1933) sublinha que a repressão do complexo de Édipo ou, mais propriamente, a

sua ultrapassagem marca a etapa final do desenvolvimento do Superego. Este será o herdeiro do complexo de Édipo e a instância que se ergue contra o incesto e a agressividade.

Por outro lado, dos dois aos seis anos, a família, e muitas vezes também o Jardim de Infância, vão moldando a sua conduta, fazendo com que a criança cumpra determinadas normas, orientando-a para um comportamento mais autónomo e promovendo o seu relacionamento com os seus pares, eventualmente com os irmãos.(Piaget, 1979)

A evolução da sexualidade depende, neste período, da forma como são vivenciadas e resolvidas pela criança as imposições sociais cada vez mais exigentes, a vivência quase inevitável do ciúme, as respostas que são dadas às suas perguntas e ao seu comportamento perante a descoberta de um corpo sexuado e a procura de informações acerca da sua origem e, ainda, o seu entendimento dos papéis masculino e feminino face aos modelos de identificação de que a criança dispõe.(Marques, 1999)

Obviamente, o prosseguimento da interação afetiva com os pais, os restantes familiares e os pares continuam a constituir o grande suporte de desenvolvimento desta energia a que chamamos sexualidade.

Ao iniciar a escolaridade, com cerca de seis anos, a criança já adquiriu as capacidades motoras fundamentais, está habilitada para se relacionar com a realidade concreta e entender a sua lógica, tem um bom desenvolvimento da linguagem e socialmente surge já com uma certa independência em relação aos pais, interiorizando normas sociais e morais, controlando os seus comportamentos e abrindo-se a relações de amizade relativamente estáveis com os seus pares.

O estádio de latência é o período da vida dos 6 aos 11 anos marcado por um acontecimento significativo: a entrada na escola e a consequente ampliação do mundo social da criança. Recalcadas no inconsciente, as conturbadas experiências emocionais do estádio fálico não a parecem perturbar. É como se não tivessem acontecido. Esta amnésia infantil liberta a criança da pressão dos impulsos sexuais. A curiosidade da criança centra-se agora no mundo físico e social e não no seu corpo. A energia libidinal é, a bem dizer, sublimada, isto é, convertida em interesse intelectual e canalizada para as atividades escolares, as práticas desportivas, jogos e brincadeiras. Normalmente, o grupo de pares é constituído por crianças do mesmo sexo, uma escolha que reforça a identidade sexual da criança. A ultrapassagem bem sucedida, deste estádio é possível se a criança, agora mais independente dos pais no plano afetivo, desenvolver um certo grau de competência nas atividades que a atraem e naquelas que lhe são socialmente impostas.

Vários intérpretes de Freud consideram que o estádio de latência é mais uma pausa do que um período de desenvolvimento psicossexual (não há nenhuma área específica do corpo do corpo que pose ser destacada como zona erógena e nenhum conflito psicossexual). Outras interpretações sugerem que nesta fase, sobre a qual Freud pouco disse, as crianças aprendem a esconder a sua sexualidade do olhar desaprovador dos adultos. Seja como for, a relativa

emancipação em relação ao universo familiar prepara o caminho para que o afeto e a atração sexual assumam uma forma adulta.

No final deste estádio o aparelho psíquico está completamente formado. Entre os seis e os doze anos as mudanças biológicas, intelectuais, linguísticas e sociais ocorrem de forma progressiva e geralmente sem grandes conflitos. Assim, o conjunto de capacidades já existentes e a relativa estabilidade deste período, constituem um terreno muito favorável para a educação escolar básica.

6.1.1.A evolução da sexualidade entre os seis e os dez anos

Em primeiro lugar, é importante referir que a sociedade exerce uma influência constante sobre estas crianças, atribuindo determinada identidade e papel a cada sexo, ou moldando o comportamento das crianças através prémios e castigos, do contato com modelos de referência e do próprio processo de escolarização. (Marques, 1999)

Assim, os pais e outros familiares, os professores, os colegas, o sistema educativo, os meios de comunicação social e os heróis da literatura infantil atuam através de práticas e normas que condicionam a conduta sexuada e as manifestações sexuais das crianças.

Segundo Piaget(1979) *é o período em que o indivíduo consolida as conservações de número, substância, volume e peso. Já é capaz de ordenar elementos por seu tamanho (grandeza), incluindo conjuntos, organizando então o mundo de forma lógica ou operatória. Sua organização social é a de bando, podendo participar de grupos maiores, chefiando e admitindo a chefia. Já podem compreender regras, sendo fiéis a ela, e estabelecer compromissos. A conversação torna-se possível (já é uma linguagem socializada), sem que no entanto possam discutir diferentes pontos de vista para que cheguem a uma conclusão comum.*

É com o enquadramento que acima se esboçou que, neste período etário, as crianças tomam consciência da permanência da sua identidade sexual, relacionando-a a partir de dada altura com os seus órgãos genitais. É também nesta fase que os rapazes e as raparigas vão conhecendo melhor os modelos socioculturais que lhes apresentam como o que é próprio de cada um dos sexos e se tornam progressivamente capazes de relativizar esses conceitos.

No que respeita à moral sexual, é de salientar que perto dos cinco anos a criança começa a fazer esforços para controlar o seu comportamento no sentido desejado pelos adultos, procurando cumprir as normas que lhe são transmitidas por medo ao castigo dos adultos. Depois, entre os cinco e os sete anos, a criança vai interiorizando a moral sexual dos adultos. A partir de então, a questão do cumprimento das normas não se relaciona apenas com o medo do castigo, mas também com o sentimento de culpa. Paralelamente, a relação com os colegas e amigos pode estabelecer um certo grau de cumplicidade no campo sexual, falando-se ou fazendo-se coisas que se ocultam aos pais e professores.

É de primordial importância lembrar que a interiorização, por parte da criança, de uma determinada moral sexual não acontece apenas em virtude de lhe serem transmitidas

explicitamente umas tantas normas, reforçadas por estímulos positivos ou negativos. A aprendizagem decorre ao longo da observação do comportamento dos pais, professores e adultos em geral, face a imensas situações, e passa pelo grau de lógica entre as normas verbalizadas e as práticas realizadas.

Presumivelmente, os modelos transmitidos pelos meios de comunicação social, nomeadamente os conteúdos sexuais de muitos programas televisivos, o grau de instrumentalização da sexualidade, e o estatuto social facultado aos papéis masculino e feminino, têm grande interferência nos valores interiorizados pelas crianças.

No entretanto, a família é a instância social com papel mais determinante no desenvolvimento e na educação da sexualidade da criança, quer pela importância dos vínculos afetivos entre pais e filhos, quer pela influência que têm os pais como modelos de observação quotidiana, nomeadamente enquanto casal, como já afirmamos atrás e o grau de comunicação no interior da família condiciona o desenvolvimento de processos educativos em que a criança aprende ou não a analisar e tomar posição face aos desafios da sua vida social.

Nesta dinâmica criança-família-sociedade, a escola é um espaço privilegiado, pelo seu contributo na aquisição e estruturação dos conhecimentos, na interiorização de valores e no desenvolvimento de práticas que vão constituir um suporte essencial para a cidadania.

Daí que o diálogo entre família e escola, fundamental em todo o processo educativo, adquira uma importância muito especial no âmbito mais específico da educação sexual, quer pela ajuda que a escola pode dar aos pais na realização dos seus papéis, quer pela necessidade de uma cooperação saudável e coerente entre as famílias e a escola para que o desenvolvimento da sexualidade das crianças possa ser integrado de forma harmoniosa, preparando-se estas para uma vivência positiva das transformações da puberdade.

7. Metodologia geral a aplicar em Educação Sexual

As metodologias mais eficazes nestas áreas são as metodologias ativas e dinâmicas, que façam interagir o grupo e que estimulem o interesse e a participação. Devem ser metodologias centradas no aluno e nos seus interesses, tal como referem Frade et al. (2010).Partir dos conhecimentos individuais e do grupo, utilizar esses e novos conhecimentos, problematizar e resolver situações, utilizar o humor e o jogo ou trabalhar em pequenos grupos são as metodologias mais eficazes nesta área.

Segundo Frade et al. (2010), uma metodologia de ensino-aprendizagem ativa traduz-se por dois princípios:

-O **sujeito**: é o principal agente da sua aprendizagem. Deve ser capaz de construir o seu próprio conhecimento através de um conjunto de inúmeras interações que lhe são proporcionadas pelos diferentes contextos onde se insere.

-O **papel do adulto**: a sua principal função é apoiar e acompanhar o aluno neste processo de construção do conhecimento. Deve estar atento e fornecer ao aluno os meios e os recursos necessários à sua aprendizagem.

