

Um Olhar sobre a Prática de Ensino Supervisionada no 1.º e no 2.º
CEB aliado a um Ensaio Investigativo sobre Educação Sexual na
Escola.

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Helena Isabel Caçador

Trabalho realizado sob a orientação de
Professora Doutora Hélia Pinto,
IPLeia.

Leiria, setembro de 2015

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

“Se não puder voar, corra. Se não puder correr, ande. Se não puder andar, rasteje, mas continue em frente de qualquer jeito.”

Martin Luther King Jr.

DEDICATÓRIA

A Ti meu amor, meu filho, minha vida, ao teu sorriso e simpatia que enche o meu coração de felicidade, a cada dia, a cada minuto. Nunca esqueças que a mãe te ama, acima de tudo, e que deseja que sejas sempre uma “criança” feliz e livre!

AGRADECIMENTOS

“Agradeço todas as dificuldades que enfrentei; não fosse por elas, eu não teria saído do lugar. As facilidades nos impedem de caminhar. Mesmo as críticas nos auxiliam muito.” (Chico Xavier)

Aprendi ao longo da vida que devemos agradecer sempre todos os minutos que vivemos e às pessoas com quem os partilhamos. Neste sentido, as 200 palavras, que me são permitidas escrever neste tópico, não vão chegar para mostrar o quanto agradecida estou a todas as pessoas que fizeram parte deste percurso, desde já, peço desculpa pelo esquecimento de alguma.

Começo por agradecer ao meu marido, por ser o melhor pai que o nosso menino poderia ter tido, por ser o pai que não tive... Carinhoso, atencioso e cuidadoso. Obrigada por comandares este barco mantendo a chama da esperança de pé. Que a vida nos sorria sempre, aos três.

Agradeço a um orgulhosamente **Nós** que existe para sempre ligado por um cordão umbilical, que sobreviveu à maldade Humana e Social. A Ti, mãe guerreira, “Ria”, companheira e amiga, nunca terei palavras para descrever o carinho e o amor imenso que sinto por ti. Obrigada por tudo...espero um dia chegar aos teus calcanhares como mãe e ser um exemplo de vida para o meu filho, como tu és para mim. A Ti, meu mano, “Nele”, meu protetor, meu anjo com um coração de ouro, agradeço o facto de estares sempre presente, tenho muito orgulho em ti. Vocês sabem que não viveria sem vós e que sem vós esta travessia não teria ocorrido.

A Ti, Catarina Janeiro, que foste uma das melhores prendas que esta jornada, o retorno à “escola” me trouxe. És, para mim, uma irmã muito querida, amiga e confidente que desejo ter sempre perto do meu coração, dos meus olhos e dos meus braços. Obrigada pelas horas que dispensaste a ler este relatório. Bem sabes, que sem a tua preciosa ajuda os prazos não seriam cumpridos. Gosto de ti até à Lua!

Às Professoras e Professores da ESECS pelo esforço e empenho nas suas funções. Gostaria de destacar algumas/ alguns que ficarão para sempre na minha memória: a Professora Hélia Pinto pela disponibilidade, apoio e “puxões de orelhas” tantas vezes merecidos; a Professora Cristina Nobre que me mostrou que ler é mais que tirar um simples sentido literal de um texto, mas uma viagem a outros mundos onde hoje, gosto de navegar com frequência, a Professora Dina Alves pelo seu carisma, simpatia,

disponibilidade e amor à profissão, amor esse que despertou em mim a curiosidade pela História, devo-lhe tudo o que sei sobre estes conteúdos, o Professore Mário Oliveira de quem vou ter imensas saudades, pelo seu espírito sempre alegre e pronto para novos desafios e a Professora Alzira Saraiva pelos ensinamentos, pela partilha e pelo facto de ter uma “paciência de Jó” comigo – serei sempre, orgulhosamente, o seu “desencanto”. Todos os outros professores também me marcaram de forma muito positiva e contribuíram para uma melhor construção de um “eu” docente mais consciente.

Aos funcionários da biblioteca da ESECS, nomeadamente à Laurinda, à Margarida, à Cecília, à Alexandra e ao Pedro, que são excepcionais, a alma deste sítio. Vou ter imensas saudades vossas, de todos vós e de quebrar as regras – Claro, só para vos ouvir! Levo boas memórias e muitos sorrisos, um abraço apertado para todos e que venham mais “Lenas” para testar os vossos limites. Sei que fui mais uma nesse espaço, mas fui feliz nele porque vocês existiram.

Às minhas colegas de Mestrado que foram, na sua maioria, uma companhia fundamental no duro dia-a-dia de trabalho muitas vezes acompanhado de sono, frustrações e tristezas. Carina, Tânia, Sara e Luana nunca me vou esquecer de vós, obrigada por me aceitarem como sou com todos os defeitos e virtudes.

À Tânia gostaria de deixar um abraço em especial, foste de todas, a pessoa que menos conhecia neste ciclo de estudos e que mais gostei de conhecer. Por de trás dessa máscara de “duração”, há um coração doce e uma mulher forte. Espero que a vida te sorria e que realizes os teus sonhos, nunca os perdendo de vista mesmo quando as forças te faltarem.

Um breve agradecimento à Michelle Matos que me mostrou que existem pessoas de coração puro – Tu és uma delas! Que a vida te sorria muito.

À Assistente Social do IPL que tornou possível um estágio nos laboratórios de Engenharia Ambiente, onde contactei com pessoas fantásticas como o Engenheiro André Fonseca, a Professora Helena Sousa, a Professora Sílvia, a Engenheira Cátia, entre outros.

E, por fim, um grande agradecimento às Cooperantes que prontamente me receberam e “aos meus meninos” que com muito carinho guardarei para um sempre, cheio de boas recordações.

Obrigada IPLeiria. Aqui, fui feliz! Um até breve.

RESUMO

O presente relatório surge no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e encontra-se dividido em duas grandes partes. A primeira referente à dimensão reflexiva e a segunda, à dimensão investigativa. Na dimensão reflexiva, objetivou-se a apresentação de vários momentos vivenciados durante a Prática Educativa Supervisionada. Por conseguinte, na dimensão investigativa pretendeu-se a realização de um estudo investigativo que recaiu sobre as Potencialidades e Limitações da implementação da Educação Sexual numa Comunidade Escolar.

A dimensão reflexiva foi fundamental para a análise de um percurso de dois anos de formação, no qual se realizaram aprendizagens proficientes no que concerne à realização de aulas mais centradas nos alunos como construtores do seu próprio conhecimento. Para além do mencionado, esta também serviu o pressuposto de refinar a capacidade reflexiva e de observação do professor como forma, de melhor conhecer os seus alunos e adequar as suas práticas educativas.

Quanto ao ensaio investigativo, este centrou-se na procura de dados relativos às medidas adotadas na área da Educação Sexual na escola, às conceções que os Encarregados de Educação, Professores e o Diretor Executivo sobre a temática, às dificuldades, resistências sentidas e às necessidades dos alunos. Para a concretização deste objetivo, houve necessidade de delinear uma investigação que aliasse dados qualitativos, maioritariamente, recolhidos pela observação natural participante e por entrevistas, com dados quantitativos recolhidos por meio de questionários.

Em suma, este relatório serviu de base a uma reflexão aprofundada de comportamentos adotar e/ou reformular, enquanto futura docente, assim como, permitiu averiguar as Potencialidades e Limitações da implementação da Educação Sexual na escola. As potencialidades prendem-se com a existência de um Projeto Educativo que contempla na sua direção uma Professora, também Coordenadora do Gabinete de Educação para a Saúde e para a Sexualidade, com experiência comprovada pelos serviços da Direção Geral da Educação. Relativamente às limitações, estas são provenientes dos preconceitos, tabus e desinformação de todos os intervenientes.

Palavras-chave

Cultura, Educação Sexual, Escola, Família, Reflexão, Sexualidade.

ABSTRACT

The following report is an integral part of a Master's Degree in Education for Key Stage 2 and Key Stage 3 and is divided into two main parts. The first part is related to the Reflexive Dimension and the second part, to the Investigative Dimension. In the Reflexive Dimension the aim is to present the various moments experienced during the Supervised Educational Practice. In turn, the Investigative Dimension's intended to carry out an investigative study that fell on the Potentialities and Limitations of the Implementation of Sexual Education in the School Community.

The Reflective Dimension was fundamental in the course of the analysis of a two year course training. During the training, a proficient learning token place where lessons were focused on students as builders of their own knowledge. This also offered an opportunity to refine the teacher's reflective abilities and observation as a way to get to know their students and tailor their educational practices.

The purpose of this Investigative Report relates to the study of the Potentialities and Limitations of the implementation of Sexual Education in the school community, the search for data on measures taken in the area, the conceptions that the Guardians, Teachers and the Executive Director have on the theme, the difficulties experienced, resistance and the needs of the students. To achieve this objective, it was necessary to outline an investigation that allied qualitative data, mainly collected by participant observation and interviews with quantitative data acquired through questionnaires.

To sum up, this report formed the basis for a thorough behavioural reflection to adopt and/or reformulate as future teachers, and the possibility to investigate the Potentialities and Limitations of the Implementation of Sexual Education in schools. The educational setting contemplates the potential of an Educational Project with the direction of an Educational Coordinator Department of Health and Sexuality with proven expertise from the Director of Education. Regarding the limitations, these are due to prejudices and taboos in virtue of the shortage of training and information on behalf of the teacher personal.

In order to improve the implementation of Sexual Education in schools, it is important to invest in high quality training for teaching personal, in stimulating strategies that involve students and guardians actively, as well as partnerships with external entities, particularly with Health Professionals.

Keywords

Culture, Sexual Education, School, Family, Reflection, Sexuality.

ÍNDICE GERAL

Dedicatória	iii
Agradecimentos.....	iv
Resumo	vi
Abstract	vii
Índice Geral	viii
Índice de Figuras	xi
Índice de Tabelas	xii
Índice de Gráficos	xiii
Índice de Anexos	xiv
Abreviaturas	xv
Introdução.....	1
Parte I – Componente reflexiva.....	3
1. Um olhar sobre a Prática de Ensino Supervisionada no 1.º e no 2.º CEB	4
A Avaliação, a Escola e o Aluno.....	5
A Reflexão e a Aprendizagem	7
Aluno como Centro do Processo Ensino-Aprendizagem	11
Motivação e Aprendizagem	24
Diferenças Culturais e a Escola	25
O Meu Papel enquanto Futura Docente.....	27
A Observação e a Recolha de Informações.....	29
2. Conclusão da Dimensão Reflexiva	29
Parte II – Componente investigativa	31
Capítulo I – Introdução	31
1. Motivação para a investigação.....	31
2. Problemática e questões de investigação.....	32
3. Contexto e pertinência do estudo.....	33
Capítulo II – Enquadramento teórico	35
1. Educação Sexual e Sexualidade: Conceito e Evolução	35
2. A Escola e a Educação Sexual em Portugal.....	40

3. Os professores e a Educação Sexual	44
Capítulo III – Metodologia da Investigação	47
1. Desenho da Investigação e Opções Metodológicas	47
2. População-alvo e seleção da amostra	49
Caracterização da turma	49
Caracterização dos EE	50
Professores de 2.ºCEB.....	51
3. Contexto	52
4. Instrumentos de Recolha e Tratamento de dados	52
4.1 Questionários aos Intervenientes	53
4.2 Entrevista.....	54
4.3 Análise de Documentos Oficiais.....	55
4.4 Observação natural e participante	55
4.5 Análise e Interpretação de Dados	56
Capítulo IV – Apresentação e discussão de resultados	59
1. Projeto Educativo – Breve síntese	59
2. Concepções dos EE e Professores sobre a ES na escola	60
3. Preparação dos intervenientes para a abordagem da ES	64
4. Dinamização e Participação em Atividades em ES	66
5. Responsáveis pela ES dos EE e dos Professores	70
6. Preferência dos Alunos em relação aos intervenientes na sua ES	71
7. Responsabilidade da ES em Meio Escolar na ótica dos EE e dos Professores	73
8. Início da ES na Escola	75
9. Papel da Escola na ES na Ótica do Aluno	76
10. Necessidades que os alunos apresentam em relação à ES	77
11. Síntese final	79
Capítulo V – Conclusão da Dimensão Investigativa	81
1. Resumo	81
2. Principais Conclusões	82
3. Limitações e Recomendações	83
4. Reflexão Final.....	84

Conclusão do Relatório	86
Bibliografia.....	89
Anexos.....	99

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Diário de leitura de um aluno, que fez uso do mesmo para realização de uma cópia.	10
Figura 2: Utilização de um diário de leitura para síntese de conteúdos mencionados no texto.	10
Figura 3: Continuação do diário apresentado na Figura 2, depois da proposta de trabalho apresentada pela professora.....	10
Figura 4: Tabuleiro do jogo "A Batalha Naval"	13
Figura 5: Um grupo de alunos a jogar Batalha Naval.	13
Figura 6: Apresentação e nomeação dos eixos, assim como da origem do referencial.	14
Figura 7: Gráfico relativo ao teste de avaliação.	14
Figura 8: Gráfico relativo à questão aula.	14
Figura 9: Apresentação de um erro comum em cerca de 5 alunos.	14
Figura 10: Um grupo de cinco alunos a trabalhar. Neste existia um aluno com dificuldades na compreensão do português pelo que ficou a trabalhar com outro como se de um se tratassem.	16
Figura 11: Apresentação dos três fantoches que realizei.	19
Figura 12: Início do teatro com <i>Robertos</i> dinamizado pelas mestrandas.....	19
Figura 13: Grelha de avaliações diárias da quinzena de 6 a 17 de março.....	22
Figura 14: Apresentação de uma resolução elaborada por um aluno.	23
Figura 15: Resolução do problema com recurso á multiplicação de números fracionários.	23
Figura 16: Resolução do problema com	23
Figura 17: Depois de mencionado um comentário verbal, solicitei ao aluno que o escrevesse no fim do questionário.	62
Figura 18: Nesta justificação, o EE coloca a ênfase na importância da ES e do acompanhamento familiar.	69
Figura 19: Nesta justificação, o EE coloca a ênfase na necessidade de “quebrar os tabus” e vergonhas em relação à temática.	69
Figura 20: Apresentação de um comentário elaborado por um EE face à iniciação da abordagem da ES na escola. Nesta ainda está explícita a dúvida entre o 2.º e o 3.º CEB como ciclos de iniciação.....	75
Figura 21: Opinião da maioria dos EE que apresentaram justificação à questão colocada sobre a relação da iniciação da ES na escola e a primeira relação sexual.	75

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Apresentação da média de idades e total de alunos consoante o género.	49
Tabela 2: Habilitações literárias dos EE.	51
Tabela 3: Apresentação das várias definições sobre ES elaboradas pelos intervenientes.	61
Tabela 4: Organização da disponibilidade dos EE na participação de ações de ES.	69
Tabela 5: Opinião dos EE, professores e alunos sobre o início da ES.	75

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Apresentação das idades dos EE de acordo com o género.	50
Gráfico 2: Análise da perspetiva dos intervenientes inquiridos quanto à sua preparação em abordar assuntos na área.	65
Gráfico 3: Envolvimento em atividades de ES dos diferentes inquiridos.	68
Gráfico 4: Apresentação dos responsáveis pela ES dos EE durante o Ensino Básico.	70
Gráfico 5: Apresentação dos responsáveis pela ES dos EE durante o EB.	71
Gráfico 6: Apresentação das escolhas dos alunos dos intervenientes na sua ES.	72
Gráfico 7: Apresentação dos indivíduos a quem os EE e professores delegam a responsabilidade da ES na escola.	74
Gráfico 8: Apresentação da opinião dos alunos sobre o papel da escola na ES.	77
Gráfico 9: Apresentação dos interesses dos alunos face a algumas temáticas indicadas pela UNESCO.	78

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexos.....	99
Anexo I: Questionário aos alunos da turma de 5.º ano de escolaridade em estudo, adaptado de Marinha & Anastácio (2011)	I
Anexo II: Questionário aos professores da turma de alunos do 5.º ano de escolaridade em estudo, adaptado de Marinha & Anastácio (2011)	III
Anexo III: Questionário aos professores de Ciências da Natureza, adaptado de Marinha & Anastácio (2011)	V
Anexo IV: Questionário aos encarregados de educação da turma de alunos do 5.º ano de escolaridade em estudo, adaptado de Marinha & Anastácio (2011)	VII
Anexo V: Transcrição da entrevista realizada ao DE	IX
Anexo VI: Síntese da Entrevista realizada à Coordenadora do GESS	XXI

ABREVIATURAS

APF – Associação de Planeamento Familiar

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CEES - Comissão para o Estudo da Educação e Sexualidade criada por Veiga Simões durante o regime Político de Marcelo Caetano

CNE – Conselho Nacional de Educação

DE - Diretor Executivo

DGE - Direção Geral da Educação

DST's – Doenças Sexualmente Transmissíveis

DT – Diretor de Turma

EB – Educação Básica

EE – Encarregados de Educação

ES – Educação Sexual

GESS – Gabinete de Educação para a Saúde e Sexualidade

MDV – Movimento de Defesa da Vida

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OMS – Organização Mundial de Saúde

PE - Projeto Educativo

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PRODEP – Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal

SIDA – Síndrome de Imunodeficiência Adquirida

TEA - Trabalho Extra Aula

INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), administrado pela Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria. Este documento objetiva a ilustração, de forma reflexiva, das vivências das Práticas Educativas Supervisionadas (PES) no 1.º e 2.º CEB, assim como o desenvolvimento de um estudo investigativo na área da Educação Sexual (ES). Desta forma, o relatório apresenta-se segmentado em duas grandes partes, a primeira referente à dimensão reflexiva e a segunda à dimensão investigativa.

A primeira parte é constituída pela apresentação de vários momentos vivenciados durante a PES. Nesta enfatizo alguns aspetos que entendi serem cruciais para o sucesso do processo ensino-aprendizagem como o culto das diferenças pessoais, o foco do aluno como centro fundamental do processo, a promoção de tarefas lúdicas fomentando a motivação e o interesse do aluno, a utilização da observação como forma de melhor adequar as práticas educativas ao público-alvo e as minhas expectativas enquanto futura docente. Para além de apresentar aspetos positivos, foco alguns aspetos negativos observados que não pretendo repetir em práticas futuras como por exemplo atos de discriminação face a alunos provenientes de uma cultura diferente.

Por conseguinte, a segunda parte referente à dimensão investigativa é edificada por um estudo de caso sobre a Educação Sexual (ES) na escola. Este estudo visa como intervenientes os alunos de uma turma de 5.º ano e respetivos Encarregados de Educação (EE) e Conselho de Turma, para além dos professores de Ciências da Natureza de 2.º CEB, a Coordenadora do Gabinete de Educação para a Saúde e para a Sexualidade (GESS) e o Diretor Executivo (DE) do Agrupamento de Escolas do centro do País.

Por forma a apresentar o estudo investigativo, esta parte encontra-se dividida em cinco capítulos. No Capítulo I apresenta-se uma breve introdução ao estudo investigativo, na qual se focam aspetos como as motivações, a problemática e questões de investigação e, por último, o contexto e pertinência do estudo. Por sua vez, o Capítulo II visa dar continuidade à temática desta feita com a elaboração do seu enquadramento teórico no qual se destacam aspetos como a definição e evolução da ES, e a relação da escola e dos professores com a mesma. De seguida, no Capítulo III faz-se a apresentação das metodologias de investigação privilegiadas, assim como a definição da população-alvo e dos instrumentos utilizados para a recolha de dados. No Capítulo IV realiza-se a

apresentação e a discussão dos dados recolhidos que, por fim, servirão de base para elaborar o Capítulo V no qual são mencionadas as conclusões do estudo, limitações do mesmo e recomendações para futuros estudos assim como uma conclusão reflexiva do trabalho investigativo realizado.