Ainda de acordo com Frade et al. (2010) e Vaz et al. (1996) as metodologias participativas incluem um vasto conjunto de técnicas, as quais podem ser agrupadas em categorias de acordo com a sua finalidade.

Assim, existem técnicas de:

- Identificação/avaliação das necessidades e interesses dos alunos;
- Descontração;
- Treino de competências; e
- Clarificação de valores e atitudes

Das várias técnicas existentes e sugeridas pelos vários autores, aquelas que consideramos serem as mais usuais e adequadas para o 1.ºCEB, são:

- **Brainstorming:** consiste em listar todas as sugestões dadas pelos alunos sobre um determinado problema ou questão. Numa primeira abordagem apenas se registam as ideias, numa linguagem simples e com frases curtas, e não se discutem, sendo debatidas a posteriori.
- **Caixa de perguntas**: a caixa de perguntas pode ser colocada numa sala de aula ou numa sala comum a todos os alunos. O objetivo é recolher, anonimamente, questões que os alunos queiram ver respondidas ou esclarecidas. O tratamento dessas questões pode ser feito em forma de debate na sala de aula partindo das questões anónimas que serão discutidas por todos ou em forma de discussão em grupo sob a forma de blog ou jornal de parede.
- **Jogo lúdico**: nesta técnica recorre-se a jogos infantis que fazem parte do quotidiano dos alunos e que os ajudam a ficar mais à vontade e desinibidos. São exemplos desses jogos "o jogo da cabra cega", "o jogo do espelho" ou "o jogo do escultor. Estes jogos podem ainda ser complementados de sistematização de saberes e aferição de conhecimentos.
- **Role play ou dramatização:** esta técnica consiste numa representação teatral de pequenos casos ou histórias em que podem intervir o número de personagens que se desejar. Devem ser histórias curtas e devem ser complementadas com um debate *a posteriori*, em pequeno ou em grande grupo. Esta técnica revela-se bastante eficaz na promoção de atitudes e competências como, saber ouvir, saber olhar o outro, saber dizer sim ou não e saber expressar-se.
- **Trabalho de pesquisa**: ajuda o aluno a interrogar-se e a clarificar ideias. A pesquisa de informação pode ser feita em revistas, jornais, internet, livros ou recorrendo a entrevistas, trabalho de campo, arquivos, visitas de estudo, entre outros. O trabalho de pesquisa deve pressupor um plano de trabalho e uma

definição de informações a pesquisar. Deve ainda ser feita uma apresentação final das informações pesquisadas, sob a forma de trabalho escrito, painel ou apresentação oral.

- **Produção de cartazes:** os trabalhos em cartazes são muito usuais e podem servir de complemento às técnicas já citadas. Esta técnica consiste numa organização de informação resultante, por exemplo, de uma pesquisa, de uma visita ou de um debate, em forma de cartaz ou painel. A produção de cartazes ou painéis integra atividades várias como recorte, colagem, pintura, entre outras.
- **Fichas**: as fichas podem ser de vários tipos, desde informativas, de síntese, de recolha de informação ou de avaliação. Devem ser construídas de acordo com o trabalho desenvolvido ou a desenvolver e com os objetivos a alcançar.
- **Jogos de clarificação de valores**: partindo de posições diferentes entre os alunos em relação a uma determinada questão, promove-se o debate através da utilização de pequenas frases opinativas e polémicas. Pode recorrer-se a um género de assembleia em que todos os alunos debatem a questão, dando voz às várias opiniões ou construindo um painel onde os alunos inscrevam as suas opiniões de acordo com uma escala do tipo, "concordo", "discordo em parte", "discordo totalmente", etc.
- **Resolução de problemas:** através da utilização de histórias inventadas ou baseadas em casos reais, promove-se a discussão com vista à resolução de problemas comuns ou com os quais os alunos sejam confrontados. As histórias não devem ser longas e podem ser exploradas de várias maneiras como, por exemplo, uma história sem final e os alunos são convidados a dar um fecho à história, atribuir diferentes valores às personagens de uma história ou identificar possíveis soluções para um caso.
- **Visita externa:** consiste na visita de alguém externo à sala de aula e/ou à escola, e que, normalmente, é um técnico especializado ou outro profissional da área da saúde ou de ES. A recolha de informação proveniente dessa visita ou o resultado das aprendizagens decorrentes da discussão de temas ou assuntos devem ser complementados com trabalhos de grupo, elaboração de cartazes, etc.
- **Exploração de meios audiovisuais:** a exploração deste tipo de materiais pode ser um auxiliar importante para o desenvolvimento das atividades, não devem ser a atividade em si. Antes da visualização de um filme, documentário ou outro tipo de gravação, deve ser feito um trabalho de recolha de perguntas e assuntos do interesse dos alunos, para que seja possível ajustar o material audiovisual a

explorar. Após a visualização deve ser feita a exploração da informação e das questões pertinentes para futura discussão.

Estas são algumas das técnicas possíveis de se usar na ES no 1.ºCEB, outras serão também viáveis e aceites desde que sejam sempre respeitados os conteúdos e as finalidades previstas como afirma Amor Pan (1997) citado por Marques (2010).

Independentemente das atividades propostas, e para que as estratégias sejam bem-sucedidas, deve haver preocupação quanto à clareza das instruções fornecidas aos alunos, já que estes só poderão pôr a tarefa em prática com êxito se entenderem os procedimentos necessários. As tarefas devem ainda ser desafiantes para que mereçam o envolvimento e empenho dos alunos.

As metodologias ativas e participativas são, sem dúvida, as mais adequadas ao estabelecimento das relações interpessoais desejáveis para o desenrolar da Educação Sexual, tal como atrás foi definida, e para o desenvolvimento das competências que aquela pretende promover nos seus participantes.

7.1. Áreas temáticas fundamentais da Educação Sexual

Trabalhar as questões da sexualidade nestes níveis de ensino parece-nos fundamental, porque permite criar uma base favorável para acolher informações cada vez mais aprofundadas e desenvolver competências de maior complexidade.

Tendo em conta as características desta faixa etária, o grande objetivo para a educação sexual nesta primeira etapa é *contribuir para que as crianças construam o «Eu da 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* (Figueiredo, 2002:253).

Partindo deste objetivo, Forreta (2002), considerou como áreas temáticas fundamentais em educação sexual as seguintes:

• O conhecimento e valorização do corpo, dando importância a todas as diferentes partes do corpo, sem exceção, realçando os aspetos positivos de cada pessoa e a promoção da auto estima positiva;

• A identidade sexual, onde se inscrevem as questões relacionadas com o género e papel sexual confrontando os modelos sócio culturais do masculino e do feminino;

• As relações interpessoais, a valorização dos afetos e expressões de sentimentos que os ligam aos outros, procurando desenvolver competências sociais de integração e relacionamento positivo com os outros;

• A reprodução humana, a compreensão dos mecanismos de reprodução humana, nomeadamente a conceção, a gravidez e o parto. (Ministério da Educação e da Saúde, APF, 2000)

Estas quatro áreas temáticas operacionalizam-se num conjunto de objetivos para os níveis do pré-escolar e do 1º ciclo, os quais procuram cobrir as esferas de conhecimento/informação, do desenvolvimento de valores e atitudes positivas face à sexualidade e de competências promotoras da responsabilidade e do bem-estar. *A educação sexual não se pode limitar a aspetos informativos. Ela exige um debate de ideias sobre valores pessoais e deve facultar aos seus destinatários os dados necessários para que construam o seu quadro de referências, definidor das opções individuais.*(Ministérios da Educação e da Saúde, APF; 2000)

7.1.1. Implementação da Educação Sexual no 1º ciclo

Durante o 1.ºCEB a criança vai desenvolvendo a sua moral sexual. Situações que aconteciam até esta idade, como despir-se e vestir-se em frente aos colegas, deixam de ser constantes. A criança passa a ser mais modesta em relação ao seu corpo e adota as atitudes e os modelos que as figuras adultas ao seu redor lhe passaram, de acordo com a moral sexual vigente.

No seguimento do atrás referido, Marques (2000:64) *salienta ainda a influência que a sociedade exerce sobre a criança nesta fase, entre os 6 e os 10 anos, assistindo-se a uma atribuição cultural de papéis de género por volta dos 8/9 anos. Por sua vez a identidade sexual é reconhecida como estável ao longo do tempo.*

Quanto à evolução da sexualidade neste período, é importante referir que a sociedade exerce uma influência constante sobre estas crianças, atribuindo determinada identidade e papel a cada sexo, ou moldando o comportamento das crianças através de prémios e castigos, do contacto com modelos de referência e do próprio processo de escolarização.