PARTE I – COMPONENTE REFLEXIVA

A componente reflexiva sustenta a reflexão crítica e fundamentada sobre a Prática Educativa Supervisionada (PES) realizada ao longo destes dois anos de Mestrado e subdividida em quatro semestres: os dois primeiros semestres dedicados ao 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e os dois últimos semestres dedicados ao 2.º CEB.

No que concerne à PES em 1.ºCEB esta decorreu ao longo do ano letivo 2013/ 2014: no 1.º semestre numa turma de 1.º ano e no 2.º semestre numa turma de 3.º ano. A PES em 2.º CEB decorreu ao longo do ano letivo 2014/ 2015: no 1.º semestre, nas disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal respetivamente num 5.º ano e 6.º ano, no 2.º semestre, nas disciplinas Ciências da Natureza e Matemática, cumpridas numa turma de 5.º ano.

A concretização destas práticas permitiu conhecer diferentes instituições escolares, inseridas em diferentes contextos. Para além disso, também permitiu a aplicação de forma integrada das aprendizagens realizadas ao longo do percurso escolar, a apropriação de métodos e técnicas de ensino-aprendizagem, o desenvolvimento do trabalho em equipa e o desenvolvimento da capacidade reflexiva, crítica e investigativa das práticas aplicadas a um dado contexto, assumindo especial valor na inclusão na vida profissional.

A PES constitui, assim, um alicerce basilar à construção de uma identidade profissional própria e fundamentada, enriquecida pela experiência de outros professores mais experientes. Para além do mencionado, permite ao aprendiz colocar as suas aprendizagens em prática, aprender com elas e desenvolver outras competências igualmente importantes no exercício das suas funções.

1. UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1.º E NO 2.º CEB

A PES permitiu-me observar realidades e individualidades diferentes e tirar partido de cada uma delas. O 1.º CEB e o 2.º CEB são diferentes em vários aspetos, sendo um deles é o número de professores que cada turma tem.

O 1.º CEB é constituído por quatro anos, lecionados, preferencialmente, em regime de monodocência, no qual um único professor tem o papel principal sobre as aprendizagens dos alunos. Alguns dos alunos frequentam Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) como a Introdução ao Inglês, a Expressão e Educação Musical e a Expressão Físico-Motora, entre outras que a escola oferece, isto num ensino público, acessível a todos, que culmina no contacto com outros professores. Todavia, o papel do professor titular é sempre mais relevante, pois é este que estabelece a relação escola-casa, fundamental para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

Por sua vez, o 2.º CEB revela-se uma realidade um pouco diferente. Este ciclo é constituído por dois anos lecionados em regime de polidocência, sendo o Diretor de Turma (DT) o responsável por estabelecer a ponte escola-casa. O facto de existirem vários professores pode contribuir para uma relação mais constrangida com os Encarregados de Educação (EE), o que pode influenciar negativamente o percurso dos alunos. Pois o contacto entre o DT e os outros professores não é diário e, portanto, há informação a que este não tem acesso em tempo real e que não poderá ceder aos EE que o solicitam.

As reuniões de Conselho de Turma, que ocorrem duas a três vezes por período, consistem no único momento de partilha, entre professores, de informações sobre o processo ensino-aprendizagem dos alunos. Contudo, Barrère (2005, p. 621) refere que

“As reuniões de grupo disciplinar e sobretudo as reuniões de direcção de turma suscitam, no conjunto, reflexões relativamente desencantadas. Com uma duração teórica de uma hora, consagradas a um número que vai de 25 a 40 alunos, concedem pouco mais de um minuto a cada aluno. A presença dos professores é aí vivida de uma maneira essencialmente ritualista, e esta obrigação de serviço é antes de mais fastidiosa.”

Posto isto, estas reuniões deveriam servir o intento de partilha de saberes e experiências, o que não acontece. Deste modo, o propósito de cumprimento de dever e obrigação com o intuito de, supostamente, refletir sobre as aprendizagens dos alunos, no menor tempo possível. De facto, estes momentos de partilha deveriam constituir uma ferramenta útil na promoção de evoluções no ensino “É a procura constante com o

objectivo de criar condições para que aconteçam aprendizagens” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 7).

Como tal, defendo que esta relação entre os professores deveria ser estreitada e fortalecida, criando espaço para que o processo ensino-aprendizagem fluísse em qualquer lugar e que constituísse um caminho sólido para a formação dos valores, habilidades e competências dos alunos, em ambos os contextos escola e casa. Acresce que a partilha de experiências entre os professores seria fundamental para a estruturação de estratégias mais adequadas ao perfil de cada aluno.

Como é óbvio, o EE tem um papel fundamental no percurso de seu educando, pelo que este deve procurar inteirar-se e participar na sua vida académica, sempre que possível. Contudo, no decorrer da PES, verifiquei que no 1.º CEB, ao contrário do 2.º CEB, os pais, mais especificamente, os EE se envolviam com mais frequência nos assuntos relacionados com os seus educandos, mostrando sempre muita preocupação no comportamento e atitudes, apesar de conferirem maior consideração aos valores quantitativos obtidos. Estes últimos têm sido alvo um de interesse desmesurado por parte dos professores, dos EE e dos próprios alunos.

A AVALIAÇÃO, A ESCOLA E O ALUNO

A criança em ensino formal passa demasiado tempo na escola, em Centros de Apoios Educativos, em Atividades Desportivas e escassos momentos em contexto familiar. Esta situação conduz à reflexão sobre o tipo de adulto que se ambiciona formar nas nossas instituições escolares, que serão o espelho da nossa sociedade. Também a existência de exames frequentes têm vindo a acentuar a competitividade, a distância e a arrogância entre alunos, entre outros comportamentos socialmente incorretos, que infelizmente começam a fazer parte da sua formação, enquanto seres sociais e que futuramente terão consequências nefastas principalmente a nível comportamental e de cidadania.

Neste sentido, pude assistir a algumas situações, que entendo serem resultado deste foco excessivo nas avaliações sumativas e, para exemplificar estes casos passo a citar alguns comportamentos que presenciei. Um deles refere-se a um aluno que se dirigia a um colega mencionando a sua nota com a finalidade de o inferiorizar e de se enaltecer. Outras atitudes observadas prendem-se com a falta de partilha, de aceitação e dificuldade em trabalhar em grupo quando um dos elementos apresenta resultados quantitativos tidos como insuficientes perante uma sociedade de números. Por fim, destaco a atitude de alguns EE, que ao conferirem que os seus educandos não figuram

no quadro de mérito ou de valor questionam o DT e adotam posturas de frustração perante os seus educandos. Face à situação, os referidos educandos evidenciaram-se desmotivados, pois trabalharam um ano letivo inteiro e não conseguiram conquistar a admiração e respeito dos EE.

Deste modo, receio estar perante uma sociedade que valoriza e destaca o produto final em detrimento do percurso, dos valores, do empenho e da cidadania plena. Lievore (2000) vem fomentar o assunto anteriormente explanado, afirmando que as pessoas acabam por buscar na progressão da carreira, as condições para o crescimento profissional, envolvendo-se em situações de bastante *stress* muitas vezes acompanhadas do esquecimento da valorização do próprio ser humano.

Portanto, é relevante debruçarmo-nos sobre as seguintes questões: Será um aluno de “cincos”, um indivíduo mais completo? Afinal, para que serve a escola? Para a aprendizagem de conteúdos? Se assim fosse, o ser humano poderia ser comparado a uma caixa, onde guardaria todas as aprendizagens efetuadas, ao longo da vida, e que abria sempre que se apresentasse a alguém, com o intuito de se afirmar. Contudo, esta situação é irreal, a identidade do indivíduo não se define unicamente pelos conhecimentos que possui ou pelo simples nome atribuído à nascença por terceiros. É um ser social, cultural e emocional, e estas são as características que o tornam especial e que moldam o modo como vê e interpreta o mundo. A utilidade da escola prende-se, no meu entender, com a formação de cidadãos reflexivos e críticos, conscientes do seu papel na sociedade. Se o conteúdo fosse o foco primordial da escola, esta perderia o sentido da sua existência, visto que hoje em dia a internet é um meio incontornável de obtenção de conhecimentos.

O ato de avaliar é abrangente e não pode ser encarado como um produto ou um número. Não estará a sociedade a atribuir-lhe uma conotação equivocada? Então para que serve a avaliação? Pois bem, a avaliação tem um papel fundamental no processo ensino-aprendizagem, pois permite ao professor compreender e diagnosticar as dificuldades dos alunos, avaliar o modo como abordou determinados conteúdos e realizar reformulações. Lopes e Silva (2012, p. 1) defendem que

“Avaliar é realizar uma série de ações contínuas que os professores fazem diariamente na sala de aula para obterem informações sobre o nível de aprendizagem atingido pelos alunos. Não pode ser uma ação relacionada apenas com o resultado dos testes, que são, em última instância, uma simplificação da avaliação.”

Portanto, a avaliação é um indicador da eficácia e do grau de avanço do processo educativo, que permite a reflexão sobre ele mesmo, tendo como foco o sucesso do aluno. Atualmente, este indicador é maioritariamente trabalhado como avaliador sumativo, pois os conteúdos programáticos previstos, mais especificamente as metas curriculares, para cada ciclo de ensino, exigidos pelo Ministério da Educação não visam os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, tratando-os como máquinas, visando unicamente um resultado, para além do facto de não se adequarem a todas as características individuais de cada aluno. Este facto faz com que o processo de avaliação não sirva os pressupostos que lhes estão inculcados como, por exemplo, a reformulação das ações educativas, perspetivando sempre, a aprendizagem e o sucesso do aluno.

Para tal é crucial dar ênfase às avaliações formativas, que permitem a recolha constante e contínua de evidências sobre as aprendizagens individuais (Lopes & Silva, 2012) e, concludentemente, sobre a eficácia dos métodos de ensino aplicados pelo professor. Trata-se de um processo, e não de um produto, que visa essencialmente focar aspetos como “o que” e “como” o aluno compreende todo o curso de sua formação e melhorar o seu desempenho. Congrega, assim, uma panóplia de dados que auxiliam o professor a melhorar e adequar as suas práticas às dificuldades apresentadas pelos alunos e por si mesmo. É de salientar que os dados recolhidos devem ser de conhecimento do aluno para que o mesmo se consciencialize das suas dificuldades, facilidades e, por consequência, as possa retificar com o auxílio do professor, colegas ou outros intervenientes.

A REFLEXÃO E A APRENDIZAGEM

De modo a aperfeiçoar este percurso de aprendizagem, quer do professor quer do aluno, a reflexão toma especial destaque. Os momentos de reflexão são essenciais para a promoção de aprendizagens. Perraudeau (2006, p. 16) advoga que na aprendizagem destacam-se “ (...) as atividades ligadas ao compreender, isto é, aquilo que tem a ver com a reflexão, raciocínio, mas também com Reflexão Final, intercâmbios verbais, com criação, tomada de decisões, (...)” (p.16). A reflexão assume, então, um papel crucial no processo de aprendizagem.

A reflexão é um conceito que não fala por si. Exige do Homem uma atitude de questionamento perante o mundo para que aja autonomamente. Alarcão (1996, p. 3) refere que:

“o Homem deste final de século é um homem inquieto, questionador. É um Homem que anseia por ser capaz de gerir os seus próprios destinos e os do Mundo numa atitude de reconquista da liberdade e emancipação, próprias do ser humano”

Portanto, ela deverá ser entendida como um “reaprender a pensar” (*Ibidem*, p.3) que possibilita constantes reformulações do modo de agir consoante os objetivos que se pretenda alcançar. A mesma implica uma atitude ativa e consciente do pensador, ajudando-o a justificar os seus motivos e ações, independentemente da área de trabalho – pensamento que permite a atribuição de sentido às *coisas*.

O pensamento reflexivo é diferente do ato de pensar. Este último poderá ser caracterizado como algo trivial, inerente ao ser humano que acontece de forma arbitrária, por hábito, tradição ou submissão à autoridade como refere Alarcão (1996). De facto, o pensamento é essencial ao ser humano enquanto ser social e culturalmente inserido. Mas a reflexão vai mais além, é um pensamento elaborado e realizado por vontade própria, motivado por uma atitude questionadora e pela curiosidade ativada por fatores externos, que ajuda o indivíduo na compreensão de seus atos e, por conseguinte, das suas aprendizagens.

Segundo Oliveira e Serrazina (2002), a reflexão pode ser executada em três níveis: na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação. Relativamente ao primeiro nível, este deve ser realizado durante a ação a fim de se perceber o efeito direto de determinado ato; o segundo nível é realizado depois da ação/ acontecimento, com a qual se pretende tomar consciência das ações praticadas a fim de as (re)pensar, se necessário; e, por fim, o terceiro nível que é, no meu entender, o mais profundo e que permite a progressão profissional do professor. No último nível, a reflexão visa o melhoramento de práticas futuras, o que implica um maior conhecimento do contexto circundante (político, social, cultural e pessoal), ajudando no entendimento de novos problemas e na descoberta de novas soluções. Assim, a reflexão é um ato que deve ser comum, não só ao professor como também ao aluno.

Para incutir no aluno a necessidade de refletir sobre seus atos, o professor tem de ter em conta a sua maturidade, auxiliando-o a desenvolver este processo. Há várias estratégias que podem ser promovidas, como a realização de reflexões orais individuais e de grupo, cadernos de escrita onde, diariamente, os alunos devem escrever acerca das suas aprendizagens, diários de leitura semelhantes aos anteriores, mas com livros como indutores, entre outros. Durante a PES realizei por inúmeras vezes reflexões orais e tive oportunidade de aplicar os diários de leitura.

Como referi na 1.^a Reflexão de PES na área de Português em 2.ºCEB (2014), “Os diários de leitura, tal como o nome indica, constituem momentos de escrita a partir de citações significativamente estimuladoras” (Pontes & Barros, 2007, p. 76) que poderão ter como indutor um texto escrito ou um texto icónico (Balça, 2007). Pessoalmente, considero este instrumento pedagógico, uma ferramenta importante no desenvolvimento de leituras pessoais, da descoberta, da construção de sentidos e significados plurais.

A leitura não pode ser algo rígido tem de ser um instrumento de imaginação de *viagem* a outras realidades, pois só assim se cativa o leitor. Por este motivo e por ter tomado consciência que a maioria dos alunos da turma não têm hábitos de leitura, tentei fomentar o seu desenvolvimento pelo recurso aos diários de leitura. Ofereci um caderno a cada e dei algumas indicações, nomeadamente que este serviria para escrever sobre as nossas leituras, partindo de uma citação retirada de um texto. Posteriormente, acrescentei que este livro seria um instrumento pessoal de partilha entre o professor e o aluno, e entre o aluno e a turma, se este assim o entendesse, e que não seria alvo de avaliação ortográfica.

Como primeiro trabalho, os alunos deveriam escolher um dos textos explorados em sala de aula, fazer uma nova leitura, selecionar uma frase significativa e realizar a escrita pessoal sobre a mesma. Alguns alunos fizeram, outros não, mas todos referiam não ter percebido a tarefa, deste modo entendo que provavelmente as instruções dadas não foram claras ou os alunos apresentam alguma resistência a novas rotinas, pelo que esta tarefa constituiu uma dificuldade para ambas as partes envolvidas no processo ensino-aprendizagem.

Ao analisar o trabalho que os alunos entregaram, fiquei bastante contente, pois apesar de afirmarem não entender a tarefa, alguns fizeram-na, sem grande desenvolvimento, mas segundo as orientações, outros fizeram cópias dos textos trabalhados ou a realização de outros trabalhos como, por exemplo, a sistematização de características dos personagens. Contudo, tentei sempre valorizar o trabalho do aluno, dando outras indicações para que este o melhorasse. Aos alunos que apresentavam esquemas ou cópias deixei uma mensagem de bom trabalho de modo a não desvalorizar o seu trabalho. Seguidamente, apresentava uma nota na qual deixava explícita a necessidade do aluno elaborar um trabalho mais focado em si a partir de uma citação retirada do texto (Figura 1).

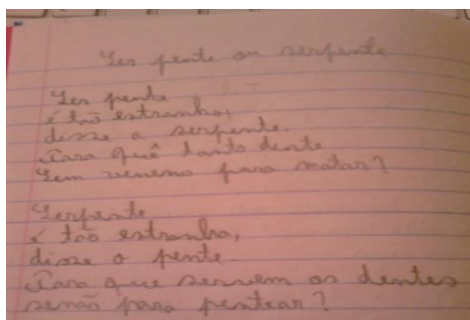


Figura 1: Diário de leitura de um aluno, que fez uso do mesmo para realização de uma cópia.

Para além deste tipo de alunos, outros fizeram uso do diário de leituras para sistematização de conteúdos apreendidos no texto. Perante estas resoluções, apresentei uma proposta de trabalho mais direcionada. Escolhi uma citação do texto anteriormente selecionado pelo aluno e solicitei que escrevesse sobre ela, tendo em conta a relação que com ela estabelecida, terminando com um apelo – Conta-me algo! (Figura 2 e Figura 3).

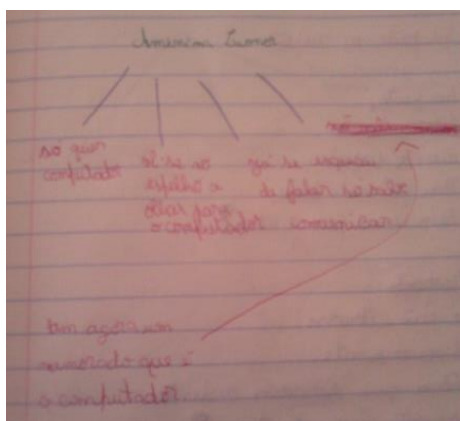


Figura 2: Utilização de um diário de leitura para síntese de conteúdos mencionados no texto.

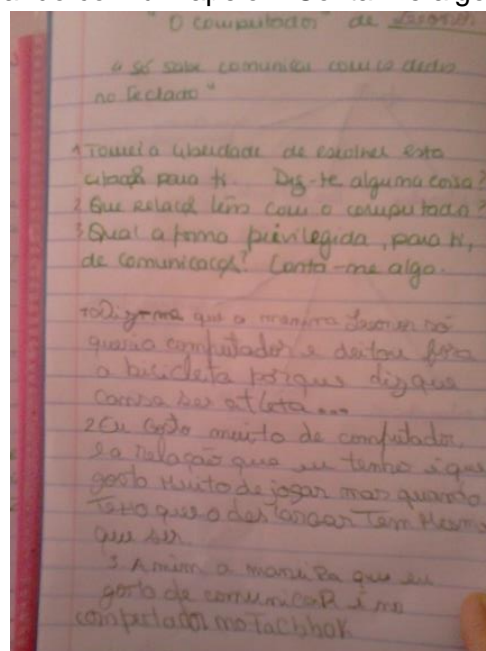


Figura 3: Continuação do diário apresentado na Figura 2, depois da proposta de trabalho apresentada pela professora.