Durante o período em que a criança frequenta o 1.ºCEB o professor representa uma figura muito importante no seu desenvolvimento pessoal e social. Além de ser o detentor do saber e de se tornar uma figura de apego para a criança, o professor pode tornar-se aquele com quem ela se identifica. Se a criança estiver perturbada afetivamente e tiver dificuldade ou for impossibilitada de se identificar com um dos seus progenitores, pode ficar bloqueada em termos afetivos. A identificação com o professor pode ser a maneira de vencer essas dificuldades.

Na passagem pelo 1.ºCEB, o professor titular de turma deve assumir determinadas atitudes que possibilitem à criança realizar aprendizagens significativas e que esta se desenvolva de uma maneira harmoniosa e saudável.

Cortesão, (2005:35) salienta que o *ensino deve ser ativo, estimulando a observação, a experimentação e a comunicação. Deve promover o trabalho em grupo, a cooperação, a solidariedade, o respeito mútuo e favorecendo o estabelecimento de laços de amizade*. Como afirmam as autoras: […] *quer em casa quer na escola se faz educação sexualizada se se consegue que a criança se sinta bem, goste de si própria, goste do seu trabalho.*

A construção de uma identidade sexual é um processo complexo, que passa por uma relação de inclusão e de exclusão, ou seja, a identificação de semelhança com alguns indivíduos e da diferença de outros. Esse processo desenvolve-se na criança à medida que esta se vai identificando com uns e diferenciando-se de outros, criando assim a sua individualidade. Nesta fase da identificação sexual a criança tem a necessidade, resultante da exigência da sociedade, de pertencer a um determinado sexo, masculino ou feminino. *São as figuras modelo, as normas que interiorizou e os comportamentos que observou e assimilou que vão guiar a criança neste processo de identidade sexual*, tal como nos afirma Louro (2000:62):

Para responder a todas estas necessidades do desenvolvimento psicossexual da criança durante o 1.ºCEB, e proporcionar um meio escolar de aprendizagens saudáveis e corretas, a escola tem de realizar uma ES intencional e estruturada.

Segundo as Linhas Orientadoras para a ES em meio escolar de Marques (2000:66), a principal finalidade da ES é: 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.

Para atingir esta grande finalidade, a Portaria 196-A/2010 prevê um determinado conjunto de conteúdos a abordar nos diferentes ciclos de ensino.

No 1.º CEB os <u>conteúdos mínimos</u> ou seja, o que deve ser minimamente lecionado, podendo estes conteúdos ser alargados conforme o contexto escola; previstos na Portaria 196-A/2010 são (1.º ao 4.º anos)

- 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;
- Proteção do corpo e noção dos limites, dizendo não às aproximações abusivas.

2.º ano

(..) o professor deve esclarecer os alunos sobre questões e dúvidas que surjam naturalmente, respondendo de forma simples e clara.

3.º e 4.º anos

(…) *o professor poderá desenvolver temas que levem os alunos a compreender a necessidade de proteger o próprio corpo, de se defender de eventuais aproximações abusivas, aconselhando que, caso se deparem com dúvidas ou problemas de identidade de género, se sintam no direito de pedir ajuda às pessoas em quem confiam na família ou na escola.* (Portugal. Assembleia da República, 2010: 1170)

Salientamos, mais uma vez, que estes conteúdos poderiam e deveriam ser iniciados no pré-escolar, adequando as atividades à faixa etária em questão.

De acordo com o art.º 3.º da Lei 60/2009 estes conteúdos devem ser desenvolvidos no âmbito da educação para a saúde, nas áreas curriculares não disciplinares. No caso do 1.ºCEB as

áreas não curriculares são a Área Projeto, a Formação Cívica e o Estudo Acompanhado que devem ser articuladas entre si e com as atividades curriculares.

A carga horária destinada à ES no 1.º CEB não deve ser inferior a 6 horas anuais, distribuídas de forma equilibrada, devendo o professor titular de turma organizar a distribuição das atividades e dos conteúdos ao longo do ano letivo, podendo e devendo articulá-los com as áreas curriculares de maneira a que a ES seja realizada de uma maneira transversal.

A ES deve estar obrigatoriamente incluída no projeto educativo do agrupamento de escolas e nos moldes definidos pelo respetivo conselho geral, depois de ouvidas as associações de estudantes, de pais e os professores.

A participação da comunidade escolar, nomeadamente as famílias dos alunos, está também prevista na legislação. Além de ser um direito assume-se também como um dever. Tal como já referimos anteriormente, a participação dos pais e encarregados de educação pode ser feita de variadas maneiras. A Lei 60/2009 no seu art.º 11.º é bastante clara quanto ao papel da comunidade escolar na ES em meio escolar:

8. Proposta de projeto

No sentido de aplicar e fomentar algumas destas perspetivas além de ser minha convicção que a ES deve ser abordada desde cedo para promover e prevenir comportamentos ajustados ou desajustados, Neste contexto, decidi organizar este projeto que poderá ser aplicado nas escolas do 1º ciclo do Agrupamento de Escolas de Trancoso, onde leciono.

Como profissionais da educação, quando pensamos numa sala de aula, buscamos logo as soluções que sejam mais interessantes e viáveis para que os alunos tenham interesse e participação quanto aos conteúdos abordados. Sabemos que existem orientações curriculares com conteúdos adequados a cada disciplina, que acabam dificultando o fazer do professor quanto à elaboração de uma temática onde todos esses possam se encaixar. Assim, o professor deve planejá-los e organizá-los de acordo com o centro de interesse da turma, de forma interdisciplinar, buscando uma fusão desses conteúdos.

A proposta de se trabalhar com projetos é justamente a de proporcionar um ambiente favorável ao saber pois, é importante que o professor promova espaços para pesquisas, discussões em grupo, montagem de painéis referente aos temas, enfim, tudo aquilo que se tornar centro de interesse dos alunos, podendo aprofundar o estudo e o conhecimento a cada dia.

Com este projeto pretendo incentivar e motivar os professores do 1º ciclo, para que a abordagem da educação sexual seja uma realidade nas nossas escolas. Para tal, apresento algumas informações e sugestões de atividades, com o objetivo de que o tema se transforme num desafio pedagógico.

Agrupamento de Escolas de Trancoso

Projeto Educação para a Saúde e Educação Sexual

1º ciclo

PARA NOS CONHECERMOS

A sexualidade é um aspeto central do ser humano, que acompanha toda a vida e que envolve o sexo, a identidade, os papéis de género, a orientação sexual, o erotismo, o prazer, a intimidade e a reprodução. A sexualidade é vivida e expressa em pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, comportamentos, práticas, papéis e relações. Se a sexualidade pode incluir todas estas dimensões, nem sempre todas elas são experienciadas ou expressas. A sexualidade é influenciada pela interacção de factores biológicos, psicológicos, sociais, económicos, políticos, culturais, éticos, legais, históricos, religiosos e espirituais.

(Definição de sexualidade da OMS)

Introdução

A promoção da educação para a saúde em meio escolar é um processo em permanente desenvolvimento para o qual concorrem os sectores da Educação e da Saúde. Este processo contribui para a aquisição de competências das crianças e dos jovens, permitindo-lhes confrontar-se positivamente consigo próprios, construírem um projeto de vida e serem capazes de fazer escolhas individuais, conscientes e responsáveis. A promoção da educação para a saúde na escola tem, também, como missão criar ambientes facilitadores dessas escolhas e estimular o espírito crítico para o exercício de uma cidadania ativa.

Este projeto surge da necessidade de dar cumprimento à lei nº60/2009 de 6 de Agosto, regulamentada pela portaria nº 196-A/2010, que estabelece o regime de aplicação da educação sexual em meio escolar. A Educação Sexual foi definida no Relatório Preliminar do G.T.E.S. (Grupo de Trabalho de Educação Sexual), como um processo pelo qual se obtém informação e se formam atitudes e crenças acerca da sexualidade e do comportamento sexual.

De um modo geral pretende-se contribuir para uma vivência mais informada, mais autónoma e mais responsável da sexualidade na área dos conhecimentos, sentimentos, atitudes e competências. Os jovens, na escola ou fora dela, no meio familiar no grupo de pares ou imersos nos meios de comunicação, têm que se situar num conjunto de mensagens, de condutas e de modelos ligados à sexualidade que são muitas vezes confusos e contraditórios. Estão por isso, sujeitos a perceções estereotipadas, idealizadas e fragmentadas sobre a sexualidade e, simultaneamente, sentem-se sexualmente estimulados e sem acesso aos recursos necessários para viver a sua sexualidade de uma forma responsável.

Neste contexto o presente projeto pretende contribuir para um maior conhecimento dos factos e componentes que integram a sexualidade, integrando, também, sentimentos e atitudes, o que significa desenvolver habilidades para realizar ações reflexivas, individual ou coletivamente, e provocar decisões nos estilos e/ou condições de vida que promovam a saúde sexual.

Na elaboração de um projeto de educação sexual para o 1º ciclo do ensino básico, integrado no Projeto de Promoção e Educação para a Saúde que, por sua vez, num sentido mais global, se integra na Educação para a Cidadania, procurou-se uma articulação entre as atividades globais propostas e as diversas áreas curriculares e não curriculares, agindo de maneira integrada ou interdisciplinar, de forma a não compartimentar o conhecimento em áreas estanques e em momentos desarticulados.

Partiu-se do princípio de que, se a informação por si é importante, não é suficiente para promover mudanças de comportamentos, tornando-se os fatores emocionais fundamentais. Assim, as atividades propostas procuram promover a ação, representação da ação e a reflexão.

No que respeita à evolução da sexualidade da criança entre os 6 e os 10 anos, a sociedade exerce uma influência constante sobre esta faixa etária, atribuindo determinada identidade e papel a cada sexo e transmitindo uma certa moral sexual. A família, no entanto, será sempre a

instância social mais determinante no desenvolvimento e na educação da sexualidade da criança, pelos vínculos afetivos entre pais e filhos e pelo modelo de observação que oferece. A escola deve ser um espaço privilegiado na interiorização de valores e no desenvolvimento de práticas que vão constituir um suporte para a cidadania., tornando-se o diálogo escola – família fundamental em todo este processo, preparando as crianças para uma vivência positiva das transformações da puberdade. Ainda com este objetivo, estabeleceu-se um trabalho em parceria com o Centro de Saúde, e os encarregados de educação na implementação de algumas atividades.

1-Finalidades

Habilitar os nossos alunos para aplicarem conhecimentos sobre saúde, na sua vida diária, de modo a aumentar os comportamentos saudáveis e a diminuir os comportamentos de risco.

Constituem finalidades da educação sexual em meio escolar segundo o disposto na Lei n.º 60/2009:

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.

2-Objectivos Gerais

- Incentivar a formação de interpares coresponsabilizando os jovens na formação de outros jovens
- Proporcionar condições que possibilitem maior envolvimento dos diversos intervenientes no processo educativo
- Proporcionar oportunidades diversificadas com vista à formação global dos jovens

- Desenvolver a consciência cívica de toda a comunidade como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, ativos e intervenientes
- Assegurar de um modo efetivo a educação para a saúde curricular transversal (disciplinar e não disciplinar)
- Desenvolver competências nos jovens que permitam escolhas informadas e seguras no campo da sexualidade;
- Melhorar dos seus relacionamentos afetivo-sexuais;
- Reduzir possíveis consequências negativas dos comportamentos sexuais, tais como a gravidez não planeada e as Infeções Sexualmente Transmissíveis (IST);
- Capacitar para a proteção face a todas as formas de exploração e de abuso sexuais. A longo prazo, deve contribuir para a tomada de posições na área da sexualidade, durante toda a vida.

3- Objetivos para o 1º ciclo

O documento *Educação Sexual em Meio Escolar – Linhas Orientadoras* estabelece a seguinte ***finalidade básica*** da Educação Sexual para o 1º 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.*

Como ***objetivos***, enuncia que os alunos no decorrer do 1º ciclo os alunos tenham:

3.1 – Aumentado e consolidado 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 afetivo 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.

3.2 – Desenvolvido 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 afetivas na família;

- ✓ de valorização das relações de cooperação e de interajuda;
- ✓ de aceitação do direito de cada pessoa decidir sobre o seu próprio corpo.

3.3 – Desenvolvido 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.

3.4 – Conteúdos

Os objetivos enunciados devem contemplar os seguintes *conteúdos* (do 1º ao 4º ano):

A. Noção de corpo;
B. O corpo em harmonia com a Natureza;
C. Noção de família;
D. Diferenças entre rapazes e raparigas;
E. Proteção do corpo e noções dos limites, dizendo não às aproximações abusivas.

A plena integração da finalidade, dos objetivos e dos conteúdos enunciados deverá articular dinamicamente os conteúdos e objetivos definidos para as diferentes áreas disciplinares e não disciplinares, podendo os conteúdos da Educação Sexual ser interligados, sem artificialidade, com os da Língua Portuguesa, do Meio Físico, da Matemática e das Expressões, contribuindo, também, para o desenvolvimento das Competências Gerais definidas para o Ensino Básico.

Partindo deste princípio, elaboramos um plano anual com programação a nível trimestral, por ano de escolaridade (para que um mínimo de seis horas seja dedicado à educação sexual), subordinadas ao tema aglutinador ***"Para nos conhecermos***".

Planificação Anual - Educação Sexual 1º ano 1º ciclo

	60 minutos	**Conteúdos**	**Objetivos/competências**	**Atividades/estratégias**	**Recursos**
1º Período	1ª sessão	• Noção de corpo • Identidade sexual	✓ Identificar as diferentes partes do corpo humano. ✓ Reconhecer as principais diferenças entre o corpo dos rapazes e das raparigas (cabelo, adereços, vestuário, sexo, …).	✓ Audição da história da Branca de Neve e os Sete Anões. ✓ Ver-se ao espelho da "rainha má", pesar-se e identificar caraterísticas do seu corpo, valorizando-o tal como ele é ✓ Diálogo sobre o que mais gosta nele ✓ Preenchimento de ficha onde descreve caraterísticas físicas pessoais, dos colegas e identifica a que sexo pertence. ✓ Quando o trabalho estiver finalizado, os alunos apresentam-no, oralmente, aos colegas, ✓ Distribuir uma ficha, solicitar aos alunos que pintem as imagens dos corpos do menino e da menina e que colem as etiquetas no espaço certo, identificando as diferentes partes do corpo humano.	Livro Computador Powerpoint Quadro interativo Ficha
	2ª sessão	• Noção de	✓ Reforçar os laços	✓ Leitura da história "O bebé", de Fran Manushkin.	Livro

		corpo. • Aspetos biológicos e emocionais	familiares. ✓ Reconhecer os diferentes papéis dos elementos da família.	✓ Exploração da história, de forma a levar os alunos a reconhecer a importância da família e do seu papel. ✓ Desenho do seu autorretrato e dos membros da sua família	Ficha de trabalho
2º Período	3º sessão	• O corpo em harmonia com a natureza • Mente sã em corpo são.	✓ Reconhecer a necessidade de equilíbrio corporal e mental. ✓ Distinguir comportamentos positivos e negativos	✓ Leitura da história "Lavar, escovar e esfregar", de Mick Manning. ✓ Exploração da história, de forma a levar os alunos a reconhecer a importância de adotar hábitos de higiene. ✓ Canto de uma canção sobre o tema.	Livro Cadernos.
	4º sessão	• Noção de família: • afetos .	✓ Reconhecer sentimentos de amor familiar	✓ Diálogo sobre a família da "Branca de Neve" (ver imagem da Branca de Neve com a madrasta e a imagem da mesma com anões e comparar as famílias) estabelecendo relação com as vivências familiares dos alunos (uma vez que as turmas do 1ºano englobam diferentes tipologias familiares) ✓ Diálogo sobre o tema. ✓ Execução de uma lembrança para um membro da família à escolha de cada aluno.	Livro de histórias Material de Expressão plástica Papel

3º Período	5º sessão	• Diferenças entre rapazes e raparigas • Anatomia e fisiologia	✓ Distinguir o corpo de acordo com o género. .	✓ Exploração de uma ficha de trabalho, com texto e imagens alusivas ao tema. ✓ Diálogo com os alunos. ✓ Observação de imagens com comportamentos negativos para identificação e correção dos mesmos. ✓ Elaboração de painel com alguns comportamentos a reforçar.	Quadro Caderno diário Cartolinas
	6º sessão	• Proteção do corpo • noções dos limites, • dizer não às aproximaçõ es abusivas	✓ Reconhecer comportamentos de risco perante estranhos. ✓ Interiorizar atitudes corretas a ter perante situações de aproximações abusivas. ✓ Aplicar regras de auto proteção.	✓ Relembrar a história da "Branca de Neve", através de imagem, na qual ela confia num estranho, um caçador que tem como missão fazer-lhe mal, matá-la. ✓ Diálogo sobre os cuidados a ter com estranhos ou com pessoas conhecidas que se aproximem do seu corpo não por simples amizade mas de forma abusiva. ✓ Conselhos/diálogo em grande grupo de como se proteger e saber dizer não. ✓ Listagem de conselhos e relato de vivências sobre a temática. ✓ Registos no caderno de alguns comportamentos a adotar perante estranhos. ✓ Exploração de atividades do site Seguranet	Imagens Peça de teatro