Com muita satisfação, verifiquei que outros trabalhos já tinham o começo desejado, pelo que aproveitei o que cada aluno escreveu para realizar algumas questões que o levariam ao aprofundamento dos mesmos. Nem todos os alunos utilizaram as sugestões com essa finalidade de trabalho, mas para os cumpridores os resultados foram positivos. Por exemplo, um aluno utilizou uma estrofe do poema *Os meninos educados* de Luísa Ducla Soares como indutora do seu trabalho autónomo. Este, inicialmente, apenas referiu que não gostava. Com vista ao desenvolvimento deste trabalho, e à semelhança dos outros, questionei-o sobre que tipo de menino entendia ser e que me contasse algo sobre si. De seguida, este aluno referiu um acontecimento, uma festa, onde mostrava

claramente respeitar as regras sociais, mencionando que cumprimentava as pessoas e agradecia sempre que alguém lhe prestava um serviço.

Esta tarefa de ensino revelou-se importante na medida em que permitiu ao aluno integrar as suas vivências nas suas aprendizagens, dando significação e sentido às suas leituras. Ainda permitiu ao professor um conhecimento mais aprofundado do aluno no que concerne às suas competências múltiplas, valores, atitudes e estabilidade emocional. Com a sucessiva fomentação desta tarefa pude cultivar a “sementinha” do gosto pela leitura, conduzir os alunos a escrever sobre ela, trabalhando a escrita e conhecer um pouco as suas relações familiares, os seus desejos e as suas tristezas.

ALUNO COMO CENTRO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Tarefas como a anteriormente descrita colocam no aluno a ênfase do processo ensino-aprendizagem? Pela valorização das diferenças que lhe são inerentes e que provêm de um contexto cultural rico de experiências, a casa. Neste sentido, os EE deveriam fazer parte de todo o processo de escolarização dos seus educandos e não se deslocarem à escola apenas no final de cada período para tomada conhecerem os valores quantitativos. Claro que esta situação, no imediato, será ilusória, todavia, deverá surgir um trabalho constante e contínuo, objetivando um envolvimento do ambiente educativo e da família. Foco este aspeto porque o aluno quando chega à escola não é, uma tábua rasa, segundo a perspectiva Behaviorista, ou seja, a construção do conhecimento não se realiza partindo do “nada”, mas sim de algo que já é intrínseco ao indivíduo, que traz das suas vivências na comunidade e que constituem os seus pré-conceitos que variam de acordo com aspetos culturais (Vieira, 2011).

Segundo Teixeira (2011), as ideias prévias com as quais a criança interpreta o mundo, podem revelar-se extremamente resistentes à mudança, fator que vai influir fortemente as novas aprendizagens. Portanto, o aluno é um mundo complexo, onde figuram as preconceções, conceções alternativas, intuições ou teorias ingénuas, que se podem alinhar com as explicações científicas exploradas na escola ou, pelo contrário, se apresentarem significativamente diferentes, constituindo uma barreira à sua aprendizagem.

Face ao exposto, deverei, como professora, pôr em prática posturas construtivistas à abordagem das várias temáticas, de modo a não criar conflito e resistência, às novas aprendizagens, para que estas venham a completar ou substituir as ideias preconcebidas pelos alunos. Montaigne (1993, pp. 42-43) nos seus ensaios sobre a educação advogava o seguinte:

“Aqueles que, segundo o costume, se propõem com o mesmo método e semelhante disciplina dirigir vários espíritos de tão diversos tipos e capacidades, não é maravilha que, numa multidão de crianças, dificilmente encontrem duas ou três que tirem do ensino o fruto que deviam. (...) É indício de azia e de indigestão vomitar os alimentos tal qual se engoliram. O estomago não fez o trabalho se não tiver mudado o aspecto e a forma daquilo que se lhe deu para digerir.”

Os estudos de Montaigne, datados do séc. XVI, ainda hoje se mostram pertinentes: é crucial que os alunos aprendam e, para que tal facto aconteça, têm que se apropriar dos conteúdos como seus, a partir de tarefas de ensino-aprendizagem significativas, para que, posteriormente, os possam mobilizar e generalizar. Caso contrário, não constituirão mais que “papagaios” de meras palavras que são ditas, sem qualquer significado, quando referenciadas dadas perguntas ou palavras-chave.

Na verdade, o atual sistema de ensino não favorece a apropriação dos conteúdos, o que faz com que os alunos perante questões simples como – “O que é para ti um quadrado?” respondam – “Nós demos isso, mas não me lembro muito bem!”. Este tipo de respostas leva-me a querer que não compreenderam o conteúdo e que procuram, sempre que possível, reproduzir as definições “dadas”, não mostrando, portanto, capacidade de reflexão sobre as suas “aprendizagens”. Posto isto, interrogo-me sobre o motivo para a obtenção de tais respostas? Penso que estas atitudes poderão ser o reflexo de um ensino explícito, centrado no professor, como meio de atingir as metas programáticas delineadas pelo Ministério da Educação. No meu parecer, os métodos aplicados deverão valorizar a descoberta e a procura incessante do conhecimento pelos alunos. Por conseguinte, torna-se fundamental a aplicação de tarefas que coloquem o aluno como construtor do seu próprio conhecimento. Pelos motivos enunciados, destaco os jogos como tarefas estimuladoras que proporcionam ao aluno o seu envolvimento emocional, social, cultural e cognitivo.

O Jogos e a Aprendizagem

No decorrer das PES, construí jogos com o intuito de trabalhar e explorar conteúdos nas diferentes áreas, quer para o Português, a Matemática, as Ciências Naturais e a História e Geografia de Portugal ou transversal a diferentes disciplinas. De seguida passo a referir alguns exemplos, um na área da Matemática e outro na área da História e Geografia de Portugal.

Na área da Matemática foi proposto aos alunos o jogo da *Batalha Naval* como referenciado na 2.ª Reflexão de PES na área da Matemática em 2.ºCEB (2014) e que

passo a sintetizar. A turma foi organizada em grupos de dois elementos, cada um tinha um “tabuleiro” onde deveria dispor a sua frota e marcar os ataques (Figura 4).

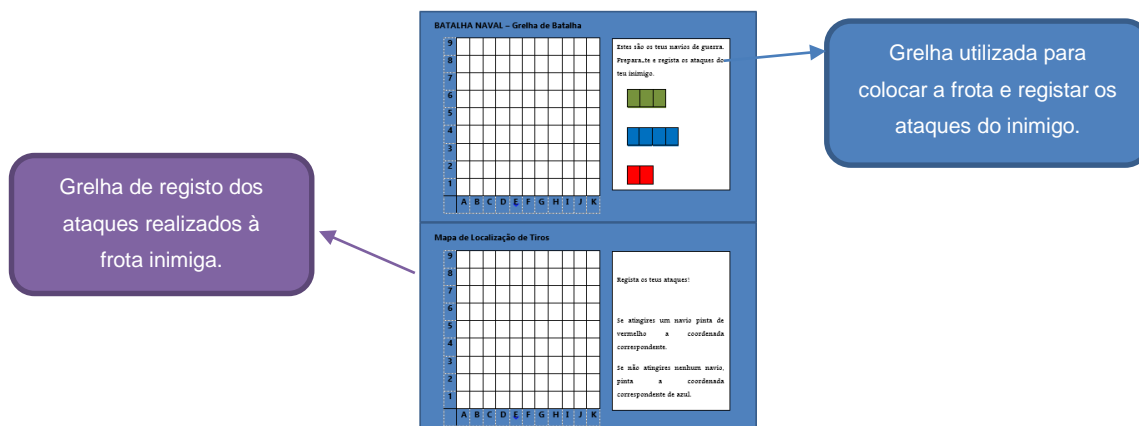


Figura 4: Tabuleiro do jogo "A Batalha Naval"

Os alunos mostraram-se, desde o início, muito motivados pela tarefa por se tratar de um jogo que coloca o aluno como construtor do seu próprio conhecimento, pela sua participação de forma ativa e lúdica (Proença, 1989, p. 307) (Figura 5).



Figura 5: Um grupo de alunos a jogar Batalha Naval.

Para indicar ao adversário os ataques pretendidos, o aluno teria de indicar as coordenadas, primeiro as letras (abcissas) e depois os números (ordenadas), esta era uma regra obrigatória. À medida que os alunos desenvolviam a tarefa, fui circulando pela sala, e verifiquei que todos com a exceção de dois estavam a cumprir com a regra mencionada. Chamei à atenção dos mesmos para tal facto que foi corrigido com facilidade. O jogo demorou cerca de 45 minutos, todavia, nem todos os alunos tiveram possibilidade de o terminar, o que gerou algum descontentamento.

De seguida, e por forma a verificar se os alunos tinham compreendido como se constroem as coordenadas, apresentei alguns exemplos no quadro e questionei-os sobre as coordenadas dos diferentes pontos, que com facilidade e correção as mencionaram. Face ao exposto, entendi ser a altura ideal para explorar o nome dos eixos, a origem e o nome do gráfico trabalhado (Figura 6).



Figura 6: Apresentação e nomeação dos eixos, assim como da origem do referencial.

O jogo tinha como objetivo a abordagem ao gráfico cartesiano que contempla a utilização de dois eixos ortogonais: o horizontal e o vertical. É importante que o aluno se depare com este tipo de gráficos e que compreenda o porquê da utilização dos dois eixos na representação de um conjunto de dados incluindo o zero (NCTM, 2007). Quando questionados sobre o porquê da utilização de dois eixos, os alunos responderam que eram importantes para situar dado ponto no espaço. Penso que esta forma de abordagem foi, como fui referindo, fundamental na aprendizagem dos alunos. Refiro este facto não só pela observação que realizei ao longo das aulas que lecionei, como pelos resultados obtidos na questão aula, mais de 50% dos alunos resolveram com sucesso a questão relacionada com o gráfico cartesiano, e no teste de avaliação, apenas cerca de 15% dos alunos erraram a questão relacionada com o gráfico cartesiano (Figura 7 e 8).

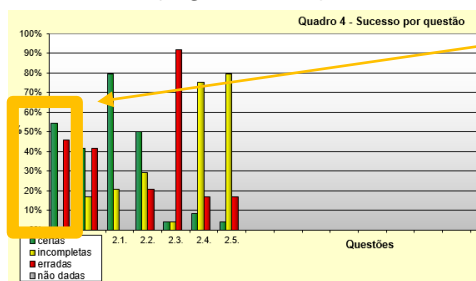


Figura 8: Gráfico relativo à questão aula.

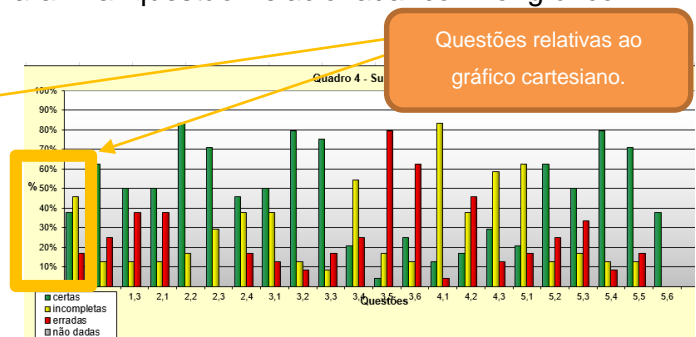


Figura 7: Gráfico relativo ao teste de avaliação.

Apesar de tudo, há ainda aspetos a trabalhar pois cinco alunos não compreenderam que, ao contrário da Batalha Naval em que são situadas áreas retangulares, no gráfico cartesiano são situados pontos e este facto levou-os a marcar de forma errada o eixo das ordenadas (Figura 9).

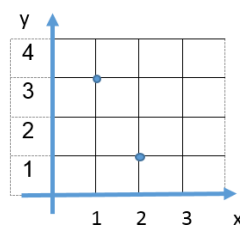


Figura 9: Apresentação de um erro comum em cerca de 5 alunos.

Se por um lado, identificam de forma correta o eixo das abcissas, por outro o eixo das ordenadas é apresentado de forma incorreta. Todavia, demonstram compreender que se trabalha com a interseção de duas semirretas paralelas a cada eixo. Revelando que ainda há trabalho a realizar nesta área.

De seguida, passo a explorar um outro jogo proposto na área da História e Geografia de Portugal como referido na 2.^a Reflexão de PES na área da História e Geografia de Portugal em 2.^o CEB IV (2014). Tratou-se de um jogo da glória construído para explorar a História Local da Marinha Grande intitulado *À Descoberta da História Local*. Antes da planificação do jogo, questionei-me se valeria a pena o trabalho, pois a turma tinha alguns *polos* desestabilizadores, o que poderia deitar por terra todo o trabalho de preparação. No entanto, entendi que se o comportamento não era, normalmente, o favorável, deveria apostar em novas metodologias para cativar os alunos.

Então, tinha duas opções: ou praticava um ensino que a mim pouco me motiva, transmissivo, penalizando os alunos pelo seu comportamento ou os encarava como diamante a lapidar. Esta última visão agradou-me mais, pois eu própria nunca fui uma aluna muito cumpridora de regras. Contudo, possuo uma sede imensa de aprender e desejava semear um pouco desse alento e do meu empenho para a vida em cada aluno.

Realmente, somos todos diferentes e esta diferença é positiva e é de realçar. Por conseguinte, deve ser trabalhada, não na uniformização mas na diversificação aprendendo “(...) com os outros, valorizar a diversidade, interagir, para cima, para o lado, para baixo, fazer desmoronar preconceitos e ideias comuns.” (Conchito, 2004, p. xii).

Neste processo de ensino-aprendizagem há muito para partilhar a todos os níveis, é importante lembrar que “aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós” (Saint-Exupéry, 2013). Por todos estes motivos e correndo o risco de não realizar uma aula bem-sucedida, avaliada pelas professoras cooperante e supervisora, segui em frente e empenhei-me para levar aos alunos algo de significativo, que os ajudasse na realização de aprendizagens através da interação com os seus pares, definida por Conchito (2004) como interação face-a-face.

O Jogo tinha como objetivo a leitura orientada de um documento expositivo da História da Indústria Vidreira da Marinha (Azambuja, 1998), pelo recurso a questões com três hipóteses de resposta e a indicação do parágrafo onde a mesma se encontrava. Inicialmente, expliquei ao grupo turma o propósito e regras do jogo no exterior da sala

de aula, onde também organizei os grupos e, posteriormente, deixei-os entrar, um a um, de forma ordenada, indicando a mesa onde se deveriam sentar, previamente preparada com um tabuleiro, um dado e quatro textos.

Os alunos mostraram-se muito motivados pelo que senti, inicialmente, alguma dificuldade no controlo da turma, tendo necessidade de repetir as instruções anteriormente referidas, com os alunos já organizados e sentados na sala de aula. Para que todos me ouvissem acabei por ameaçar tornar o jogo numa tarefa maçadora. Assim que obtive silêncio na sala, voltei a referir as regras: falar baixo, registar todas as questões e suas respostas, definir o primeiro jogador e o primeiro leitor, entre outras. Pela observação verifiquei que com facilidade, os grupos definiam o primeiro jogador e o primeiro leitor.

Durante a realização do jogo, verifiquei que todos os grupos estavam a trabalhar sobre o mesmo, nunca se ouviu uma conversa paralela sobre outros assuntos, com exceção de um, que realmente mostrou grandes dificuldades em cumprir com as regras do jogo. Neste último, as conversas eram múltiplas e havia muita resistência em realizar os registos, pelo que a professora cooperante decidiu acompanhar o grupo para que cumprissem as tarefas desejadas. Numa situação futura, entendo que devo ter um trabalho de recurso para este tipo de alunos que mostram dificuldade em trabalhar, quer em grupo quer individualmente, como uma ficha de trabalho ou um trabalho de pesquisa individualizado, até que compreendam que trabalhar com o *outro* tem mais interesse.

Quanto aos restantes, estes surpreenderam-me pela positiva, pois pela primeira vez vi alunos, pelo menos quatro, que normalmente não trabalham, extremamente empenhados na realização do jogo, tão empenhados que a comunicação dos outros grupos os incomodavam: “Calem-se!”, “Estão a falar muito alto.” (Figura 10).



Figura 10: Um grupo de cinco alunos a trabalhar. Neste existia um aluno com dificuldades na compreensão do português pelo que ficou a trabalhar com outro como se de um se tratassem.

Este facto mencionado poderia ser menorizado se as mesas estivessem um pouco mais afastadas, mas a sala também era pequena, pelo que agi consoante os recursos presentes. Quanto aos restantes grupos, dois trabalharam em pleno espírito de equipa, fizeram tudo em conjunto, esperavam uns pelos outros durante as tarefas de escrita e respeitaram o ritmo individual de cada um, embora por vezes, tentassem apressar os colegas.

Gostaria, ainda de referir a existência de um aluno com extrema dificuldade no trabalho em equipa mostrando-se bastante individualista, competitivo, egoísta e com muita dificuldade em partilhar os seus conhecimentos e ideias. Este, quase no fim do jogo, amuou pelo que o questioneei sobre este facto, ao que me responde “já não vou ganhar!”, encolhendo os ombros e com os olhos cheios de lágrimas, acrescentando “Não vale a pena continuar”. O aluno, com a minha ajuda percebeu que iria ganhar o jogo, pois só lhe faltavam duas casas para chegar ao fim e era o próximo a jogar, neste sentido continuou.

Posto isto, questiono-me o que o aluno faria se não existisse a alternativa de ganhar o jogo, provavelmente não dava seguimento ao mesmo. Estamos a falar de um aluno com avaliações sumativas bastante elevadas, entre os 95 e os 100 valores, com escala de 1 a 100, que não reconhece da *existência* do outro, que o ignora porque se sente superior. Para este aluno, e outros semelhantes, atividades deste género têm obrigatoriamente que ser uma constante, para que assumam que a nossa condição, enquanto Ser Humano, não é estar sozinho mas Ser-Com- Os- Outros (Conchito, 2004).

Por fim, tarefas como os jogos possibilitam o trabalho das relações interpessoais, promovem o desenvolvimento individual que depende da interação com o meio como Conchito (2004, p. 3) refere:

“[...] não há desenvolvimento individual sem a ‘intervenção’ do meio, do Outro e dos instrumentos de mediação social. É através destes instrumentos — nomeadamente os signos de que se destacam as diferentes linguagens usadas na interação e na comunicação — que se toma consciência do ‘eu’ e o do ‘outro’, que se tornam possíveis todos os processos mentais que nos distinguem enquanto seres humanos. É assim que se geram novos tipos de comportamento e de auto-regulação do conhecimento.”

Onde o autor acima referido acrescenta, ainda que este género de tarefas permitem a aprendizagem social, são de extrema importância para a mudança de comportamentos e de autorregulação do conhecimento.

Quanto à finalização do jogo anteriormente mencionado, um aluno disse-me que não tinha realizado quaisquer aprendizagens e então questionei-o, “Quem foi João Beare?”, “O que aconteceu à sua fábrica?”, “Quem ajudou a reativar a fábrica?”, entre outras. A todas estas questões o aluno teve uma resposta pronta e, no fim, questionei-o se teria ou não aprendido algo de novo com o jogo, ao que respondeu que sim com um grande sorriso.

Em género de conclusão, pude observar que todos os jogos aplicados culminaram em aprendizagem significativas, motivadoras e autónomas. Segundo Vieira (2011, p. 126),

“ muita coisa pode o jogo ensinar a uma criança: o cálculo, a temática do género, os papéis sociais, a arrumação, a estruturação do espaço e das ideias, a ordem, as ordens, o social em miniatura, o desempenho preformante, a convicção, a persistência, etc.”