Planificação anual para o 2º ano de escolaridade

	60 minutos	**Conteúdos**	**Objetivos/competências**	**Atividades/estratégias**	**Recursos**
1º Período	1ª sessão	• Noção de corpo • Anatomia e fisiologia	✓ Identificar as diferentes partes do corpo humano. ✓ Distinguir o "eu" do "outro". ✓ Aumentar as capacidades de comunicação.	✓ Audição da história da Branca de Neve e os sete anões. ✓ Diálogo sobre características físicas das personagens e identificação de partes do seu corpo. ✓ Preenchimento de ficha onde descreve caraterísticas físicas pessoais, dos colegas e identifica a que sexo pertence. ✓ Quando o trabalho estiver finalizado, os alunos apresentam-no, oralmente, aos colegas, ✓ Distribuir uma ficha, solicitar aos alunos que pintem as imagens dos corpos do menino e da menina e que colem as etiquetas no espaço certo, identificando as diferentes partes do corpo humano.	Computador Powerpoint Quadro interativo Ficha
	2ª sessão	• Noção de família. • Aspetos biológicos e emocionais	✓ Reforçar os laços familiares. ✓ Reconhecer os diferentes papéis dos elementos da família ✓ Desenvolver capacidade de	✓ Leitura da história "O bebé", de Fran Manushkin. ✓ Exploração da história, de forma a levar os alunos a reconhecer a importância da família e do seu papel. ✓ Desenho do seu autorretrato e dos membros da sua família ✓ Diálogo com os alunos sobre a imagem que consta	livro Ficha de trabalho Lápis Papel

			comunicação escrita.	da ficha: "A família e o bebé" ✓ Escrita de texto sobre o mesmo.	
2º Período	3º sessão	• O corpo em harmonia com a natureza • Mente sã em corpo são.	✓ Reconhecer a necessidade de equilíbrio corporal e mental. ✓ Distinguir comportamentos positivos e negativos	✓ Brainstorm sobre como viver em harmonia com todos. ✓ Exploração do diálogo, de forma a levar os alunos a reconhecer a importância de adotar hábitos de higiene. ✓ Elaborar lista de comportamentos a promover e a evitar. ✓ Pesquisa sobre como promover o equilíbrio físico e emocional. ✓ Registo nos cadernos	Livro Cadernos.
	4º sessão	• Noção de família: • afetos : uma necessidade de todos	✓ Reconhecer sentimentos de amor familiar ✓ Reconhecer sentimentos: - amor familiar (dia do Pai e da Mãe) - amizade - amor pelo género oposto (dia dos namorados)	✓ Visualização de vídeo "A minha família" ✓ Debate sobre o mesmo ✓ Tentar estabelecer relação com as vivências familiares dos alunos ✓ Identificação de diferentes tipologias familiares) ✓ Diálogo sobre o tema. ✓ Execução de uma lembrança para um membro da família à escolha de cada aluno. ✓ Trabalho alusivo ao dia dos namorados.	Livro de histórias Material de Expressão plástica Papel
3º Per	5º sessão	• Diferenças		✓ Exploração de uma ficha de trabalho, com texto e	Quadro

		entre rapazes e raparigas • Anatomia e fisiologia	✓ Distinguir o corpo de acordo com o género. .	imagens alusivas ao tema. ✓ Diálogo com os alunos. ✓ Observação de imagens com comportamentos negativos para identificação e correção dos mesmos. ✓ Elaboração de painel com alguns comportamentos a reforçar.	Caderno diário cartolinas
	6º sessão	• Proteção do corpo • noções dos limites, • dizer não às aproximações abusivas	✓ Reconhecer comportamentos de risco perante estranhos. ✓ Interiorizar atitudes corretas a ter perante situações de aproximações abusivas. ✓ Aplicar regras de auto proteção.	✓ Relembrar a história da "Branca de Neve", através de imagem, na qual ela confia num estranho o caçador que tem como missão fazer-lhe mal, matá-la. ✓ Diálogo sobre os cuidados a ter com estranhos ou com pessoas conhecidas que se aproximem do seu corpo não por simples amizade mas de forma abusiva. ✓ Conselhos/diálogo em grande grupo de como se proteger e saber dizer não. ✓ Listagem de conselhos e relato de vivências sobre a temática. ✓ Registos no caderno de alguns comportamentos a adotar perante estranhos. ✓ Exploração de atividades do site Seguranet	Imagens Peça de teatro

Planificação para o 3º ano de escolaridade

	60 minutos	**Conteúdos**	**Objetivos/competências**	**Atividades/estratégias**	**Recursos**
1º Período	1ª sessão	• Noção de corpo • Anatomia e fisionomia	✓ Identificar as diferentes partes do corpo- ✓ Distinguir o eu do outro ✓ Aumentar as capacidades de comunicação	✓ Visionamento de Powerpoint alusivo à temática "A história da Joana e do Pedrinho." ✓ Reflexão e diálogo com os alunos. ✓ Elaborar ilustração alusiva individual	Computador Powerpoint Quadro interativo Papel
	2ª sessão	• Diferenças entre rapazes e raparigas: • Anatomia e fisiologia	✓ Distinguir o corpo de acordo com o género. ✓ Desmitificar situações.	✓ Observação de imagens ✓ Brainstorm sobre elas ✓ Reflexão e diálogo sobre elas. ✓ Procurar tirar conclusões e desmitificar comportamentos ✓ Aplicação de uma ficha de trabalho sobre o PowerPoint e imagens.	Imagens Ficha de trabalho
2º Período	3º sessão	• Noção de família: • Aspetos biológicos e	Reforçar os laços familiares. ✓ Identificar e admitir os diferentes papéis dos elementos	✓ Apresentação do livro: "O Livro da Família". ✓ Leitura por um aluno ✓ Exploração oral ✓ Reflexão e conclusões a tirar	Livro Cadernos.

		emocionais	da família.	✓ Elaborar cartaz em grupo.	
	4º sessão	• Noção de família: • Afetos	✓ Reconhecer sentimentos	✓ Leitura coletiva e análise do livro: "Galinha dos ovos misteriosos". ✓ Reflexão conjunta e registo de algumas conclusões. ✓ Dramatização das cenas mais interessantes para os alunos.	Livro Papel
3º Período	5º sessão	• O corpo em harmonia com a Natureza	✓ Verificar a necessidade de equilíbrio corporal e mental. ✓ Diferenciar comportamentos positivos e negativos.	✓ Leitura e análise do provérbio: "Mente sã em corpo são". ✓ Diálogo com os alunos. ✓ Observação de imagens com comportamentos negativos para identificação e correção dos mesmos. ✓ Explorar uma caixa de perguntas que cada um anonimamente quis colocar ao grupo.	Quadro Caderno diário Cartolinas
	6º sessão	• Proteção do corpo • Noção dos limites, dizendo não às	✓ Reconhecer comportamentos de risco perante estranhos. ✓ Interiorizar atitudes corretas a ter perante	✓ Visualização de vídeo com comportamentos de risco. ✓ Exploração do mesmo ✓ Conversa com os alunos sobre atitudes	Imagens Peça de teatro

		aproximações abusivas	situações de aproximações abusivas. ✓ Aplicar regras de auto-proteção.	corretas e comportamentos a implementar ✓ Dramatização de situações.	

Planificação para o 4º ano de escolaridade

	60 minutos	**Conteúdos**	**Objetivos/competências**	**Atividades/estratégias**	**Recursos**
1º Período	1ª sessão	• Noção de corpo • Conhecimento e valorização do corpo	✓ Aumentar e consolidar os conhecimentos acerca: ✓ Das diferentes componentes anatómicas do corpo humano e da sua originalidade em cada sexo ✓ Dos nomes científicos dos órgãos sexuais masculinos e femininos	✓ Visionamento de PowerPoint "Eu e a Sexualidade" ✓ Diálogo/ Debate ✓ Reflexão e conjunta com os alunos. ✓ Elaborar ilustração alusiva das diferentes componentes do corpo humano ✓ Ficha com lacunas para preencher com os nomes científicos dos órgãos sexuais.	Computador Powerpoint Quadro interativo Ficha de trabalho
	2ª sessão	• O corpo em harmonia com a natureza:	✓ Reconhecer a necessidade de equilíbrio corporal e mental.	✓ Pesquisa em grupo de quatro ✓ Apresentação á turma das mesmas	Imagens Roda dos alimentos

		• Mente sã em corpo são. • Hábitos de vida saudável	✓ Distinguir comportamentos positivos e negativos. ✓ Desmitificar situações.	✓ Reflexão e diálogo sobre elas ✓ Observação da roda dos alimentos ✓ Observação de imagens para identificar comportamentos positivos e negativos ✓ Aplicação de uma ficha de trabalho sobre as imagens.	Ficha de trabalho
2º Período	3º sessão	• Noção de família: • laços familiares	✓ Conhecer o significado afetivo e social da família, das diferentes relações de parentesco e da existência de vários modelos familiares ✓ Expressar opiniões e sentimentos pessoais	✓ "Leitura da história "Os Ovos Misteriosos" ✓ Leitura por um aluno ✓ Exploração oral ✓ Reflexão e conclusões a tirar ✓ Elaborar banda desenhada sobre o livro ✓ Exposição das mesmas.	Livro Cadernos.
	4º sessão	• Noção de família: • afetos	✓ Reconhecer sentimentos	✓ Leitura de alguns provérbios e diálogo sobre eles. ✓ Reflexão conjunta e registo de algumas conclusões. ✓ Jogo de adivinhar sentimentos só com linguagem gestual ✓ Elaborar em conjunto um teatro sobre os	Livro Papel

		.		sentimentos ✓ Dramatização	
3º Período	5º sessão	• Diferenças entre rapazes e raparigas: anatomia e fisiologia • Distinguir o corpo de acordo com o género.	✓ Verificar a necessidade de equilíbrio corporal e mental. ✓ Diferenciar comportamentos positivos e negativos.	✓ Exploração de ficha de trabalho com texto e imagens "A Sexualidade" ✓ Leitura e interpretação de um provérbio: "Mente sã em corpo são". ✓ Diálogo com os alunos. ✓ Observação de imagens com comportamentos negativos para identificação e correção dos mesmos. ✓ Elaboração de painel com alguns comportamentos a reforçar. ✓ Jogo com perguntas e respostas com um júri eleito por eles.	Quadro Caderno diário cartolinas
	6º sessão	• Proteção do corpo • Noção dos limites, dizendo não às aproximações abusivas: uma necessidade.	✓ Identificar e reconhecer comportamentos a tomar perante estranhos ✓ Desenvolver competências de relacionamento positivo com os outros. ✓ Aplicar regras de auto proteção.	✓ Visualização de vídeo com comportamentos de risco. ✓ Exploração do mesmo ✓ Conversa com os alunos sobre atitudes corretas e comportamentos a implementar ✓ Caixa de perguntas ✓ Exploração do site seguranet	Imagens

Avaliação do Projeto

A avaliação de um projeto consiste na recolha e compilação sistemática de dados acerca dos resultados, das atividades e das ações que decorrem da implementação do projeto de modo a permitir estabelecer conclusões sobre a seu grau de concretização, melhorar a sua eficácia e fornecer indicadores para futuros projetos. A implementação e plena execução do projeto culminam na sua avaliação, num processo de aferição de resultados obtidos, de metas alcançadas, de objetivos concretizados. A avaliação do projeto visa medir o grau de realização das ações, medidas e atividades consumadas no seu plano estratégico, através das quais a escola se propõe desenvolver a sua ação educativa.

Neste contexto, a avaliação, além dos intervenientes nas atividades, estarão também envolvidos o Conselho de Docentes do 1º ciclo, o Órgão de Gestão e Direção e o Conselho Pedagógico do Agrupamento.

A avaliação será qualitativa e contínua, efetuada antes, durante e após a execução das atividades, predominantemente através da observação do interesse e empenho manifestado pelos intervenientes.

Relativamente a algumas atividades, serão utilizados questionários e ficha de avaliação da atividade (anexos 1 e 2). Serão solicitados comentários e sugestões, orais e/ou escritos, aos destinatários. Alguns destes comentários serão posteriormente utilizados para divulgação das respetivas atividades. As sugestões apresentadas constituirão importantes informações a ter em conta na planificação e realização de outras atividades.

Assim, os parâmetros a ter em conta na avaliação serão essencialmente os seguintes:

- Interesse/Adesão/Participação;
- Empenho e envolvimento dos destinatários nas atividades;
- Atitudes e hábitos de prevenção, no âmbito da saúde;
- Reações e comentários orais e ou escritos dos intervenientes.

No final do ano letivo, proceder-se-á à avaliação final e à elaboração do respetivo relatório, com a apreciação de todo o trabalho desenvolvido e a apresentação de sugestões para o próximo ano.

Anexos do projeto (Agrupamento Escolas Trancoso, 2011:12)

Ficha de Avaliação da Atividade

1- Interesse da atividade
- Muito interessante ☐
- Interessante ☐
- Pouco interessante ☐

2- Motivação para o tema
- Muito motivante ☐
- Motivante ☐
- Pouco motivante ☐

3- Realização da atividade
- Oportuna ☐
- Tardia ☐
- Inoportuna ☐

4- Esclarecimento de dúvidas
- Devidamente esclarecidas ☐
- Esclarecidas ☐
- Pouco esclarecidas ☐

5- Empatia com o dinamizador
- Muito dinâmico ☐
- Dinâmico ☐
- Pouco dinâmico ☐

6- Espaço utilizado
- Muito adequado ☐
- Adequado ☐
- Pouco adequado ☐

7- O tempo ocupado com a atividade
- Excessivo ☐
- Suficiente ☐
- Insuficiente ☐

8- Divulgação da atividade
- Muito divulgada ☐
- Divulgada ☐
- Pouco divulgada ☐

Comentários críticos à sessão: _____
_____
_____

Sugestões: _____
_____
_____

Obrigado.

Grelha de Avaliação do Projeto (Agrupamento Escolas Trancoso, 2011:12)

Indicadores de Progresso			**Indicadores de Eficácia**			**Indicadores de Eficiência**		
	+	-		+	-		+	-
Iniciativas concretizadas			Adesão e empenhamento			Cumprimento da calendarização		
Atividades realizadas			Incremento de convivência e de trabalho de grupo			Realização das atividades propostas		
Grupos criados			Abertura da escola à comunidade			Cumprimento de orçamentos		
Reuniões realizadas			Impacto sobre os grupos alvo: - Melhoria sobre os níveis de sucesso			Qualidade das realizações		
Desistências			- Redução das taxas			Acessibilidade aos destinatários		

Reformulação das estratégias

Não ☐

Sim ☐ Porque _____

_____

_____

Conclusão

A crescente perceção da importância desta dimensão científica tem conduzido ao aparecimento de várias propostas no currículo que apontam como finalidades do ensino das ciências a literacia científica e a capacitação dos jovens para compreender e intervir de uma forma consciente no mundo em que vivem. Por outro lado, no Currículo Nacional do Ensino Básico (2001) sobressai uma perspetiva de uma metodologia ativa e participativa, e uma recomendação no sentido de proporcionar ao aluno experiências de aprendizagem diferenciadas que impliquem observar, recolher organizar e comparar material, pesquisar, analisar e organizar a informação, realizar atividade experimental, expor e argumentar, com vista à evolução conceptual dos alunos e à aprendizagem dos procedimentos da investigação científica. Estes aspetos envolvem, necessariamente, uma reorientação nas práticas letivas sendo necessário ponderar sobre as metodologias e estratégias de ensino que se implementam e sobre a forma como se processa a aprendizagem da ciência, e nomeadamente, a utilização do trabalho de carácter prático.

A PES II é de extrema importância não só pelo papel que desempenha, mas também pelas competências que um professor adquire ao longo do seu processo formativo. Ao longo deste percurso pude adquirir conhecimentos, experiência e melhorar as minhas competências e as dos alunos.

Todas as experiências foram positivas e todas as circunstâncias foram importantes porque me permitiram planear, rever, refletir sobre as estratégias, experimentar de forma colmatar lacunas e aperfeiçoar o meu trabalho.

Como suporte tive em linha de conta o PCT. Analisei os processos dos alunos com NEE por forma a fazer a diferenciação pedagógica e a adequar os processos de trabalho e estratégias. Nas turmas existiam alunos com NEE e por isso preocupei-me em tornar o conteúdo compreensível, lendo eu ou os colegas em voz alta o que se solicitava nas questões e nunca mandando ler em voz alta os alunos em causa. Também havia três alunos com dificuldades de aprendizagem e com planos de recuperação a serem aplicados desde o final do 1º período. Na elaboração das fichas formativas tive em atenção os diferentes graus de conhecimentos e aprendizagens já enumeradas anteriormente e assim, dei-lhe mais tempo para terminar e fui ajudando individualmente os que mostravam maiores dificuldades na compreensão e resolução dos exercícios.