O aluno, enquanto criança, por si só é um indivíduo que gosta de comunicar, descobrir, tocar, sentir, testar, conversar, fazer barulho, interagir e aprender. Por estes motivos, o professor deverá proporcionar-lhe momentos nos quais as suas características prevaleçam e que façam de si um ser sabedor e consciente do mundo que o rodeia onde o “eu” e o “outro” se encontram com respeito, interesse e cooperação. Para que serve a escola senão para isto? Para amadurecer o fruto que já chega à escola com forma, cor, conteúdo e brilho próprio.

Expressões e a Aprendizagem

Para além dos jogos, neste processo de crescimento, individual e coletivo, centrado no aluno, considere, sempre a integração das expressões no processo ensino-aprendizagem e pude descobrir singularidades e particularidades surpreendentes acerca dos conhecimentos e vivências dos alunos.

Recordo uma tarefa que dinamizei na área de Estudo do Meio aliada ao Português através das expressões mencionada na 3.^a Reflexão da PES em 1.^o CEB II (2014) que passo a expor. Esta tarefa tinha como objetivo a exploração da tradição dos *Robertos*, que surgia na sequência da apresentação de escritora Luísa Dacosta que elaborou o livro “*Robertices*”, no qual abordou a temática.

Em vez de apresentar a tradição em si, decidi fazê-lo com a ajuda de um teatro de marionetas os *Robertos*. Para tal houve necessidade de construir três *Robertos*, o que se revelou uma tarefa trabalhosa (Figura 11).



Figura 11: Apresentação dos três fantoches que realizei.

Com os *Robertos* pude apresentar aos alunos a peça de teatro escrita por Luísa Dacosta no livro *Robertices, O Freguês Caloteiro*, dando-a a conhecer. Após esta apresentação propus aos alunos um jogo dramático, que apenas exige deles a “(...) disponibilidade para estar, aqui e agora” (Aguilar, 2001, p. 42).

Durante a apresentação da peça de teatro dinamizada por mim e pela colega e após visualização das filmagens, verifiquei que os alunos se mostravam interessados, pedindo uns aos outros para fazerem silêncio – (Figura 12).



Figura 12: Início do teatro com *Robertos* dinamizado pelas mestrandas.

Após a apresentação do teatro, foi realizada a compreensão oral da peça, destacando nomeadamente os personagens, os acontecimentos e o espaço, pelo que as respostas foram ao encontro da história: três personagens, o barbeiro, o roberto e o freguês; sequenciaram os acontecimentos, o freguês foi ao barbeiro cortar a barba e o cabelo, o barbeiro realizou o solicitado e, no fim, o freguês não quis pagar. Neste sentido penso que a tarefa foi bem-sucedida.

De seguida, era a vez de os alunos experimentarem fazer *Robertices*. Desta forma, dividi a turma em grupos de três elementos; de seguida propus a leitura silenciosa e de grupo do texto dramático e a posterior apresentação para a turma sem o recurso ao texto que tinha vocabulário difícil de articular. Portanto, havia a necessidade de cada grupo apresentar a compreensão da leitura. Aguilar (2001, p. 33) refere que

“ será de evitar a memorização de textos desajustados ao nível etário [...] pretende-se fundamentalmente que as crianças experimentem, através de diferentes meios, expressar a sua sensibilidade e desenvolver o seu imaginário”.

Esta situação causou algum desconforto nos alunos, pois queriam levar o texto como auxiliar, conforme evidencia o seguinte diálogo:

Aluno: Professora, podemos utilizar o texto?

Professora: Não!

Aluno: Então como vamos fazer?

Professora: Têm que construir a vossa própria história mostrando que perceberam a original.

Aluno: Mas temos que decorar?

Professora: Não tinha grande graça decorar, apenas têm que contar a história como a compreenderam.

Inicialmente, a tarefa mostrou-se complicada para a maioria dos alunos situação que esperava pois o ensino nem sempre permite momentos de exploração e de criação, pelo extenso programa a cumprir. Todavia, como futura professora, entendo as expressões como um caminho menos árduo para chegar ao conhecimento e não só, na construção de futuros cidadãos que terão de saber trabalhar em sociedade.

Posteriormente, os alunos realizaram as dramatizações do texto proposto. Desta forma, pude observar que o fundamental da história estava lá, os personagens, os acontecimentos e as “Robertices”, tudo acaba à *pancadaria*. Ainda foi interessante ver que os alunos faziam adaptações da história à atualidade, buscando objetos das suas realidades trocando, por exemplo a moca pela arma e a tesoura pela máquina de cortar cabelo.

Por fim e refletindo em grupo sobre a tarefa, os alunos referiram que não era difícil de realizar e que se sentiram cativados. Um aluno referiu mesmo que estava feliz atrás do pano. Quanto às dificuldades, mencionaram a projeção da voz e a colocação dos fantoches em sítio visível a todos e, de forma lúdica, trabalhou-se o reconto de uma história e a tradição dos *Robertos*.

Assim, através das expressões, as crianças revelam o seu interior, o imaginário, a criatividade. Para além de lhes proporcionar a possibilidade de vestirem outras “peles”, facilitando na compreensão de diferentes comportamentos pela experimentação e,

consequentemente das atitudes e formas de estar do “outro”, tornando-os leitores mais eficientes do mundo que os rodeia.

Aguilar (2001, p. 33) confirma o interesse das expressões como fundamental para “(...) que as crianças experimentem, através de diferentes meios, expressar a sua sensibilidade e desenvolver o seu imaginário”. Aulas com expressões integradas requerem, sem dúvida, um trabalho de preparação muito exigente da parte do professor. Em suma, um trabalho compensatório pela promoção de aprendizagens efetivas, que prevalecem e que facilmente são mobilizadas e aplicáveis a qualquer área do conhecimento.

Tarefas Exploratórias e a Aprendizagem

As tarefas exploratórias também foram alvo de aprendizados mais relacionadas com a área da Matemática. Estas conferem aos alunos a possibilidade de criar e desenhar, raciocínios partindo, dos seus conhecimentos prévios, sobre os quais têm oportunidade de rever e complexificar de forma coerente e compreensiva, auxiliada por todos os intervenientes no processo ensino-aprendizagem.

Frequentemente, recorri a sequências de tarefas desenvolvidas pela Associação de Professores de Matemática (APM). A postura adotada resultou da inexperiência face à elaboração de tarefas ricas em aprendizagens diversificadas e com complexidade progressiva. Cada tarefa consistia numa situação problemática, que o aluno tinha de resolver recorrendo aos seus conhecimentos prévios, às ferramentas disponíveis que possuía naquele momento.

Este tipo de tarefas permite o desenvolvimento do raciocínio do aluno partindo dos seus conhecimentos prévios. Neste sentido, sempre ao abordar assuntos mais complexos como é o caso da multiplicação de números fracionários não negativos, recorri à elaboração de tarefas intelectualmente estimulantes que motivassem os alunos para as suas aprendizagens, como referido na 1.^a Reflexão de PES na área da Matemática em 2.^o CEB IV (2015).

Então, iniciei a multiplicação de números fracionários com as tarefas exploratórias preparadas e informei a turma que a aula seria divertida, todos teriam de trabalhar a pares e resolver algumas tarefas do modo como cada qual era capaz de o fazer e explicar. Os alunos mostraram-se motivados em iniciar a proposta de trabalho e empenhados, tanto que no final da aula foi marcado um Trabalho Extra Aula (TEA), que

todos fizeram com a exceção de dois alunos (que nunca realizavam trabalhos de casa), algo que é muito raro de acontecer e que conto como fator motivacional (Figura 13).

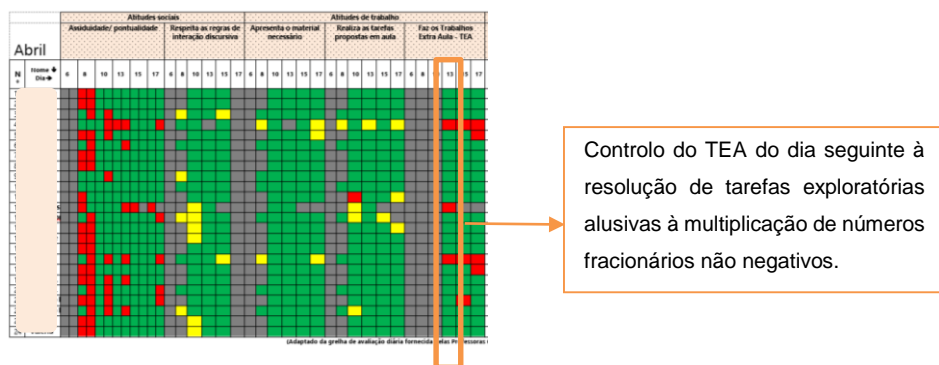


Figura 13: Grelha de avaliações diárias da quinzena de 6 a 17 de março.

Explorando a primeira tarefa, como exemplo, esta em traços gerais visava que o Paulo tinha comprado 2 garrafas de $\frac{1}{2}$ l de sumo, logo o dobro de $\frac{1}{2}$ l. Contudo, se tivesse comprado 4 garrafas iguais, que porção de suma trazia? Depois de ler este problema em voz alta questionei os alunos sobre as dificuldades de compreensão do mesmo, nesta altura já estavam todos os alunos a reler o problema e a tentar resolvê-lo.

Enquanto resolviam, fui de mesa em mesa tentar entender as estratégias utilizadas e as dificuldades, apoiando se necessário. Alguns alunos mostravam imensas dificuldades em passar para o papel o seu raciocínio, mas facilidade em resolver o problema mentalmente como evidencia o seguinte diálogo:

Aluno: Professora, eu sei o resultado mas não sei como escrever!

Eu: Explica-me como pensaste.

Aluno: Então: duas garrafas de $\frac{1}{2}$ l dão um 1 l, logo 4 garrafas fazem 2 l.

Eu: E qual é a dificuldade $\frac{1}{2} + \frac{1}{2} = 1$ l. (Escrevendo no papel.)

Aluno: Pois, e $1l + 1l = 2l$. (Escrevendo no papel.)

Eu: Afinal, consegues!

Quando verifiquei que cerca de 80 % dos alunos já tinham realizado o problema, procedi à correção do mesmo no quadro, evitando que progredissem nas tarefas sem discussão prévia do problema em questão. A primeira proposta de resolução explorada fazia recurso a desenhos, o aluno desenhou as quatro garrafas, escrevendo em cada uma a sua capacidade, $\frac{1}{2}$ l, e depois somou duas a duas, pela mesma lógica anteriormente descrita no diálogo (Figura14).

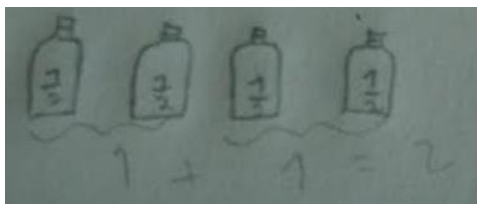


Figura 14: Apresentação de uma resolução elaborada por um aluno.

Ainda outras resoluções foram recorrentes: alguns alunos resolveram com recurso a somas sucessivas de 0,5 l chegando à conclusão que ficariam com 2 litros de sumo, outros apresentaram o cálculo em forma de multiplicação, mas para o resolver, explicavam que faziam mentalmente as somas sucessivas (Figura 15 e Figura 16).

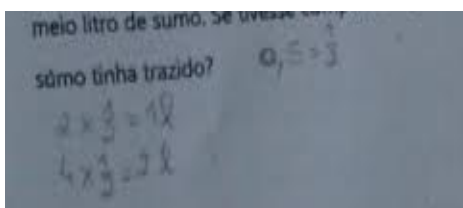


Figura 16: Resolução do problema com recurso a multiplicações sucessivas de números fracionários.

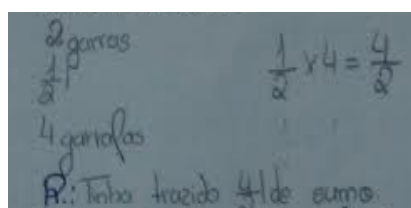


Figura 15: Resolução do problema com recurso à multiplicação de números fracionários.

Perante estas resoluções, questionei a turma sobre a relação entre os números nas operações: $2x\frac{1}{2}=1$ e $4x\frac{1}{2}=2$. Nenhum aluno foi capaz de relacionar, esperava que com facilidade me dissessem que o resultado de $2x\frac{1}{2}=1$ era metade de 2 e de $4x\frac{1}{2}=2$ era metade de 4.

Neste sentido e tendo em conta que seria a primeira abordagem ao tema, resolvi progredir na resolução da tarefa. A tarefa 2 veio mostrar-se importante no estabelecimento da relação entre os números, nesta o aluno teve de calcular o peso total do pão comprado, sabendo que a Maria e o João compraram 4 pães com $\frac{3}{2}$ kg cada um. A maioria dos alunos resolveu este problema com somas sucessivas: ou $\frac{3}{2} + \frac{3}{2} = \frac{6}{2}$ e $\frac{6}{2} + \frac{6}{2} = \frac{12}{2} = 6 Kg$ ou $\frac{3}{2} + \frac{3}{2} + \frac{3}{2} + \frac{3}{2} = \frac{12}{2} = 6 Kg$ com facilidade.

Na exploração oral de dadas resoluções, chegamos à conclusão de que $\frac{3}{2} \times 4$ era equivalente à última resolução apresentada, logo $\frac{12}{2} = 6Kg$. Nesta fase, os alunos começaram a perceber que na multiplicação se multiplicavam os numeradores e os denominadores e muitos apropriaram-se deste facto para agilizar as resoluções das seguintes propostas de tarefas.

Por exemplo, na tarefa 3 perguntava-se quantos chocolates o Tomás deveria comprar se quisesse dar meio chocolate a cada um dos 24 colegas. Na resolução desta tarefa a maioria dos alunos resolveu com o recurso ao algoritmo da multiplicação: $24 \times \frac{1}{2} = \frac{24}{2} = 12$ *chocolates*, por este motivo entendi que a compreensão do algoritmo da multiplicação teria sido bem-sucedido.

Assim, esta sequência de tarefas constituiu uma das facilidades para ambos os intervenientes no processo ensino-aprendizagem, algo que foi confirmado pela questão aula, 12 em 23 alunos (1 aluno faltou) conseguiram resolver o problema referente à multiplicação de números fracionários.

Conforme o NCTM (2007, p. 212) “Sem a capacidade de resolver problemas, a utilidade e o poder das ideias, capacidades e conhecimentos matemáticos ficam severamente limitados”, isto porque o aluno tem que ser capaz de resolver problemas apelando à sua criatividade, numa busca incessante pelo conhecimento, perseverança, autoestima e confiança. Aspetos e atitudes que o auxiliarão em problemas futuros quer na Matemática, na vida social e nas adversidades que esta suporta como, por exemplo, a falta de trabalho, assunto com bastante notoriedade e preocupação no que concerne a esta e à próxima geração.

Por sua vez, a comunicação em sala de aula é uma capacidade despoletada pelo método de ensino usado que auxilia na evolução do desempenho do aluno, permitindo que se enfatize aprendizagens mútuas e recíprocas em sala de aula. Constatei, em diferentes momentos da PES, que ao fomentar a discussão entre os alunos as dúvidas surgiam e dissipavam-se de uma forma espontânea. Perante as ideias apresentadas, apenas norteava, complementava ou fazia correções a nível de linguagem formal e científica, para que a mesma se revelasse mais apropriada à temática e ao contexto.

MOTIVAÇÃO E APRENDIZAGEM

As opções metodológicas destacadas visam um método de ensino construtivista, como os jogos, as expressões, as tarefas exploratórias e a comunicação em sala de aula. Poderia questionar-me o porquê desta escolha e não seria difícil a resposta: a motivação do aluno para a realização de aprendizagens. O aluno só aprende se estiver com predisposição e disponível para isso. Assim, o professor tem a árdua tarefa de “descer ao seu nível”, de forma responsável, não o tratando como “mini adulto” como Vieira (2011) refere, mas como uma criança futuro adulto, dando-lhe as armas para que

construa o seu próprio conhecimento. “ Dá um peixe a um homem e alimenta-o durante um dia, ensina-o a pescar e alimenta-o a vida toda” (Provérbio chinês).

Nesta sequência, o professor é basilar no despoletar da motivação do aluno, pois este vê em si o seu pilar. Rivier (1983, p. 74) acrescenta mesmo que “(...) o companheiro que a criança (...) sobretudo procura é o adulto; (...) é o adulto que chama para admirar as suas construções ou seus desenhos é para ele que se volta, quando tem necessidade de auxílio (...)”. Por este motivo o professor tem de superar as suas expectativas e fazer os possíveis para que as aprendizagens sejam uma constante.

Relativamente, às tarefas de grupo ou em grupo turma, os alunos podem fazer uma comparação do “eu” com o “outro”, auxiliando-se mutuamente. Segundo Curto, Morillo e Teixidó (2008), existe a necessidade da criança não se sentir inferior às outras e de afirmar o seu valor. Esta atitude é de valorizar num aluno, pois promove a necessidade de superação das suas dificuldades, inicialmente porque quer mostrar que consegue, futuramente pela necessidade em aprender mais por si.

Para isso há necessidade que o mesmo reconheça que “(...) para aprender, [deve] aceitar que não [sabe] ou não [sabe] o suficiente” (Curto, Morillo, & Teixidó, 2008, p. 82), ter consciência das suas dificuldades e vontade de ultrapassá-las. Aqui o professor entra como figura principal, na medida em que deve ser capaz de estruturar a tarefa, e ter a consciência que esta “(...) demasiado fácil se torna monótona, chata (...) demasiado difícil assusta e inibe” (Curto, Morillo, & Teixidó, 2008, p. 83), pelo que deve fazer opções que permitam a evolução do aluno, tendo em conta as suas características. Observei ainda que um aluno motivado será sempre um aluno trabalhador e empenhado com mencionado na 4.^a Reflexão de PES em 1.^o CEB II (2014). Portanto, e para melhor adequar a sua prática, o professor deve ter um conhecimento aprofundado e individualizado das dificuldades de cada elemento da turma, pelas avaliações sucessivas e contínuas das suas capacidades e conhecimentos.

DIFERENÇAS CULTURAIS E A ESCOLA

Outro assunto que entendo ser de interesse no contexto educativo prende-se com as diferenças culturais que são, de facto, uma realidade mais expressiva. Esta situação é fruto das necessidades económicas e financeiras que nos tempos de hoje se fazem sentir e que levam à movimentação de pessoas/ famílias, ou seja, a migrações, em busca de um futuro melhor. A língua e a cultura constituem uma barreira à plena integração destas famílias na cultura de receção, e por consequência à relação escola-casa. Ainda se somam as culturas que integram a cultura mãe, como a cultura cigana,

que nunca se conseguiram mesclar, no meu entender, provavelmente pelos preconceitos que a envolvem.

Os EE que provêm destas situações *in situ*, raramente se apresentavam na escola de modo a se inteirarem sobre os assuntos relacionados com os seus educandos. Vieira R. (2011) refere que os respetivos educandos vivem no dilema em se transformarem em «pouco escolarizados», «com poucas habilitações literárias» ou «reprovados» como forma fácil de sobrevivência do seu próprio “eu”, ou então, se deixarem construir como oblatos, o que implica a perda da sua identidade cultural para a sua transformação em algo “socialmente aceite”. Isto acontece porque a escola diz-se inclusiva, numa postura moralista e castradora das minorias, entenda-se, daqueles que não se enquadram no padrão de “normalidade cultural”.