Ao longo destas regências tentei sempre seguir o modelo mais adequado à turma de maneira que se sentissem todos motivados, participativos, envolvidos e tivessem oportunidade de adquirir competências. Neste sentido, foram estruturadas atividades que visavam o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e afetivas dos alunos conforme é referido na primeira competência geral a desenvolver no ensino básico "mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade a abordar situações e problemas do quotidiano." CNEB: Competências Essenciais, (2001), são necessárias para a qualidade de vida pessoal e social de todos os cidadãos, e devem ser promovidas gradualmente ao longo da educação básica.

Quanto aos objetivos educacionais procurei desenvolver tanto os do domínio cognitivo como: conhecimentos, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação; os do domínio afetivo, como a capacidade de reação, de resposta, de valorização da organização e de caraterização de um valor ou conjunto de valores. Também enalteci a perceção, a preparação a resposta guiada o mecanismo, a resposta complexa livre, a adaptação e a criatividade no domínio psicomotor. A metodologia que usei foi a combinação de diferentes métodos e técnicas visando sempre o progresso e a formação integral dos alunos.

A sexualidade é uma das componentes essenciais do corpo, da vida e das relações interpessoais dos seres humanos, sendo, por isso, uma das componentes do crescimento humano, das aprendizagens, ou seja, da socialização. Oferece possibilidades maravilhosas, mas em alguns casos pode ser fonte de riscos.

Atualmente considera-se que a educação para a saúde constitui um importante veículo no que se refere aos cuidados de saúde. Assim, acaba por ser também um veículo importante na prossecução de um dever ético por parte dos profissionais, pelo que se constitui como um processo fundamental para que seja respeitado o quadro valorativo inerente à E.S.

Quando refletimos sobre as finalidades da escola e da educação, nem sempre é consensual que ela seja o local onde se promove a capacidade de pensamento racional e crítico, nomeadamente no campo da sexualidade humana e que tenha como objetivo primordial a educação para os valores. No entanto, apesar dos normativos legais apontarem para a necessidade de a escola assegurar a formação cívica e moral dos alunos e de levar a cabo, entre outras áreas, a educação sexual dos alunos tal não se tem vindo a verificar.

Na quase totalidade das escolas portuguesas, a E.S não se encontra implementada de forma intencional e sistemática embora a literatura científica sustente, por um lado, que estes programas contribuem para reduzir comportamentos de risco e para aumentar comportamentos protetores e, por outro lado, que os jovens que frequentam este tipo de ações iniciam a atividade sexual um pouco mais tarde.

Neste sentido, o estudo aqui apresentado pretende incentivar um programa que decorrerá durante um ano letivo, sendo dinamizado no âmbito das Áreas Curriculares Não Disciplinares, nomeadamente nas disciplinas de Formação Cívica e Área de Projeto.

Termino com a convicção que, esta disciplina pode tornar-se um meio para o desenvolvimento integral do aluno, contribuindo de forma positiva para a sua formação pessoal e social. Neste pano de fundo reconhece-se a necessidade e a importância de formar jovens capazes, felizes construtores de uma sociedade mais justa, com menos preconceitos e mais tolerância.

Espero que de alguma maneira o meu desempenho tenha contribuído para o desenvolvimento integral dos alunos com que trabalhei.

Bibliografia

Abrantes, et al. (1997). *Inovação Curricular em Matemática*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.

Abrantes, P., et al. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Agrupamento de escolas de Trancoso. (2011). *Projeto Educação para a Saúde*.

Agrupamento de escolas de Vila Franca das Naves. (2009). *Projeto educativo*.

Agrupamento de escolas de Vila Franca das Naves. (2010). *Plano Anual de Atividades.*

Alarcão, I. (2004). *Percursos de consolidação da didáctica de línguas em Portugal. Investigar em Educação*. Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Amor, E. (1993). *Didáctica do Português*. Lisboa. Texto Editora.

Anastácio, Z. (2007). *Educação Sexual no 1ºCEB: percepções dos professores sobre as suas dificuldades em áreas e tópicos específicos.* Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Almeida, N. (2000). *Educação Lúdica: Técnicas e Jogos Pedagógicos.* São Paulo. Edições Loyota.

Ausubel J. (1976). *Psicologia educativa- um ponto de vista cognitivo*. Editorial Trilhas.

Baião, S. (2011). *História e Geografia de Portugal - 5.º Ano*. Lisboa. Areal.

Baião, S. (2011). *Caderno de Atividades História e Geografia de Portugal* - 5.º Ano. Lisboa. Areal.

Bachelard, G. (1996). *O novo espírito científico*. Lisboa. Edições 70.

Barbier, M. (1993). *Elaboração de Projectos de Acção e Planificação*. Porto: Porto Editora.

Bastos, A. (2003). *Afectividade na Adolescência: Sexualidade e Educação para os Valores*. Lisboa: Paulinas.

Braga, M. I. (2004). *Os Currículos de História no Ensino Obrigatório. Portugal, Inglaterra, França*, Dissertação apresentada ao IEP daUniversidade do Minho para obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação, Supervisão Pedagógica em Ensino da História. Universidade do Minho Instituto de Educação e Psicologia.

Brandão, A (s. d.) *Como me posso preparar para enfrentar as dificuldades*?. URL: www.sexualidades.com/sections.php?op=viewarticle&artid=94 (acesso a 12/7/2012).

Bruner, J. (1999). Para uma Teoria da Educação. Lisboa: Relógio D'Água.

Cadima, A., Gregório, C., Pires, T., Ortega, C., Horta, N. (1997). *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Carvalho, C. (2008). *Guia de Educação da Sexualidade.* Lisboa: Fundação Secretariado Nacional de Educação Cristã.

Chagas, (1993). *A aprendizagem não formal/formal das ciências.* Revista educação nº 3.

Colomer, T. (2001). *O ensino e a aprendizagem da compreensão em leitura*. Porto. Edições Asa.

Correia, L. (2000). *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE:* SREC. Porto Editora.

Cortesão, I., Silva, M e Torres, M. (1989). *Educação para uma Sexualidade Humanizada*. Porto: Edições Afrontamento.

Cortesão, (2005). *Educação para uma Sexualidade Humanizada*: Guia para professores e pais. Porto: Edições Afrontamento.

UFRGS – PEAD. (2009) Desenvolvimento e Aprendizagem sob o Enfoque da Psicologia II UFRGS – PEAD.

Direção Geral do Ensino Básico e Secundário (1991). *Ensino Básico, 2.º ciclo – Programa Ciências da Natureza*. Lisboa: Direcção-Geral do Ensino Básico e Secundário.

Esteves, M. (2006). *Análise de Conteúdo*. In Lima, J.A. e Pacheco, J.A (Orgs.). *Fazer Investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses,* pp 107-124. Porto: Porto Editora.

Espinosa, B. (1992). *Ética.* Lisboa. Relógio d'água.

Estrela, A. (1992). *Pedagogia, ciências da educação?*. Porto. Porto Editora.

Fernandes, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Texto Editores.

Fernandes, G. (2007). *Educar para a sexualidade no 1º ciclo: concepções de corpo e identidade sexual/género.* Porto. Porto Editora.

Ferraz et al. (1994). *Avaliação formativa: algumas notas* In: *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem.* Lisboa.

Laércio F. (1999*). Aprendizagem, desenvolvimento e conhecimento na obra de Jean Piaget: uma análise do processo de ensino-aprendizagem em Ciências*. Brasília.

Figueiredo, M. (2002). *Formação cívica.* Lisboa. Bola de Neve.

Figueiredo, M. (2003). *Avaliação na Educação Pré-escolar*. Lisboa: Bola de Neve.

Figueiró, M. (2007). *Homossexualidade e educação sexual, constituindo o respeito e a diversidade*. Londrina. UEC.

Foucault, M. (1994). *História da Sexualidade I – a vontade de saber.* Lisboa. Relógio D'Água.

Freitas, L.F.M.F (2003). *Do que eles se lembram – Representações dos Pré-Escolares acerca da Sexualidade Humana.* Tese de Mestrado em Saúde. Educação Sexual em rede.

Frade, A., Marques, A., Alverca, C., Vilar, D. (2010). *Educação Sexual na Escola: Guia para Professores, Formadores e Animadores*. Lisboa: Texto Editora.

Freud, S.(1933). *Psicanálise e Teoria da Libido*. Lisboa. Relógio D´Água.