A escola inclusiva visa o rompimento do tratamento igualitário dos alunos em prol de um ensino adaptado às desigualdades de partida (Brocardo, 2009). Algo que não se verifica, pois o ensino ainda tende muito para a igualdade, desprezando, em alguns casos, a cultura de partida dos alunos, as suas limitações e facilidades. Freire S. (2008) alude ainda, que a inclusão é um movimento educacional, político e social que vem defender o direito de participação ativa e consciente de cada indivíduo na sociedade e de aceitação e respeito naquilo que o diferencia dos outros. Neste sentido, há necessidade de envolver mais os EE destas minorias, para que, com sucesso, a escola consiga promover o desenvolvimento das potencialidades e competências no aluno para o pleno desempenho do seu direito de cidadania.

Relativamente a este assunto e considerando a minha passagem efémera, ao longo de dois anos nas PES, mais precisamente pelo 1.º CEB e 2.º CEB, acho pertinente salientar alguns aspetos que me desapontaram. A falta de consideração dos constituintes do sistema educativo pelos alunos que representam estas minorias é uma realidade, assim como a falta de adequação dos conteúdos programáticos aos interesses dos mesmos. Refiro este facto porque quando se tratava de alunos de etnia cigana, por exemplo, era patente o desinteresse por parte do professor pelas suas aprendizagens e as justificações eram sempre as mesmas «Não vale a pena perder-se tempo com “estes”, eles vão para um curso profissionalizante e depois vão vender na feira com os pais» ou «É cigano por isso é NEE» ou excluir-se um E.E. de etnia cigana da reunião de avaliação de seu educando por isso mesmo, por ser cigano «Ela não percebe nada, nem escrever sabe, atendo-a já e escusa de se juntar aos outros EE!».

Tornam-se pertinentes as questões: Onde está a inclusão? Que ensino é este que se pratica? Na minha opinião é um ensino que seleciona e rotula os alunos relativamente às suas vivências e origens, um ensino que se apresenta para todos, porém revela-se discriminatório, como pude presenciar nas situações anteriormente descritas. Fica claro que as oportunidades não são as mesmas para todos. Gostaria, ainda, de frisar a repulsa por estas práticas desconstrutivas e seletivas. Concordo com Vieira (2011) quando refere que a escola acentua a separação de mundos como a escola, a casa e o trabalho. Posto isto, a escola tem de mudar a forma como atua, respeitando a individualidade, a mente cultural e a diferença de cada indivíduo, pois só assim, será inclusiva e funcional. Nesta travessia, espero fazer a diferença.

Quando se aborda a diferença é incontornável referir os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Estes alunos são integrados em turmas de dimensões indesejadas, o que impossibilita o acompanhamento mais personalizado que dê resposta às suas carências. Uma das primeiras turmas com a qual contactei tinha cerca de dezanove alunos, dois dos quais eram portadores do Síndrome de Down. Estes precisavam de um acompanhamento mais especializado do professor que só seria possível se a turma fosse mais pequena, até porque além destes havia outros com NEE's de outras ordens. Sendo que o tempo disponível para apoiar devidamente estes alunos era escasso, os mesmos usufruíam de uma certa liberdade que culminava no desrespeito das regras de sala de aula e, por consequência, na perturbação do bom funcionamento da aula.

De quem é a culpa? Do Estado que não contempla estas dificuldades e que desconhece a realidade do contexto educativo que pretende uma escola com as mesmas oportunidades para todos? Ou do docente que não consegue desenvolver o seu trabalho com distinção porque lhe é humanamente impossível? É difícil e frustrante para cada professor perceber, que por muito que se desdobre e empenhe, não consegue dar atenção a todos os alunos, proporcionando-lhes aquilo que cada um necessita porque são efetivamente muitos.

O MEU PAPEL ENQUANTO FUTURA DOCENTE

O papel e o percurso que desejo traçar enquanto futura docente será um item fundamental a refletir. Relativamente à minha postura, acentuo a posição de eterna aluna pois a formação, a reciclagem de conhecimentos e atitudes deve ser sempre uma constante adaptada ao meio e à realidade. A construção da identidade docente não culmina numa licenciatura, num mestrado ou mesmo num doutoramento, mas

certamente haverá um caminho a percorrer, sem nunca baixar os braços ou esmorecer perante as dificuldades ao longo da vida profissional – basta ter força de vontade para evoluir e aperfeiçoar a profissão. Castro (2008) realça esta necessidade referindo que o processo de construção da profissão não fica encerrado nas ações de natureza formal mas é resultado da constante formação a que os sujeitos se vão envolvendo.

Ser professor é ser construtor do amanhã, de transformações, e assim sendo, delineador do futuro, não fosse a educação a base da sociedade. Qualquer profissão requer um sistema educativo e a relação entre as pessoas desenvolve-se nele.

Obviamente, que educar e preparar os indivíduos deste mundo não depende exclusivamente do professor, mas da ação de todos nós, numa sociedade sem limites de tempo nem espaço para a comunicação o que permite porém, um fluxo de informação intenso. Por conseguinte, a escola apesar de ser o local privilegiado de aprendizagem não é “(...) exclusivo para a construção do conhecimento e a preparação do cidadão para a vida activa” (Coutinho & Lisboa, 2011, p. 5). Aqui reside o principal desafio do professor, o de desenvolver no aluno competências que lhe permitam ser bem-sucedido numa sociedade cada vez mais global e competitiva, onde o mesmo tem de intervir de forma responsável e criativa, com o intuito de resolver os problemas que o futuro lhe reserva, aprendendo pela ação. Para além disso, o objetivo do contexto educativo prender-se-á também em incutir nos alunos que o processo de aprendizagem transpõe o murado da escola, e que esta apenas é uma gotinha de água no oceano das suas aprendizagens. Por todo o explanado, fica clara a necessidade de trabalhar de forma transversal com os alunos os valores sociais como o respeito, a cooperação, a amizade e o espírito de ajuda em detrimento dos valores quantitativos que promovem situações de egoísmo, de competitividade, de arrogância e de falta de empatia pelo outro que, depois, se reproduzem na vida futura em situações como as que estamos tão habituados e que presenciamos diariamente como a corrupção tanto a nível do cidadão comum como em altos cargos políticos.

Como professora terei sempre como principal objetivo o sucesso do aluno, norteando-o e auxiliando-o no desenvolvimento de competências e processos facilitadores das suas aprendizagens, sendo que o objetivo final do processo ensino-aprendizagem “Em poucas palavras (...) são [os] «resultados de aprendizagem visados».” (Ribeiro & Ribeiro, 2003, p. 87). Para tal, há necessidade de adotar estratégias que facilitem o seu acesso. Em consequência, a observação será um aspeto privilegiado para aprofundar o conhecimento do grupo de alunos, e de cada um em particular.

A OBSERVAÇÃO E A RECOLHA DE INFORMAÇÕES

A observação pode auxiliar na tomada de conhecimento das dúvidas, dificuldades, facilidades, necessidades, gostos, angústias, entre outros fatores que se mostram relevantes para a progressão das aprendizagens. Com estas informações, o *desenho* das práticas educativas fica facilitado e adaptado ao público-alvo. Curto, Morillo e Teixidó (2008) salientam a necessidade de personalizar o ensino apoiado na autonomia dos alunos, que devem aprender a trabalhar individualmente ou em grupo, pela criação de um espaço flexível e aberto que facilite a interação e a discussão, e que permita ao professor acompanhar de perto as tarefas dos seus alunos. Para que tal situação ocorra é necessário um conhecimento aprofundado dos conhecimentos e atitudes dos alunos.

Não obstante, e antecipando a observação, revela-se basilar o questionamento, sobre o objetivo, o objeto e o modo como se irá realizar. Tendo em conta os argumentos lavrados anteriormente, a observação tem uma função de destaque no conhecimento de cada aluno como indivíduo, possibilitando assim “(...) agir e reagir de forma adequada perante situações complexas da prática profissional, mobilizando saberes, atitudes e capacidades pessoais (...)” (Ribeiro I., 2010, p. 156). Por fim, a observação contribui para a concretização e aplicação de uma prática adaptada. De facto, julgo que as propostas educativas e as decisões tomadas devem ter sempre por base, não só, o contexto como o aluno em si, como ser único, visando sempre um apoio diferenciado.

Todo o ser Humano tem as suas dificuldades e enganos, todavia, não deve ser encarado como uma barreira mas sim como um desafio. Perraudeau (2006) sublinha que o erro faz parte da aprendizagem, contudo na nossa sociedade, é geralmente tido em conta de modo negativo, o que na minha opinião é um equívoco. Assim, apesar de todas as dificuldades e obstáculos que terei de enfrentar e ultrapassar, estou ciente que o farei com convicção e dedicação, numa busca incessante de novos saberes e com o intuito de enriquecer o meu percurso tanto a nível pessoal como profissional, objetivando cumprir as minhas funções na área da docência com esmero e brio. Contribuindo, desta forma, para um ensino baseado na compreensão, partilha e incitando à indagação em oposição à memorização, ao papel passivo dos alunos e ao debitar de conteúdos, que indiscutivelmente, ainda se assoma de uma forma esmagadora nas nossas escolas.

2. CONCLUSÃO DA DIMENSÃO REFLEXIVA

O aluno passa a maior parte de seu tempo na escola. Nela cria laços de amizade, amor e ódios, experiencia uma diversidade de situações positivas e negativas, e enche a mochila de aprendizagem que transporta para a sua vida futura. Neste sentido, o

professor tem de ser mais que a figura que traz o conhecimento, tem de ser “especial”, aquela figura que marca a nossa vida, principalmente por aspetos positivos, que nos leva a pensar – Eu quero ser assim!

Durante o meu percurso escolar, principalmente a nível superior, nesta minha segunda formação, pude contactar com pessoas extraordinárias, com professores exemplares que me mostraram uma face mais lúdica e aberta do ensino, pouco enfatizada tradicionalmente. Com eles aprendi que o conhecimento deve ser aprofundado para uma abordagem mais eficiente dos conteúdos e que nada deve ser “dado” a nível de ensino. Assim sendo, o professor tem em mãos a árdua tarefa de guiar os seus alunos na descoberta de novos mundos. Esta postura requer trabalho árduo na escola, preparação e aplicação de tarefas que desafiem os limites de cada aluno, entendido como um ser inteligente, capaz de evoluir de forma autónoma quer nos conteúdos quer nas relações pessoais.

PARTE II – COMPONENTE INVESTIGATIVA

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO

No desenrolar deste capítulo pretende-se deixar clara a motivação para a investigação na área de ES na escola, a apresentação da problemática e questões de investigação assim como, a pertinência do estudo no contexto onde este se insere.

1. MOTIVAÇÃO PARA A INVESTIGAÇÃO

A Sexualidade constituiu desde sempre uma temática merecedora de interesse pessoal, principalmente por situações que fui vivenciando ao longo da vida. De seguida passo a explicar algumas.

Enquanto estudante da minha formação inicial, Licenciatura em Bioquímica, sucedeu-se uma situação que, em particular, que despertou alguma inquietação. Esta remete-se para cerca de dez anos, altura em que uma colega referiu o seguinte: “Tenho de deixar de beber tanta água quando estou com o período, os tampões são caros!”. Esta situação gerou algum embaraço no ambiente em que nos encontrávamos, pois com facilidade percebemos que a colega, com trinta e um anos de idade, desconhecia o seu próprio corpo, estando subentendido que a mesma imaginava que a uretra e a vagina constituíam apenas um canal, por onde era eliminada a urina e o período menstrual.

Posteriormente, iniciei funções como Técnica Superior de Análises Clínicas durante alguns anos. Ao longo deste intervalo de tempo, com alguma frequência, adolescentes com idades compreendidas entre os 13 e os 16 anos, do género feminino, procuravam o serviço a fim de realizar um teste de gravidez. Estas, perante a possibilidade do teste ser positivo ficavam em pânico, mencionando o suicídio como solução. Face ao exposto, questionava-as, se faziam o uso de contraceptivos, umas referiam que sim outras que não. Talvez por estes motivos a recorrência ao posto de colheitas fosse mensal para algumas. Estas situações são alarmantes, pois remetem para uma sexualidade irresponsável e desinformada que poderá resultar em danos psíquicos e físicos, ou seja, num estado de doença.

Durante estas funções, diariamente atendia senhoras com idades compreendidas entre os 50 e os 80 anos. Estas, para descreverem o seu desconforto nos órgãos genitais, utilizavam vocabulário corriqueiro para os mencionar como “mirachão”, “coisa”, “aquilo lá em baixo no meio das pernas” ou “a boca do corpo”. Sendo assim, havia no meu entender um certo preconceito e tabu sobre o próprio corpo, perante estas situações

sentia que não mencionavam os nomes científicos por vergonha, desinformação ou mesmo por entenderem serem impuros.

Numa outra fase da vida, em contexto escolar proporcionado pela atual formação, foi comum presenciar situações de conflito entre os alunos por diversos motivos. Bem sei, que estas fazem parte do seu crescimento enquanto indivíduo holístico e especial, porque todos somos especiais, se assim não fosse também não havia evolução e aprendizagem. A melhor forma de os contornar é vivê-los intensamente sem que estes afetem o nosso bem-estar físico e psíquico. Mas para atingir este ponto de equilíbrio é preciso conhecer bem o “eu” e o “outro”, assim como perceber a relação de dependência existente.

Perante estas situações, questionei-me sobre o porquê da recorrência destas atitudes aleadas a uma crescente agressividade e egocentrismo. Factos que têm conduzido a situações extremas, como o *bowling*, referido com alguma regularidade nos meios de comunicação social. Por consequência, dever-se-á repensar no papel da escola na minorização de tais atos e na obrigatoriedade da mesma na fomentação da Educação Sexual (ES) em meio escolar como forma de promoção da saúde e de uma cidadania mais consciente.

Ao mesmo tempo, quando me debrucei com mais afinco sobre a temática, percebi que esta vai muito além do conhecimento do corpo e das relações sexuais, a estes aspetos assoma-se a parte psicológica e emocional do Ser Humano. Neste sentido, e tendo em conta que cada escola deve integrar no Projeto Educativo (PE) a Educação Sexual (ES), desde a elaboração do Decreto-Lei de 3/84, encontrei neste trabalho de investigação a forma de aprofundar o tema para uma intervenção futura, enquanto docente, mais completa pelo investimento na área.

2. PROBLEMÁTICA E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

O trabalho de investigação surge com a finalidade de desenvolver a seguinte problemática: Estudar as Potencialidades e Limitações da ES numa Comunidade Escolar. Para tal, é fundamental dar resposta às seguintes questões de investigação:

- Que medidas são adotadas pela escola para a promoção da ES?
- Que conceções apresentam os professores, os Encarregados de Educação (EE) e os alunos sobre a ES na Escola?
- Quais as dificuldades/ ou resistências que os professores sentem na implementação da ES?

- Quais as necessidades que os alunos apresentam em relação à ES?

3. CONTEXTO E PERTINÊNCIA DO ESTUDO

Em pleno século XXI, Portugal possui uma sociedade atenta ao que a rodeia, porém conservadora, na qual se destaca uma cultura maioritariamente católica e ainda repleta de tabus e ideias pré-concebidas, nomeadamente no que diz respeito à sexualidade. Esta situação constitui um motivo de interesse e motivação para o desenvolvimento de estudos na área da ES a nível de 2.º CEB, no qual os alunos se encontram em plena adolescência. Estas idades são marcantes no que diz respeito à curiosidade e dúvidas que estes indivíduos demonstram sobre a sua sexualidade, principalmente em tudo o que concerne ao corpo.

Segundo alguns autores como Reis e Vilar, (2004), Ramiro e Matos (2008), a escola portuguesa tem investido na avaliação dos conhecimentos atitudes e valores dos professores. Para além destes, a escola portuguesa acrescenta este investimento, como refere Costa (2006), nos pais e nos alunos enquanto os autores Vilar e Ferreira (2009) dão ênfase ao comportamento dos jovens. Contudo a vertente de ES, aparenta não ser alvo do mesmo investimento, havendo assim o descuido nas variáveis cognitivo-emocionais, relacionais, enquanto situações ímpares e incontornáveis na mediação de processos de autorregulação em saúde (Leventhal, *et al*, 1997). Neste sentido, Cortesão, Silva e Torres (2005, p. 46) defendem que

“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”.

Embora as opiniões relativas a esta temática não sejam consensuais, vários estudos como os de Vilar e Ferreira (2009) demonstram que a dinamização da ES em meio escolar pode servir para protelar o início das relações sexuais, para a memorização de alguns aspetos negativos na vivência da sexualidade aliados ao aumento de comportamentos preventivos e a uma maior abertura face ao tema, que contribui para uma sexualidade mais responsável. Instituições como a Unesco (2009) visam a integração dos jovens em ações de ES como forma de construir vivências mais felizes

e saudáveis da sexualidade. Assim, a dinamização da ES é crucial em contexto escolar pelo que a sua implementação efetiva é urgente.

A forma como cada qual vivencia a sua sexualidade faz de si um Ser único. Esta expressa-se na forma como gesticula, fala, come, anda, brinca, veste, se relaciona, entre outros (Frade, Marques, Alverca & Vilar, 2001). Daqui advém a complexidade do Ser Humano. Em suma, a escola é o local privilegiado à abordagem da ES, que constitui uma necessidade e um direito do aluno, apoiado em legislação que atribui à ES um estatuto de obrigatoriedade na escola (Decreto-Lei n.º 60/2009). Nesta instituição, o aluno passa a maior parte do seu tempo, por consequência é importante também ter em conta que em idade escolar, o aluno encontra-se menos formatado para os estigmas sociais e culturais sendo mais fácil a sua desmistificação.

No que concerne ao espaço escolar, é importante destacar o papel fundamental dos Professores pelo modo como implementam a ES nas suas práticas educativas. Ramiro e Matos (2008) aludem que há necessidade de apostar na formação adequada frequente destes profissionais, pois esta está diretamente associada à melhoria do conforto, conhecimentos e desenvolvimento de atitudes positivas relacionadas com a ES.

Na sequência dos assuntos explanados, entendo ser de caráter urgente analisar o processo de implementação da ES em contexto escolar a fim de estudar as suas potencialidades e limitações.

CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O enquadramento teórico tem a finalidade de apresentar os tópicos relacionados com a problemática da investigação, baseada noutras investigações realizadas, conduzindo a uma melhor compreensão da temática e da leitura dos dados posteriormente recolhidos. Neste sentido, houve a necessidade de procurar aprofundar determinados temas, pelo que este capítulo se divide em três itens essenciais: Educação Sexual e Sexualidade: Conceito e Desenvolvimento, a Escola e a Educação Sexual e, por fim, os Professores, os Encarregados de Educação e os alunos e a Educação Sexual.

Numa primeira fase pretende-se explorar a noção de Educação Sexual aleada ao conceito de Sexualidade, assim como definir de forma sintética a sua evolução ao longo dos tempos. De seguida, apresenta-se a crescente preocupação na execução da Educação Sexual nas escolas pela análise das leis elaboradas e implementadas pelo Ministério da Educação. Por fim, e tendo em conta que a escola é na realidade um local privilegiado a múltiplas abordagens, faz-se um breve resumo teórico sobre a posição dos Professores relativamente à temática.

1. EDUCAÇÃO SEXUAL E SEXUALIDADE: CONCEITO E EVOLUÇÃO

O conceito Educação Sexual (ES) é bastante abrangente, visto que é regido pelo conceito de sexualidade. A sua complexidade “(...) não pode ser definida a partir de um único ponto de vista, uma só ciência ou umas quantas palavras” (López & Fuertes, 1999 citado em Fernandes (2015, p. 2)). Varia ao sabor do vento tocado pelas convicções e crenças socioculturais e resulta das múltiplas individualidades, num dado tempo e espaço. Para além de se tratar de uma realidade que motiva e condiciona o Ser, podendo tornar-se impeditivo do sono para o adolescente, o foco de transformação da vida de um enamorado, a estrada da loucura de um adulto, o fundamento de atos de violência sobre os outros ou mesmo a criação de laços afetivos extraordinariamente fortes (López & Fuertes, 1999).

Para a Organização Mundial de Saúde (OMS) a sexualidade é definida como “(...) a energia que nos motiva a procurar amor, contato, 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” (Filipe, Claro, & Gomes, 2010, p. 1). Deste modo a sexualidade é o motor da vida e da própria

formação da sociedade, que só existe porque os Seres precisam relacionar-se entre si numa procura incessante do equilíbrio entre a saúde física e mental.

Esta definição é na realidade a oficial, a amplamente divulgada e defendida pela OMS, apesar das fragilidades e limitações. Não obstante e tendo por base algumas ideias dúbias, a OMS em 2002 realizou junto de uma larga diversidade de técnicos uma nova pesquisa com o intuito de obter uma definição mais completa de sexualidade, para além desta também procurou realizar outras definições sobre sexo, saúde sexual e direitos sexuais. Este estudo foi analisado por várias individualidades consagradas de diferentes partes do mundo. Daqui resultou uma nova definição de sexualidade, mais abrangente que a defendida oficialmente pela OMS.

“A sexualidade é um aspecto central do ser humano ao longo da vida e inclui o sexo, género, identidades e papéis, orientação sexual, erotismo, prazer, intimidade e reprodução. A sexualidade é experienciada e expressa através de pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, comportamentos, práticas, papéis e relações. Embora a sexualidade possa incluir todas estas dimensões, nem sempre elas são todas experienciadas ou expressas. A sexualidade é influenciada pela interação de factores biológicos, psicológicos, sociais, económicos, políticos, culturais, éticos, legais, históricos, religiosos e espirituais” (OMS, 2002, citado em Pontes, 2015 (p. 23-24)).

Esta definição revela-se mais completa, pois visa aspetos relacionados com a orientação sexual, os diversos modos como pode ser experienciada a sexualidade e os fatores que a influenciam, apesar de não constituir a definição oficial.

Depreende-se que a sexualidade está intrínseca ao Ser Humano, moldando a forma como este vê o mundo, age e se relaciona com ele. Neste sentido, autores como Frade, Marques, Alverca e Vilar (2003) evidenciam a importância da ES englobar a identidade sexual, o corpo, as expressões de sexualidade, os afetos, a reprodução e a promoção de saúde sexual e reprodutiva. Vilaça (2012) acrescenta que a ES é um processo que tem início na infância e continuidade até à idade de ouro, atuando sobre a valorização das dimensões da sexualidade física, cognitiva, emocional e social.

Para além do mencionado a sexualidade varia ao longo do ciclo da vida, sendo experienciada de diferentes modos consoante a idade, orientação sexual, etnia, religião e região (Weeks, 2003). Por outro lado, há sobretudo uma regulação dos comportamentos sexuais pautados pela cultura, a sociedade, a história, as leis, os costumes e da moral (López & Fuertes, 1999).

Neste sentido, o foco da ES nem sempre foi o mesmo, pois o conceito de sexualidade foi sofrendo metamorfoses ao longo dos tempos.

“Mudam-se os tempos mudam-se as vontades,
Muda-se o ser, muda-se a confiança:
Todo o mundo é composto de mudança,
Tomando sempre novas qualidades”

Luís Vaz de Camões, in sonetos

Neste soneto, Luís Vaz de Camões enfatiza a mudança a que o mundo está exposto, dependendo do tempo e do espaço. Verdade, que os assuntos relacionados com a vida sexual são alvo de preocupação antiga com fundamento na necessidade do Homem criar a sua estrutura organizacional familiar (Fernandes, 2006). Deste modo, poder-se-á afirmar que a sexualidade é algo que acompanha a existência Humana apesar de ter vindo a sofrer alterações, “ (...) evoluindo com o homem e, conseqüentemente, adaptando-se à complexa realidade da condição humana (Antunes, 2007, p. 777).

“(…) a sexualidade, mais do que qualquer outra relação humana, desabrocha e desenvolve-se em termos de uma cultura e de uma norma em vigor. É o caso das relações sexuais, de um modo geral, e também dos pormenores das práticas neste domínio. A masturbação foi combatida muito antes da era cristã. A homossexualidade foi venerada antes de ter sido considerada infame” (Bantman, 1997, p. 7).

Ou seja, a sexualidade desenvolve-se dentro dos parâmetros de “normalidade” definidos pela sociedade, que avalia como correto dado comportamento e incorreto outro. Neste processo, o género feminino foi sempre penalizado, pois nunca usufruiu da equidade de direitos relativamente ao género masculino, algo que tem vindo a reestruturar-se.

A forma como este conceito tem evoluído mostra que é influenciado por outras dimensões da vida, “ (...) engloba aspetos biológicos, psicológicos e socioculturais” (Antunes, 2007, p. 777) dependentes das características particulares de cada indivíduo, como o genótipo, e por aspetos externos que se prendem com a cultura, a sociedade e a família, que modelam o modo como se lê o mundo. Os primeiros estudos sobre a sexualidade datam do final do século XIX e início do século XX, sendo esta definida, durante largos anos, como “ (...) algo impuro, conducente ao pecado do corpo e da alma mas qual se tinha, inevitavelmente, de recorrer para assegurar a reprodução da espécie” (Frade, Marques, Alverca & Vilar, 2001, p. 15), ou seja, a sexualidade tinha apenas uma faceta a do sexo pela reprodução.

Contudo, este aspeto apenas servia para o género feminino, o género masculino gozava de generosa tolerância. O homem não tinha o dever moral de se preservar para o casamento. Este modelo *reprodutivo* da sexualidade condenava as expressões de sexualidade relacionadas com o coito heterossexual em solteiros. Assim como não tolerava a sexualidade dos homossexuais, crianças, jovens (especialmente género feminino), idosos e deficientes. Por exemplo, Krafft Ebbing, um conceituado pioneiro sexólogo, de fins do século XIX, escreve a obra *Psicopatia Sexual* onde faz a catalogação de algumas formas de comportamento sexual consideradas patológicas como a homossexualidade ou a masturbação. Ora se considerar apenas esta perspetiva, nesta sociedade só os casados heterossexuais teriam direito à exploração da sua sexualidade que se limitava ao coito como objetivo de procriar.

Nas décadas de 60 e 80, os jovens “ (...) deixaram de associar a sexualidade ao casamento e à procriação, passando a assistir-se a uma sociedade mais permissiva em relação à sexualidade juvenil” (Antunes, 2007, p. 778). Apesar de o duplo padrão sexual ainda ser notório em sociedades orientais mas de forma mais atenuada. Presentemente, a sexualidade feminina ainda é objeto de controvérsia já que para uns faz parte das relações interpessoais e para outros a mulher deve-se preservar para uma relação de compromisso, o casamento, que resulta em assimetrias de género como refere Antunes (2007, p. 778):

“ (...) fortes assimetrias de género sexual, permanecem transversais às diferentes categorias e grupos sociais, segundo as linhas tradicionais de um duplo-padrão sexual que se traduz numa maior permissividade relativamente à sexualidade dos rapazes, em oposição à maior repressividade em relação à das raparigas”.

Este facto tem vindo gradualmente a atenuar-se, pois os jovens rapazes têm atribuído mais atenção à qualidade afetiva das relações, revelando atitudes e comportamentos mais positivos em relação à sexualidade.

O conceito de sexualidade “é usado no século XIX, pela primeira vez, no sentido idêntico ao de hoje tendo a “qualidade de ser sexual ou de ter sexo” e começa a ser estudado no campo científico” (Foucault, 1994; Gibbens, 1996, citados em Matos (2011, p. 23)).

“ (...) só a partir do século XIX surgem novas abordagens da sexualidade, ligadas a áreas científicas (psicanálise e antropologia)(...) de que resulta o reconhecimento da sexualidade como uma componente importante do desenvolvimento do individuo durante toda a vida” (Antunes, 2007, p. 23).

Na segunda metade do século XIX desenvolve-se a sexologia contemporânea, que acrescenta à anterior o prazer e a liberdade de relações sexuais fora do casamento

fazendo a clara distinção entre sexualidade natural com objetivo reprodutor e a sexualidade/prazer. A relação entre a sexualidade com reprodução não deixou de existir mas o foco passou a ser mais amplo, já que com os avanços tecnológicos e científicos a reprodução poderia ocorrer sem atividade sexual. Contudo e segundo Soares (1985), a ES continuava circunscrita ao núcleo familiar e, posteriormente à igreja. O que resultava numa abordagem receosa profundamente orientada pela noção de pecado.

Surgiram, ainda, outras perspectivas nos finais do século XX que colocaram em causa a tradição moral “ (...) desde a saúde pública ao eugenismo, passando pela psicanálise, pela sexologia, pela antropologia, pela sociologia e por algumas correntes filosóficas do pós-guerra, até aos movimentos de planeamento familiar, aos feministas e das minorias sexuais” (Ministério da Educação e Ministério da Saúde, 2000, p. 16). É nesta altura, que a sexualidade começa a englobar aspetos sociais, culturais e biológicos do indivíduo despertando o interesse a investigadores de várias áreas.

Nos últimos anos as alterações acentuaram-se na medida em que na área da sexualidade começou-se a valorizar “(...) o prazer, a experimentação e alguma transgressão: admite-se todo o tipo de comportamentos sexuais” (Antunes, 2007, p. 778). A cultura atual tornou-se num hedonismo refinado que cega outras fontes e conduz, mais tarde ou mais cedo, à ansia de novas emoções, à sede insaciável de aventuras e agitações, ao desejo de tudo experimentar, sem qualquer necessidade de autodomínio (Carvalho, 2008). O impulso adquire aqui especial força, pois comanda a ação humana, numa busca incessante pelo prazer sem limites que culmina no término de muitas vidas.

Segundo Carvalho (2008) a sexualidade conquista um carácter extensivo à custa da força e da agressividade. A autora refere ainda que estamos perante uma sociedade que valoriza a sexualidade de “consumo” dirigida ao homem e à mulher sem rosto e à massa que existe em cada um, ao prazer pelo prazer. Assim, acentua-se a sexualidade de quantidade e não de qualidade, sem ligação profunda ao amor do próximo numa busca do prazer pelo prazer que finda nas mais diversas patologias, maioritariamente de foro psicológico como sejam as variadas formas de impotência e a frigidez sexual.

A própria vida amorosa face ao passado também usufrui de alguma liberdade, na procura, na expressão e na escolha (Carvalho, 2008). Impera agora a vontade própria e o livre arbítrio face aos costumes que começam a estar em desuso. Este corte radical com os costumes e a libertação total da sexualidade desprovida de responsabilidade

conduz ao empobrecimento e à fragilização das relações amorosas, por falta de uma visão holística da sexualidade.

Por consequência, construiu-se uma dualidade entre a noção de sexualidade no início do século XIX e do século XXI, tendo em conta que hoje se valoriza a dimensão erótico-hedonista da sexualidade principalmente entre os jovens. Segundo Antunes (2007, p.778):

“os homens continuam com uma sexualidade compulsiva, que, de acordo com Giddens(1996), diz respeito a uma «grande disponibilidade» sexual dos homens, ao mesmo tempo que estão ainda imbuídos pela ideologia da dominação, resultante de uma masculinidade falocêntrica e de exaltação da virilidade, enquanto as mulheres, apesar de continuarem a ter uma sexualidade ainda constringida e dominada, começa a apresentar alguns sinais de mudança.”

Se no século XIX, a mulher era um símbolo reprodutor, hoje ainda tem a necessidade de se preservar para ser socialmente aceite, ao contrário do homem que sempre usufrui de alguma liberdade sinónimo de estatuto social. Por fim, a sexualidade só pode ser entendida tendo em conta um dado contexto histórico ou social que suporta dada ação. Nos dias que correm, a homossexualidade e a masturbação já constituem temas mais consensuais. O modo de agir e reagir dá-nos informações poderosas sobre “(...) os significados que atribuímos aos nossos corpos e às suas possibilidades sexuais tornam-se, de facto, numa parte vital da nossa formação pessoal, sejam quais forem as explicações sociais” (Weeks, 2003, p. 48).

Deste modo, poderá afirmar-se que a sexualidade como forma única não existe, existem sim sexualidades, que resultam da visão histórica, da cultura de partida e principalmente das características individuais. A sexualidade é, sem dúvida, uma construção que resulta da biografia, para a qual contribuem a biologia e a cultura e por este motivo Gomez (2002) afirma existirem tantas “sexualidades” quanto pessoas.

2. A ESCOLA E A EDUCAÇÃO SEXUAL EM PORTUGAL

As primeiras diretrizes governamentais em Portugal surgem em 1971, durante as reformas do Ministro da Educação – Veiga Simão que funda uma Comissão para o Estudo da Educação e Sexualidade (CEES) (Vaz, 1996). Segundo Vaz (1996) a decisão do Ministro foi surpreendente dada a ideologia conservadora do regime político de Marcelo Caetano. Nesta altura, as imagens do corpo humano eram representadas nos manuais escolares de forma incompleta e as raparigas e os rapazes não se misturavam na escola, sendo que as turmas eram unissexo.

Apesar dos trabalhos da CEES não terem sido finalizados, esta comissão deixou um grande contributo para a ES, pois deixa a recomendação para que as imagens nos livros deixem de aparecer mutiladas e participa na elaboração da lei sobre a coeducação que originou o ensino misto nas escolas (Vaz, 1996).

Poder-se-ia afirmar que a “Revolução dos Cravos”, em abril de 1974, foi um marco evidente no emergir mais firme da ES (Frade, Marques, Alverca & Vilar, 2003). Nesta altura profissionais da saúde e educação, assim como populares, reclamavam a necessidade da ES na escola face ao número exorbitante de grávidas adolescentes e o aparecimento de doenças sexualmente transmissíveis como a Síndrome de Imunodeficiência Adquirida (SIDA) e a Hepatite B.

A pressão exercida nos órgãos do poder político começou a surtir efeito em 1977, altura em que a Direção-Geral do Ensino Básico determina a abordagem pelos professores de Ciências da Natureza aspetos relacionados com a ES na rubrica “Reprodução” no início do 2.º ano de Ensino Preparatório, ou seja, atual 6.º ano do EB (Sampaio M. M., 1987). Estes conteúdos muitas vezes não chegavam a ser abordados nas escolas pois os professores sentiam-se constrangidos, por este motivo guardavam os mesmos para o final do ano para poderem dar a desculpa da falta do tempo. Segundo Fernandes (2006), os professores do século XXI ainda não estão à vontade para abordar as temáticas relacionadas com a ES.

Em 1984 é promulgada a primeira lei pela Assembleia da República referente à contemplação da ES e Planeamento Familiar na Escola: Lei n.º 3/84 de 24 de Março. Esta, de conhecimento da população por intermédio do Diário da República, visava no artigo n.º 1, a importância da ES como direito fundamental à educação; no artigo 2, a sua inclusão nos programas escolares, com adequação aos diferentes níveis de ensino, promovendo conhecimentos científicos sobre anatomia, fisiologia e genética devendo contribuir também para a superação das discriminações sexuais e da divisão tradicional das funções do homem e da mulher. Esta lei contemplava também uma abordagem da ES aos docentes por forma a dotá-los do conhecimento e da compreensão da problemática e criadas condições especiais ao acompanhamento dos pais no que diz respeito à ES dos seus filhos (Decreto – Lei n.º 3/84).

A referida lei abrangia quer os docentes, como os alunos e os EE, com o intuito de criar uma ES mais amplamente esclarecida para todos os intervenientes do processo ensino-aprendizagem. A sua promulgação, segundo Sampaio (1987) gerou uma onda de

discussões públicas e abertura de cursos sobre a ES como uma necessidade urgente e inadiável para todos os responsáveis da educação.

Desta Lei, a parte referente à ES na escola nunca foi regulamentada devido à conjuntura social e política proveniente de um governo de coligação. Não obstante, esta foi bastante polémica para os conservadores como a Igreja Católica e as Associações de Pais (Costa, 2006). Por estes motivos, o governo adiou a regulamentação das questões sobre a ES na escola. No entanto, este facto não foi impeditivo de algumas escolas colocarem os pressupostos da Lei em prática por docentes e profissionais da área da saúde. Apenas, e no âmbito do Planeamento Familiar, a Lei foi revogada com a Portaria nº 58/ 85, a qual contesta qualquer "(...) norma impeditiva ou limitativa de acesso dos jovens às consultas de planeamento familiar" (Cortesão, 1989, p. 57).

A 14 de outubro de 1986 é aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo que faz referência à ES nomeadamente no artigo 47 no ponto 2.

"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 sexual, a prevenção de acidentes (...)" (Diário da República, 1986).

A ES nesta Lei surge integrada na área de Formação Pessoal e Social. Contudo, o governo coloca a tónica nas escolas, no modo como poderão integrar em qualquer ciclo uma componente desta área. A escola a partir deste momento tem obrigatoriedade de trabalhar assuntos relacionados com o quotidiano dos alunos promovendo o seu crescimento enquanto seres holísticos, acrescentando à escola um papel mais cívico substituindo o meramente académico (Costa, 2006).

O Decreto – Lei n.º 286/89 elaborado em 1989 vem dar a oportunidade ao aluno de substituir a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social pela disciplina de "Religião e Moral e outras confissões" (Ministério da Educação, 1989, p. 5). Mais uma vez, a ES é remetida para segundo plano, integrada na Área Escola, onde poderia ser abordada a temática.

Posteriormente, em agosto de 1999 é aprovada a Lei n.º 120/99 que "reforça as garantias do direito à saúde reprodutiva" (p. 5232) visando uma maior eficiência dos dispositivos legais com o objetivo de prevenir a gravidez indesejada e as doenças sexualmente transmissíveis como a SIDA e as Hepatites, B e C. Verifica-se um retorno dos ideais da ES de 1974, despoletados pelos mesmos motivos, defendendo aspetos

como a formação da docência com ações específicas sobre a ES e Reprodutiva e uma abordagem interdisciplinar destes conteúdos com o cunho dos professores, alunos e EE.

O Decreto – Lei nº 259 elaborado no ano 2000, vem a constituir o documento mais recente onde vigora a ES.

“ as matérias respeitantes à educação sexual, ao planeamento familiar e à saúde reprodutiva têm vindo a merecer, nos últimos anos, particular atenção da sociedade portuguesa, no quadro de uma progressiva afirmação dos direitos cidadãos à educação e à saúde.” (Diário da República, 2000)

Neste documento, reflete-se a necessidade de aplicar a ES que tem estado em voga nos últimos anos, fomentando reações díspares em todos os intervenientes da sociedade, que acabaram por moldar o modo como a ES foi sendo promovida nas escolas. No referido decreto salienta-se que desde 1984, os vários governos tem vindo a tomar medidas objetivas na introdução e formação da ES nos currículos escolares.