Fuertes, A e López, F. (1999). *Para Compreender a Sexualidade.* Lisboa: APF.

Gonçalves, F. (2006). *A Auto-Observação e Análise da Relação Educativa*. Porto: Porto Editora.

Forreta, F. (2002). *Características da Sexualidade na Infância* In Marques, a., *Os afetos e a sexualidade na educação pré-escolar: Um guia para Educadores e Formadores.* Lisboa. Texto Editora.

Haffner, D. (2005). *A Criança e a educação sexual.* Lisboa: Editorial Presença

Kohner, N. (1997). *Como falar de sexo com as crianças.* Mem Martins. Lyon edições.

Lemos, V. et al. (1992). *A nova avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.

Lobão, A. (2007). *A relevância da educação sexual no 1º ciclo do Ensino básico*. Universidade Portucalense.

López, F., Fuertes, A. (1999) *Para compreender a sexualidade.* Lisboa: APF.

Louro, G. (2000). *Corpo, escola e identidade.* Educação e realidade. Volume 25.

Marques, A. (1999). *Educação sexual, e promoção da saúde nas escolas- orientações técnicas sobre educação sexual nas escolas.* PES. Lisboa.

Marques, A. et al (2000). *O que é a Educação Sexual* In Marques, A. – *Os afetos e a Sexualidade na Educação Pré-Escolar: Um guia para educadores e formadores*. Lisboa. Texto Editora.

Marques, A. et al (2010). *Educação sexual no 1º ciclo: Um guia para educadores e formadores.* Lisboa: Texto Editora.

Martins et al, (2007) CIDTFF –*Laboratório de Investigação em Educação em Português*, Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na formação de formadores, LEIP. Universidade de Aveiro.

Martins et al, (2007). *Ser leitor no século XXI*. CIDTFF –*Laboratório de Investigação em Educação em Português*, Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na formação de formadores, LEIP. Universidade de Aveiro.

Matos, J. M.; Serrazina, M.L. (1996) *Didática da Matemática*. Universidade Aberta: Lisboa.

Mialaret, G. (1975). *As Ciências da Educação*. Lisboa. Moraes Editores.

Ministério de Educação. (1991).*Programa de História e Geografia de Portugal-Plano de organização do Ensino-Aprendizagem*. Vol. II, Ensino Básico, 2º ciclo. ME: DGEBS.

Ministério da Educação.(1991). *Organização curricular e programas*- Volume I -2º ciclo.

Ministério da Educação. (1991). *Programa de ciências da na*tureza. Plano de organização do ensino-aprendizagem. Volume I.

Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
Ministério de Educação. (1998). *Organização curricular e programas*. Lisboa.

Ministério de Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Gerais.* ME: DEB.

Ministério de Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Gerais/ Competências Específicas da História*. ME: DEB.

Ministério da educação e da saúde, APF (2000). *Educação Sexual em Meio Escolar – Linhas orientadoras.* Lisboa: Ministério da educação e da Saúde.

Ministério de Educação. (2007). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa,

Ministério da educação. (2007) *Programa da Matemática do Ensino Básico*. Lisboa. DGICD.

Moita, G e Santos, M.(s.d.). *Falemos de Sexualidade: Guia para Educadores e Pais*. Lisboa: APF.

Montimer, E. (1994). *Evolução do atomismo em sala de aula: mudança de perfis conceituais*. São Paulo.FEUSP.

Nunes, C. A. (2005) *Desvendando a sexualidade*. São Paulo. Papirus.

OMS. (2002) *Saúde e sexualidade.*

Pacheco, J. (1995). *Formação de Professores: teoria e praxis.* Braga: Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.

Paiva, J. (2002). *Sexualidade e Afetos: para pais, professores e educadores*. Lisboa: Plátano Editora, S. A.

Patrício, M. (1990). *A Formação De Professores à Luz da Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lisboa: Texto Editora.

Pereira, M. (1992). *Didáctica das Ciências da Natureza.* Lisboa: Universidade Aberta.

Pereira, I. M. R. (2004). *Concepções e Obstáculos de aprendizagem no estudo da reprodução humana em crianças do 1º CEB do meio rural* - Universidade do Minho – Instituto de Estudo de Estudos da Criança.

Piaget, J. (1979). *A psicologia da criança do nascimento á adolescência*. Lisboa. Moraes Editores.

Ponte, J., Serrazina, L., Guimarães, H., (s.d). *Programa de Matemática do Ensino Básico.* Ministério da Educação.

Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola.* Porto Alegre. Artes Médicas Sul.

Proença, C. (1990). *Didáctica da História.* Lisboa: Universidade Aberta.

Ralha, M. E. (1992), *Didática da matemática- perspetivas gerais sobre educação matemática.* Lisboa. Universidade Aberta.

Rangel, M. (2007). *Métodos de ensino para a aprendizagem e a dinamização de aulas*. Papirus. Porto Editora.

Ramiro, L., Matos, M. (2008). *Percepções de professores portugueses sobre educação sexual*. Revista de Saúde Pública. 42(4), 684-692.

Ribeiro, T. (2006). *Educação da Sexualidade em Meio Escolar: treino de competências individuais.* Braga: Editora Casa do Professor.

Reis, M., Vilar, D. (2004). *A implementação da educação sexual na escola: Atitudes dos professores.* Análise Psicológica. 4 (XXII), pp. 737-745.

Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos E Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Roldão, M. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada: Conceito, Discurso e Praxis.* Porto: Porto Editora.

Sampaio, M. (1987). *Escola e Educação Sexual.* Lisboa, Livros Horizonte.

Sánchez, F. (1993). *Orientaciones Evolutivas: Sexualidade en la Etapa Infantil*. Canárias: Consejería de Educación Cultura y Deportes Gobierno de Canárias.

Sanches, M. (2006). *Planos de Recuperação, Desenvolvimento e Acompanhamento dos Alunos – Um roteiro para a sua operacionalização*. Porto: ASA Editores.

Silva, M. (2004). *A Educação Sexual em contexto escolar – Da lei à realidade,* O Professor, n.º86, p.25-31.

Sim-Sim et al. (1993). *Como lêem as nossas crianças? Caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa*. Lisboa: ME-GEP.

Sim-Sim, I. (2003). *Ler e ensinar a ler.* Porto: Edições Asa.

Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos.* Lisboa: MEDGIDC.

Sim-Sim, I. (2008). *A Língua Materna na Educação Básica: Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa.

Silva, L. (2000). *Estratégias de ensino e construção da aprendizagem na especificidade do português*. Braga. Universidade do Minho.

Sousa, M.L. (1999). *Níveis de estruturação e dimensões de transmissão dos livros de português*. Braga. Universidade do Minho.

Sousa, A. M.G. de (2006). *Aparelho Reprodutor: Concepções e Obstáculos de Aprendizagem em crianças do 1º CEB – Um estudo de caso em meio urbano*. Universidade do Minho – Instituto de Estudo de Estudos da Criança.

Vayer, P; Rocin, C. (2000). *Psicologia das actividades corporais: o motivo e a acção*. Lisboa. Instituto Piaget.

Valadares, L. (2003). *Transversalidade da Língua Portuguesa*. Rio Tinto. Edições Asa.

Vaz, J (org)., Vilar, D e Cardoso, S. (1996). *Educação Sexual na Escola*. Lisboa. Universidade Aberta.

Vilar, D. (2002). *Contributos para a História da Educação Sexual em Portugal* In Marques, et al. *Os afetos e a sexualidade na educação pré-escolar: Um guia para Educadores e Formadores.* Lisboa. Texto Editora.

Vilar, D., Ferreira, P. (2008). *A Educação Sexual dos Jovens Portugueses: Conhecimentos e Fontes.* Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.

Zabalza, M. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto: Edições Asa.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Legislação Consultada

Decreto-lei N.º 259/2000 de 17 de Outubro – Garante a promoção da Educação Sexual.

Decreto-lei N.º 6/2001 de 18 de Janeiro – Estabelece os Princípios Orientadores da Organização e da Gestão Curricular do Ensino Básico.
Decreto-lei n.º 209/2002 de 17 de Outubro.

Decreto-lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro.

Despacho normativo n.º 1/2005 de 5 de Janeiro.

Despacho n.º 14026/2007

LEI N.º 3/84 de 24 de Março – Sobre Educação Sexual e Planeamento familiar.

LEI N.º 46/86 de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.

LEI N.º 5/97 de 10 de Fevereiro – Lei-quadro da Educação Pré-Escolar.

LEI N.º 120/99 de 11 de Agosto – Reforça as garantias do direito à saúde reprodutiva