Realizando uma breve síntese das medidas tomadas e explanadas anteriormente, constata-se que em 1984 houve a necessidade de aplicar a ES nos currículos escolares, que não foi materializada (Costa, 2006). Mais tarde, remete-se a ES para a Disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social que posteriormente é substituída por Religião Moral e outras confissões, remetendo mais uma vez a ES para outra área, desta feita a Área Escola, onde o professor poderia optar entre alguns temas o que mais lhe interessava trabalhar. O poder de escolha entre as diferentes temáticas, servia os interesses dos professores que abordariam uma das áreas na qual se sentissem mais preparados, posto isto, a ES esteve sempre presente nos currículos mas com alguma flexibilidade na sua aplicação em contexto escola, remetida para segundo plano.

Contudo, o Decreto-Lei n.º 259/2000 contempla com mais clareza as Leis da Promoção da ES em meio Escolar, artigo n.º 1, que visa (p. 5784):

- A obrigatoriedade dos currículos do EB e Ensino secundário abordarem da promoção da saúde sexual e sexualidade humana quer numa perspetiva interdisciplinar que integrada em disciplinas que incluem a temática nos currículos;
- O Projeto Educativo (PE) de cada escola deve integrar estratégias de promoção para a ES, tanto do desenvolvimento do currículo como na organização de atividades de enriquecimento curricular. Estas medidas devem favorecer a articulação escola-casa, envolver a comunidade escolar;

- O plano de trabalho de turma deve estar harmonizado com o PE da escola garantindo uma intervenção educativa integrada.

Já no artigo n.º 5, o Decreto – Lei nº 259/ 2000 faz menção à Lei 120/99, vincando a necessidade dos serviços competentes do Ministério da Educação integrar nas suas prioridades, a concessão de apoios à realização de ações de formação contínua de professores no domínio da promoção para a saúde e da ES (Diário da República, 2000).

Frade, *et al.* (2003) referem que a vontade política é expressa pelo Ministério da Educação, pelos protocolos que este vem a estabelecer com algumas organizações portuguesas, direcionadas para a temática da ES. Assim, é ele que dinamiza as primeiras ações na promoção da ES com a realização de alguns protocolos com entidades de interesse na temática visando a formação de professores mais aptos. Destas destacam-se: a Associação para o Planeamento da Família (APF), em 2000, a Fundação Portuguesa “ A comunidade contra a SIDA” e o Movimento de Defesa da Vida (MDV) em 2003. O trabalho desenvolvido pelas mesmas mostrou-se fundamental para a dinamizações de ações de formação para os professores. A APF, em particular, é em 2002 acreditada como Centro de Formação de Professores, o que possibilitou a dinamização de ações de formação de professores cofinanciadas pelo Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal (PRODEP) (Fernandes, 2006). Esta e as outras associações foram a alavanca para a dinamização da ES nas escolas.

3. OS PROFESSORES E A EDUCAÇÃO SEXUAL

A escola tem papel ativo na construção da identidade do indivíduo, e o professor um grande contributo. Obviamente que a escola não atua órfã neste processo que é da responsabilidade de todos os cidadãos. Porém, é importante referir que a escola é o edifício onde o aluno passa a maior parte do seu tempo e portanto, tem responsabilidade acrescida nas suas ações que visam a formação do cidadão como um ser holístico (Fernandes, 2006).

Desde o 25 de abril de 1974, que a escola começou a extravasar os seus horizontes com a introdução de novas necessidades nas áreas de educação social e educação para a saúde. Portanto, deixou de ser um espaço de mera aquisição de conhecimentos, nas áreas da Matemática, Português e afins, para ser a alavanca do indivíduo para o mundo do trabalho (Cortesão, Silva & Torres, 1998). Neste sentido, o corpo docente tem que se adaptar às novas necessidades, munindo-se de uma variedade de competências e saberes adaptados à mudança e investir continuamente na sua formação (Dias, 2002).

Com o intuito de auxiliar os professores, o Ministério da Educação continua a promover ações de formação na área da ES. O jornal Público (Ribeiro, 2015) noticiou que em 2014, 14150 professores usufruíram destas formações, acrescentando ser um número tendencialmente crescente. Estas ações são uma constante desde pelo menos o ano 2000, mas na realidade os docentes ainda referem que a formação disponível é débil (Reis & Vilar, 2004).

A importância da ES na formação do indivíduo é nesta altura indiscutível, pelo que seria, de todo interessante, que a sua implementação fosse mais eficaz por parte dos professores. Apesar de todos os esforços do Ministério da Educação, predomina alguma desmotivação por parte dos docentes (Costa, 2006). A autora Costa (2006, p. 53) acrescenta que "(...) este grupo profissional alega formação insuficiente na área da Sexualidade, alguma insegurança pessoal e receio de serem incompreendidos pelos próprios colegas e famílias dos alunos". Por aqui se depreendem algumas dificuldades de implementação de ações de ES por parte do pessoal docente.

ESME (2000) coloca a hipótese dos professores terem necessidade de apoio técnico que lhes permita refletir sobre os seus próprios valores e atitudes face à sexualidade. O Conselho Nacional de Educação (CNE), no parecer elaborado no ano 2009, deixa clara a falta de consenso sobre a definição de ES em meio escolar.

“ há [portanto] os que defendem que a Educação Sexual se resume à educação para a saúde, devendo estar ligada à aquisição de conhecimentos na dimensão da sexualidade reprodutora e à prevenção de comportamentos de risco; há os que subscrevem que não existe Educação Sexual fora da educação para a sexualidade, ou educação da sexualidade, no contexto dos afectos, valores e atitudes” (CNE, 2009, p. 16262).

Todavia, parece que a discussão sobre ES no âmbito da Educação para a Saúde tem sido a mais aplicada nas escolas “ (...) privilegiando a dimensão biológica, em detrimento de outras dimensões, igualmente importantes, como as de natureza afectiva, cultural, social, ética e jurídica” (CNE, 2009, p. 16262). De acordo com Fernandes (2006), esta realidade prende-se com a indisponibilidade do professor de Ciências da Natureza para a abordagem de conteúdos relacionados com a ES, remetendo-os para o final do ano para ter como justificativa a falta de tempo para os lecionar. Por sua vez, os professores de outras disciplinas reclamam não encontrar meio de integrar a ES nos conteúdos que lecionam (Fernandes, 2006).

Assim, no que concerne à aplicação e fomentação da ES na escola, fica clara a falta de correspondência às normativas do governo, expressas nas Leis de Base do Sistema

Educativo, já que “ ...) de entre as múltiplas responsabilidades da escola estão a educação para a saúde, para a sexualidade e para os afectos (...)” (CNE, 2009, p. 16263). Neste sentido, há urgência no repensar das práticas educativas por forma a dar resposta às necessidades da *escola*, até porque o Ministério da Educação também contempla a obrigatoriedade de incluir assuntos de educação para a saúde e sexualidade nas disciplinas de Área Projeto e Formação Cívica, assim como, transversalmente nas outras (CNE, 2009).

Apesar de alguns professores ainda mostrarem muitas inseguranças e dificuldades na abordagem à temática, existem os que o fazem com muita naturalidade. Refiro-me ao professor que usa na sua sala de aula uma metodologia construtivista, colocando o aluno como construtor do seu próprio conhecimento, fomentando a cooperação, a interajuda, o respeito mútuo, estimulando-o à reflexão e avaliação de si mesmos e dos outros, criando portanto, um ambiente propiciador ao seu bem-estar, trabalhando de forma inconsciente a ES (Cortesão, Silva, & Torres, 1998).

CAPÍTULO III – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

No decurso desta fase e com o intuito de analisar as potencialidades e limitações da implementação da ES na escola, tornou-se crucial definir o desenho da investigação que diz respeito à escolha do “ (...) método e procedimentos [a utilizar] para obter respostas às questões de investigação colocadas e confirmar ou infirmar as hipóteses formuladas” (Freixo, 2010, p. 181). Por este motivo, revelou-se pertinente selecionar as opções metodológicas mais adequadas que visaram a combinação de métodos distintos pela aplicação de diversos instrumentos de recolha de dados, sendo uns de natureza quantitativa e outros de natureza qualitativa. A associação destas técnicas de diferente índole possibilitou a complementaridade dos dados recolhidos junto dos diferentes intervenientes.

Contudo, este trabalho de investigação teve um carácter predominantemente qualitativo ao qual se assomou uma vertente quantitativa. Segundo vários autores como Bogdan e Biklen (1994) e Flick (2002), a abordagem conjunta destes dois tipos de métodos é e foi crucial, pois permite suplementar, complementar, informar e desenvolver de forma mais completa a investigação concretizada.

1. DESENHO DA INVESTIGAÇÃO E OPÇÕES METODOLÓGICAS

Depois da definição da problemática de investigação e realização da revisão bibliográfica, houve a necessidade de definir um trajeto de investigação objetivando a recolha de dados junto dos atores principais deste estudo: alunos, EE, professores, Diretor Executivo (DE) e Coordenadora do Gabinete de Educação para a Saúde e para a Sexualidade (GESS). Segundo Freixo (2010, p.181) “(...) o *desenho* da investigação é o plano lógico elaborado e utilizado pelo investigador para obter respostas às questões de investigação, especificando qual o tipo de investigação que utilizará e como as variáveis serão controladas”.

Na sequência, deu-se privilégio a um desenho de investigação designado por Flick (2002), como desenho simultâneo, onde o investigador utiliza concomitantemente metodologias quantitativas e qualitativas por forma a complementar os dados. Outros autores como Patton (1990) citado em Carmo e Ferreira (1998) designam este plano, de combinação de metodologias, como “triangulação”. Esta forma é enriquecedora na realização de um trabalho de investigação. Na presente investigação tornou-se funcional e crucial o cruzamento das diferentes opiniões dos participantes com papéis distintos, na busca da veracidade dos acontecimentos estudados.

Deste modo, o enfoque deste estudo recaiu sobre duas vertentes: quantitativa e qualitativa, sendo a qualitativa mais significativa. A vertente quantitativa foi obtida através de questionários que tinham por base a análise do número, o que permitiu “ (...) a precisão; uma maior objetividade; a comparação e a reprodução; a generalização para situações semelhantes; a inferência (...)” (Freixo, 2010, p. 144). Em suma, constitui um processo de recolha de dados observáveis e quantificáveis, que existiram independentemente do investigador. A vertente qualitativa nunca apresentou perguntas muito específicas, mas um afunilar de interesses que visavam o alcance de dados objetivos, neste caso a veracidade dos factos. Por sua vez, veio completar a anteriormente descrita, na medida em que o objetivo da sua aplicação se centrou na descrição e interpretação dos dados.

Segundo Bogdan e Biklen (1994) existem dois estudos qualitativos diferentes, cada um com métodos avaliativos e procedimentos próprios: estudos de caso de organização numa perspetiva histórica e estudos de caso de observação. Os estudos de caso de organizações numa perspetiva histórica baseiam-se em estudos por entrevistas, tendo em vista a reconstrução de uma linha histórica. Por sua vez, os estudos de caso de observação visam a recolha de dados pela observação participante “(...) e o foco de estudo centra-se numa organização particular (...) ou nalgum aspecto particular dessa organização” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 90). É nesta última vertente que se enquadra o estudo realizado.

Assim, a recolha de dados selecionados resumiu-se à realização de questionários quer aos alunos de uma turma, respetivos EE e Conselho de Turma, assim como a realização de entrevistas ao DE do Agrupamento e à Coordenadora do GESS. A esta acrescentou-se ainda pela sua importância a recolha de dados pela observação participante. Os dados obtidos tiveram o consentimento de todos os intervenientes, e foram realizados entre os meses de maio e junho de 2015.

No que concerne à tipologia do estudo, este é considerado um estudo de caso que permitiu a exploração intensiva de uma simples unidade de estudo, mencionada anteriormente, que exigiu ao investigador uma postura mais interventiva, conduzido segundo um paradigma descritivo e interpretativo. Descritivo “ (...) porque o produto final é uma descrição «rica» do fenómeno que está a ser estudado” (Freixo, 2010, p. 111) e interpretativo porque se centra no “ (...) estudo dos significados das acções humanas e da vida social e intenta compreender e interpretar” (*Ibidem*, p. 109). A escolha de um estudo de caso permitiu assim uma investigação mais aprofundada de uma população restrita.

Este género de estudo é normalmente utilizado por investigadores de primeiro projeto “(...) apresentando como característica o serem mais fáceis de realizar do que os estudos realizados em múltiplos locais simultaneamente ou com múltiplos sujeitos” (Scott (1965) citado em Bogdan e Biklen (1994, p. 89)). Deste modo, tem como finalidade a produção de uma experiência gratificante e motivante para a realização de futuros estudos mais complexos (Bogdan & Biklen, 1994).

2. POPULAÇÃO-ALVO E SELEÇÃO DA AMOSTRA

Uma investigação requer a definição de uma população-alvo ou universo que Hill e Hill (2009, p.41) definem como “(...) o conjunto total de casos sobre o quais se pretende retirar conclusões”. O presente universo é constituído por uma comunidade educativa referente a um Agrupamento de Escolas que contempla diferentes níveis de ensino, do 1.ºCEB ao Secundário, situando-se numa zona limítrofe do centro do país. Segundo o Projeto Educativo (PE) do Agrupamento, a população escolar contempla um “elevado” número de alunos de etnia cigana (3,2%) proveniente de bairros sociais e um “elevado” número de alunos estrangeiros (6%) provenientes de oito países diferentes. Para além do mencionado, alberga alunos de meio rural e urbano, por consequência da sua localização.

Desta população foi destacada uma amostra que segundo Freixo (2010, p. 182) “é constituída por um conjunto de sujeitos retirados de uma população”. Na amostra figuraram os professores de Ciências da Natureza de 2.ºCEB, o DE do Agrupamento, a Coordenadora do Gabinete de Educação para a Saúde e Sexualidade (GESS), uma turma de 5.º ano, respetivo Conselho de Turma e EE. Sobre esta realizou-se um estudo de caso que permitiu uma investigação aprofundado de um grupo de indivíduos.

CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

A turma era constituída por vinte e quatro alunos, treze do género feminino e onze do género masculino. De idades compreendidas entre os nove e os treze anos, sendo que

Caracterização da Turma		
Género	Feminino	Masculino
Média de idades	11	11
Total de alunos	13	11

Tabela 1: Apresentação da média de idades e total de alunos consoante o género.

os três alunos mais velhos eram de etnia cigana (Tabela 1). Dois dos alunos da turma eram imigrantes, um de nacionalidade brasileira e outro de nacionalidade ucraniana.

Destacou-se a dificuldade de integração dos alunos de etnia cigana na turma, que referiam sentir-se deslocados pela idade e discriminação

social. O que não se sucede com os alunos de origem brasileira e ucraniana. No geral, a turma apresentou-se cumpridora das regras de sala de aula, mas com problemas no relacionamento interpessoal. Verificou-se também a dificuldade no trabalho de grupo da maioria dos alunos, por discriminação dos que possuem avaliações sumativas inferiores e diferentes culturas, ou seja, surgiam com muita facilidade comentários do género “ professora ele não sabe nada, não quero trabalhar com ele”, “ a professora separa-nos sempre” (proveniente de alunos com avaliações quantitativas acima dos 75%) ou “professora, não quero trabalhar com a/o tal” quando a/o tal era de etnia cigana, entre outras situações recorrentes.

As situações mencionadas foram alvo de destaque, já que nelas está bem patente por exemplo a falta de aceitação do outro que pode e deve ser trabalhada através da dinamização da ES em meio escolar, objeto de estudo desta investigação. Nesta turma, há efetivamente a necessidade de abordar várias temáticas incluídas na ES como o respeito mútuo, o amor ao próximo e a imagem de si e do outro.

CARACTERIZAÇÃO DOS EE

Participaram neste estudo vinte e um dos vinte e quatro EE, contabilizam-se cerca de 72,7% do género feminino e 27,3% do género masculino. As idades dos EE estavam compreendidas entre os 30 e os 50 anos, sendo que 50 % tinham mais de 41 anos (Gráfico 1).

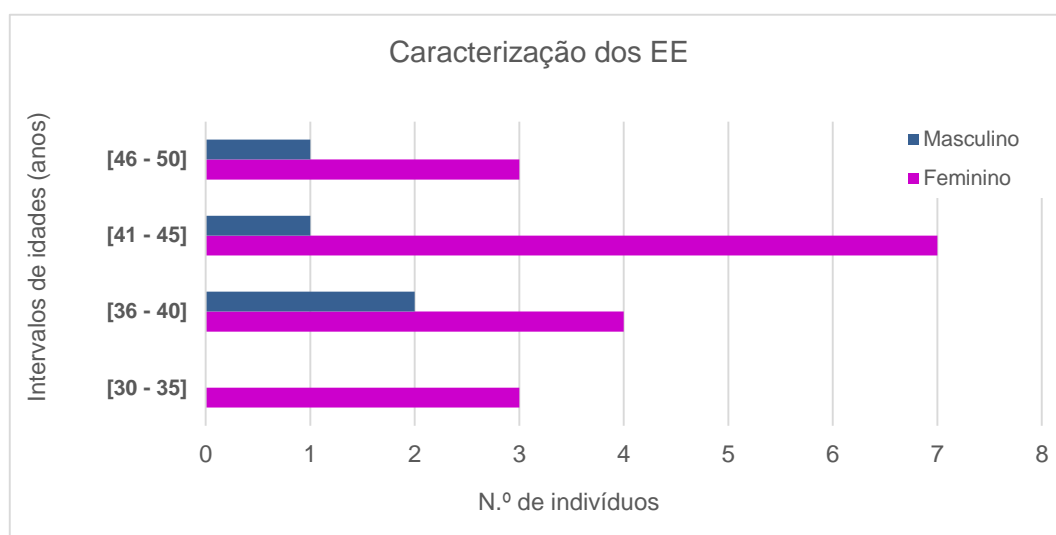


Gráfico 1: Apresentação das idades dos EE de acordo com o género.

No que concerne às habilitações dos EE (Tabela 2), quatro não tinham o 3.º CEB e seis frequentaram o nível superior, bacharelato ou licenciatura nas áreas de Engenharia Física, Engenharia Alimentar e Enfermagem.

Habilitações	N.º de EE
1.º CEB	2
2.º CEB	2
3.º CEB	11
Bacharelato	2
Licenciatura	4

Tabela 2: Habilitações literárias dos EE.

Os EE foram parte fundamental deste estudo, visto que a educação, e neste se inclui a ES, dos seus filhos é fruto de um trabalho conjunto escola/ casa. Neste sentido, é preciso ter em mente que o comportamento do aluno na escola é influenciado pelo ambiente familiar, assim como o comportamento em meio familiar é influenciado pelas aprendizagens realizadas na escola (Teixeira, 2005).

Tendo em conta que este trabalho visou o estudo da ES em meio escolar, tornou-se crucial entender a opinião que os EE têm sobre a sua abordagem. Perrenoud (2001) salienta que, nem todas as famílias têm sobre a escola a mesma visão, nem vivem a escola dos seus filhos do mesmo modo. Portanto, é indispensável perceber se os EE constituem um obstáculo ou pelo contrário, um motor para o desenvolvimento de projetos na área da ES.

Segundo o Ministério da Educação e Ministério da Saúde (2000) é incontornável o papel da família na ES das crianças e dos jovens, esta constitui um dos principais agentes propiciadores das vivências da sua sexualidade. Por isso, revela-se um fator relevante para esta investigação.

PROFESSORES DE 2.ºCEB

Para a realização deste estudo foram contactados cerca de treze professores, oito constituintes do Conselho de Turma e quatro do grupo de Ciências da Natureza. Neste segundo subgrupo enquadra-se a Coordenadora do GESS.

Participaram sete dos treze professores, apenas cinco referentes ao Conselho de Turma. Este grupo tinha idades compreendidas entre os 28 e os 56 anos e atuavam nas seguintes áreas: Ciências da Natureza, Matemática, Português, História e Geografia de Portugal e Educação Física. Dos sete, cinco estão habilitados a lecionar também no 3.º CEB.

De acordo com o Ministério da Educação e Ministério da Saúde (2000, p. 39) “o papel do professor em ES não difere substancialmente do que se lhe atribui noutras áreas do processo educativo”, pelo que deveria ser um processo quase que intuitivo.

3. CONTEXTO

O meio onde um estudo é realizado é de extrema importância pois este não pode ser castrador nem intimidante para o elemento em estudo, só assim, o indivíduo interveniente agirá de forma natural, garantindo uma maior fiabilidade dos resultados.

“ o *meio* (...), pretende situar o ambiente natural (por oposição aos estudos laboratoriais) onde o estudo terá lugar, significando que esses estudos se efectuam em qualquer parte fora dos lugares altamente controlados como são os casos dos laboratórios” (Freixo, 2010, p. 182).

A escola constitui um espaço aberto à comunidade, ou seja, um excelente ponto de encontro entre os professores, alunos e respetivos EE. Portanto, foi tida como o meio privilegiado para a realização desta investigação.

4. INSTRUMENTOS DE RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS

Do ponto de vista metodológico e atendendo aos objetivos do estudo, entendi proficiente a aplicação de questionários no deslindar de concepções, comportamentos, atitudes e vivências face à ES. Tal como afirma Fortin (1999, p.245), o questionário é um documento basilar na obtenção de dados “relativos aos factos, às ideias, aos comportamentos, às preferências, aos sentimentos, às expectativas e às atitudes”. Para que este documento constituísse um método eficiente foi crucial garantir o anonimato, o que menorizou o constrangimento dos inquiridos na expressão das suas opiniões.

Neste sentido foi estabelecida uma ligação próxima entre o investigador e o objeto da investigação, de forma a recolher dados qualitativos fiáveis (Bogdan e Biklen, 1994). Por consequência, é importante que o investigador, durante algum tempo, faça parte do quotidiano dos sujeitos, alvo do seu estudo. Deste modo, a relação entre o investigador e os sujeitos torna-se menos formal, sendo promotora da desinibição dos intervenientes. Tendo em conta a amostra selecionada é de referir que este contato foi fomentado durante um período e meio de aulas, no qual desempenhei o papel de professora estagiária de duas disciplinas, que permitiu o contacto com alguns EE e com os Professores intervenientes.

Esta proximidade promoveu ao investigador a capacidade de se mesclar no mundo do sujeito, não de forma intrusiva mas estabelecendo uma relação de confiança com o mesmo, recolhendo, em simultâneo, dados descritivos pela observação natural e participante. Assim, como investigadora tentei apresentar-me “ (...) empátic[a] e (...) reflexiv[a]” (Bogdan & Biklen, 1994) perante a amostra-alvo. Criado o ambiente desejado

e propício à investigação, apliquei os instrumentos de recolha de dados, que neste estudo diziam respeito aos questionários e à realização de entrevistas.

4.1 QUESTIONÁRIOS AOS INTERVENIENTES

Os questionários constituem um dos instrumentos mais utilizados na recolha de informação, na forma escrita por parte dos indivíduos integrantes da mesma, “ (...) sendo constituído por um conjunto de (...) questões que permitem avaliar atitudes, e opiniões dos sujeitos ou colher qualquer outra informação junto desses mesmos sujeitos” (Freixo, 2010, p. 197). Como tal, foram elaborados quatro questionários adaptados à amostra alvo: alunos (Anexo I), professores da turma (Anexo II), professores de Ciências da Natureza do 2.º CEB (Anexo III) e por fim, EE (Anexo IV). Os questionários aplicados foram elaborados com base nos desenvolvidos pelas autoras Marinha e Anastácio (2011) numa investigação com o intuito de estudar as concepções sobre a ES e Sexualidade de jovens entre os 10 e os 18 anos.

Por forma, a servir os pressupostos desta investigação, os questionários compreendiam questões abertas de modo a que a recolha de dados qualitativos completasse os dados quantitativos recolhidos pelas questões fechadas. De acordo com Hill e Hill (2000), com este instrumento de recolha de dados, obtém-se informação mais detalhada que permitirá um estudo mais aprofundado. Não obstante, as questões abertas puderam constituir uma maior complexidade de interpretação e tratamento estatístico para o investigador, facto que se deveu à maior liberdade de expressão escrita e subjetividade de resposta a realizar pelo indivíduo. Ao contrário das questões fechadas, onde os respondentes se limitaram a uma escolha entre duas ou mais opções.

O questionário aplicado aos professores e EE era constituído por onze questões entre as quais quatro eram abertas, o dos alunos era constituído apenas por sete questões fechadas, complementadas posteriormente com a observação natural e participante. As questões colocadas, adaptadas dos questionários elaborados pelas autoras Marinha e Anastácio (2011), abrangem as seguintes variáveis: idade, sexo, habilitações literárias, participação em atividades de ES, avaliação das mesmas, início da ES em meio escolar, elementos responsáveis pela ES, temas de ES que suscitam mais curiosidade nos alunos, conceito de ES e preparação para a dinamização de atividades na área.

Na aplicação dos questionários aos alunos, foi tomado especial cuidado de modo a evitar ocorrências de incompreensão. Assim, foi realizado de forma controlada, em sala de aula com apresentação prévia das motivações do mesmo e lembrando o grupo para o facto de não se tratar de um momento avaliativo. Por conseguinte, foi sugerido que o

seu preenchimento fosse realizado de forma pessoal de acordo com as opiniões pessoais. De seguida o questionário foi lido pelo investigador, questão a questão, promovendo a compreensão de cada pergunta por parte do aluno. Relativamente à sua aplicação aos EE e aos professores, foi apenas fornecido o questionário, dado o apoio nas dúvidas existentes e conferido sempre o preenchimento completo do mesmo. Do ponto de vista analítico, foi realizada uma análise direta e indireta. Isto é, direta, quando realizada a análise e interpretação dos questionários e indireta, pela procura de informação que se encontra subjacente aos mesmos. A informação recolhida foi tratada pelo recurso aos programas informáticos SPSS e Excel.

4.2 ENTREVISTA

A entrevista também se apresentou como um método que mereceu destaque nesta investigação, sendo realizada ao DE e à Coordenadora de GESS. Segundo Bogdan e Biklen (1994)

“ uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas embora por vezes possa envolver mais pessoas, dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de saber informação sobre a outra” (p. 134).

Assim, a entrevista integrou um objetivo delineado e foi utilizada como estratégia dominante de recolha de informação qualitativa. Com as nomeadas entrevistas pretendia-se obter dados relativos à promoção da ES na escola, estratégias e limitações.

Assim, foram concretizadas entrevistas semiestruturadas o que possibilitou, segundo Bogdan e Biklen (1994), obter dados comparáveis entre os sujeitos entrevistados, crucial para o cruzamento dos mesmos. Contudo, este tipo de entrevista impediu o entendimento do modo como o entrevistado estrutura dado conteúdo. Por forma a contornar esta limitação, foi essencial dar espaço ao entrevistado para que este conseguisse expressar-se livremente, recorrendo quando necessário à solicitação do esclarecimento de dada ideia.

“As entrevistas longas são difíceis de captar de forma completa” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 172), pelo que para melhor as analisar foi pertinente a sua gravação e posterior transcrição, isto se os intervenientes o permitissem. No caso da Coordenadora do GESS a gravação não foi autorizada e neste sentido, houve a necessidade de realizar notas de campo, nas quais se registaram as frases de maior relevância no momento, todavia alguma informação pode ter ficado perdida.

Nas duas entrevistas realizadas, as questões pretendiam clarificar o conceito que os intervenientes, das mesmas, tinham sobre ES, a procura de ações dinamizadas na área da ES em contexto escolar, quais os intervenientes que nelas eram chamados a participar entre outras questões que se mostrassem pertinentes.

4.3 ANÁLISE DE DOCUMENTOS OFICIAIS

Por forma a enriquecer esta investigação e tendo em conta que o Decreto-Lei 259/ 2000 que visa a integração de cariz obrigatório no Projeto Educativo (PE) da ES, entende-se como fundamental a sua análise.

“As escolas e outras instituições burocráticas têm a reputação de produzir uma profusão de comunicações escritas e ficheiros. A maior parte das pessoas fala depreciativamente destes montes de papel e pode olhar-nos de soslaio por chamarmos a estes documentos oficiais “dados”” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 180)

Neste sentido, a análise do PE deste Agrupamento de Escolas foi fundamental para a compreensão da visão que os intervenientes na sua elaboração tinham sobre a temática da ES e aquilo que se predispunham a realizar na área. Para muitos investigadores estes documentos são bastante subjetivos e por vezes “ (...) um retrato brilhante e irrealista de como funciona a organização” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 180) e por este motivo os excluem da categoria de dados.

Contudo, o PE foi considerado um dado relevante nesta investigação, pois constituiu um elemento oficial que retratava a realidade estudada, na qual se pretendia entender se estava adaptado às ações dinamizadas. “Nestes documentos os investigadores podem ter acesso à “perspetiva oficial”, bem como às várias maneiras como o pessoal da escola comunica” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 180). Estes documentos foram de fácil acesso ao investigador assim como a toda a comunidade escolar.

4.4 OBSERVAÇÃO NATURAL E PARTICIPANTE

Como forma de completar as informações obtidas pelos instrumentos anteriormente referidos, a observação constituiu um papel preponderante. “Observação significa constatação de um facto, quer se trate de uma verificação espontânea ou ocasional, quer se trate de uma verificação metódica ou planeada” (Freixo, 2010, p. 195).

A observação natural é favorecida em condições não planeadas ou planeáveis, com a qual se pretendeu tirar partido pela anotação de dados que surgiram, na altura, e que o investigador considerou como pertinentes. Ao realizar uma observação naturalista o

investigador colocou-se como observador participante, que “ (...) tem lugar quando o investigador participa na situação estudada, sem que os demais elementos envolvidos percebam a posição do observador participante” (Freixo, 2010, p. 196). Esta situação acontece quando o investigador se incorpora de forma natural no grupo investigado, neste caso na posição de professora que orientou e controlou o estudo a realizar, a fim, de obter os dados verosímeis.

Logo, a observação proporcionou um complemento à investigação realizada, pela recolha e registo de acontecimentos e atitudes que complementaram as informações reunidas através dos instrumentos de recolha de dados.

4.5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

A análise e interpretação de dados “é um processo de decomposição de um todo nos seus elementos [...] corresponde à etapa onde se registam, analisam e [se] interpretam [os mesmos]” (Sousa & Baptista, 2011, p. 106). Quando se chegou a esta fase, já a recolha de dados, pelos métodos anteriormente descritos, estava concluída, pelo que se impunha proceder à seleção da informação de maior relevância e importância para o estudo.

Os dados obtidos pelas entrevistas, ao DE e à coordenadora do GESS, e pelas questões abertas presentes nos questionários aos Professores e EE foram objeto de Análise de Conteúdo pelo que, imperou a necessidade de descrever e agregar os mesmos, analisar as variáveis e, por fim, comparar os resultados observados com os esperados e realizar a interpretação das diferenças (Sousa e Baptista, 2011). Tendo em conta que dos questionários também fazia parte indagações fechadas, houve necessidade de realizar uma análise estatística que se focou essencialmente na comparação de dados percentuais auxiliados pela leitura dos respetivos gráficos.

Após a realização e transcrição da entrevista do DE, da sumarização da entrevista da Coordenadora do GESS, que não autorizou a sua gravação, de uma leitura séria e aprofundada destes documentos foi fundamental a busca de concordâncias e discordâncias quanto à temática crucial para o cruzamento de dados recolhidos, entre todos os intervenientes, que foram ao encontro dos objetivos da investigação. Sousa e Baptista (2011, p.116) sintetizam o anteriormente explanado como “(...) resumir, estruturar ou decompor fatores para apresentar as relações daí resultantes”. Por forma a completar a leitura e interpretação realizada dos resultados obtidos houve a necessidade de confrontar os mesmos com um referencial teórico que foi sendo exposto ao longo de toda a investigação.

A apresentação dos dados foi sendo realizada concomitantemente com a sua exposição, pois “ (...) as variáveis quantitativas que implicam relações mensuráveis ou contáveis; e as qualitativas, que expressam atributos, qualidades ou opiniões dos indivíduos em estudo” (Sousa e Baptista, 2011, p. 116) complementaram-se, dando ênfase e veracidade à investigação realizada. Neste processo, houve especial cuidado em realizar uma análise estatística adequada com descrição simples e claras assim como a concretização do cruzamento de dados qualitativos obtidos pelos diversos instrumentos de recolha utilizados.

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Neste Capítulo pretendeu-se realizar a apresentação, interpretação e discussão dos dados recolhidos tendo por base estudos realizados na área. De modo a facilitar, o mesmo foi dividido em onze partes diferentes e complementares fundamentais no processo de investigação elaborado:

- Apresentação do Projeto Educativo do Agrupamento de escolas, que faz uma menção ao objetivos da ES na escola;
- Conceções dos EE e Professores sobre a ES na escola;
- Preparação dos intervenientes para a abordagem da ES;
- Dinamização e participação em atividades em ES;
- Responsáveis pela ES dos EE e dos Professores enquanto alunos;
- Preferências dos alunos em relação aos intervenientes na sua ES;
- Responsabilidade da ES em Meio Escolar na ótica dos EE e dos professores;
- Início da ES na escola;
- Papel da escola na ES na ótica do aluno;
- Necessidades que os alunos apresentam em relação à ES;
- Síntese final.

Este alinhamento foi pensado por forma a seguir a ordem das questões contempladas nos questionários, sobre as quais se foi realizando um cruzamento de dados.

1. PROJETO EDUCATIVO – BREVE SÍNTESE

O agrupamento de escolas em questão apresenta um Projeto Educativo (PE) no qual, está implícita uma missão que dá claros e realistas objetivos à escola. Contudo, refere ser difícil a sua definição, pelo que se torna crucial o estabelecimento de políticas, estratégias, recursos e o início de um trabalho árduo, concluindo que só assim se obterá um desempenho de excelência. Neste sentido, o lema da escola resume-se a três grandes itens: valorizar a escola, as pessoas e a si mesmo. Aqui está patente a necessidade de trabalhar a ES pois trata-se de aprimorar as competências da existência Humana.

Relativamente à ES, o PE faz uma pequena referência aos objetivos da dinamização desta área em meio escolar como a formação de cidadãos conscientes, responsáveis e participativos numa sociedade democrática. Visa ainda a lutar contra: a violência em

qualquer tipo de situação, as desigualdades de diferentes ordens, a desumanização, a destruição do património e do meio ambiente. Para além do mencionado, no projeto está visível a abertura da escola à promoção de projetos na área da Educação para a Saúde e ES que objetivem os seguintes itens: dotar os jovens de competências psicossociais e promover a habilidade de viver com saúde. A este último item ainda se acrescenta como crucial desenvolver um conhecimento significativo em áreas como a alimentação, atividade física, consumo de drogas, sexualidade, infeções sexualmente transmissíveis e violência escolar.

De facto o PE vai ao encontro do que está estipulado pelo Ministério da Educação, visando a promoção da ES como uma prioridade na escola. Todavia, Bogdan e Biklen (1994) salientam que este tipo de documentos retratam de forma distorcida uma realidade, que não tem aplicabilidade no terreno em questão, como será demonstrado com a realização desta investigação.

Quando é mencionado no PE que é fundamental a dinamização do conhecimento de áreas como a alimentação, atividade física, consumo de drogas, infeções sexualmente transmissíveis e violência escolar, fica clara a falta de conhecimentos sobre a sexualidade, visto que esta, por sua vez, engloba todos estes aspetos entre outros que promovam o bem-estar, o Ser e a Esfera Humana. Apesar de no início do PE estar explícita a necessidade do delineamento de estratégias e políticas, estas não constam como definidas em todo o projeto.

2. CONCEÇÕES DOS EE E PROFESSORES SOBRE A ES NA ESCOLA

Em meio escolar atribui-se a valorização da ES (Ministério da Educação e Ciência, 2012) como forma de promover a saúde mental e física do indivíduo e da sociedade onde este se insere. Posto isto, é crucial entender como os intervenientes neste estudo a concebem.

De modo a perceber como os EE, os professores de Ciências da Natureza e os professores constituintes do Conselho de Turma entendem a ES, foi elaborada a Tabela 3 onde estão organizados os resultados obtidos. Verifica-se que 4,8% dos pais inquiridos entende a ES como forma de alerta de perigos, não especificando quais. Este facto indica que para os mesmos, a ES tem um papel preventivo provavelmente no que se refere às relações sexuais, gravidezes indesejadas e DST's. 9,5% dos EE acrescenta a necessidade de quebrar tabus no que diz respeito à homossexualidade, assunto de grande polémica. Cerca de 28,6 % afirma que a ES serve para abordar temas importantes, naturais e inerentes ao Ser Humano não especificando quais e 38,1%

apresenta a necessidade da ES no bem-estar do corpo e da mente pelo estudo da morfologia, fisiologia e sentimentos. Por fim, aproximadamente 23,8% não sabe ou não responde.

Quanto aos professores, é de referir que surgiram algumas dificuldades na recolha dos dados porque não se mostravam recetivos ao estudo pela temática. Os poucos que aceitaram realizar este questionário, 33,3 % dos professores de Ciências de Natureza e 40,0% dos professores constituintes do Conselho de Turma não responderam à questão “O que entende por ES?”. Dos que responderam 40,0 % dos professores do Conselho de Turma concorda que são assuntos importantes, naturais e inerentes ao Ser, os outros referem que a ES é educar para ser/estar e a maioria aponta para o equilíbrio entre o corpo e a mente no qual se inclui assuntos como a morfologia, fisiologia e as emoções.

O que entende por ES?	EE (%)	Prof. de Ciências da Natureza (%)	Conselho de turma (%)
Alerta para os perigos da Sexualidade	4,8	0,0	0,0
Assuntos importantes, naturais e inerentes ao ser	28,6	0,0	40,0
Relações sexuais, DST's, Métodos contraceptivos, heterossexualidade e homossexualidade.	9,5	0,0	0,0
ES = Educar para ser/ estar	0,0	33,3	0,0
Corpo e mente (morfologia, fisiologia e sentimentos)	38,1	33,3	20,0
Não sabe ou não responde	23,8	33,3	40,0
Total de inquiridos	100,0	100,0	100,0

Tabela 3: Apresentação das várias definições sobre ES elaboradas pelos intervenientes.

Relativamente aos EE, estes têm um papel importante na comunicação verbal sobre a sexualidade pois o contexto familiar é de certa forma o suporte para a abordagem de dadas temáticas. Isto é, se em casa não se fala sobre dado assunto por vergonha, repugnância ou mesmo falta de interesse, os educandos vão ter mais dificuldade de se expressar em contexto extra familiar. Conforme refere o Ministério da Educação e Ministério da Saúde (2000), cada elemento constituinte do seio familiar de um indivíduo exerce o seu papel sócio sexual, a organização deste seio, a proximidade física que cada um permite ao outro, as reações verbais e não-verbais sobre a temática, os silêncios voluntário ou não e os comentários tecidos a comportamentos de outras pessoas moldam o modo como a criança vê e interpreta o mundo.

Deste modo, o contexto familiar consiste numa base sólida para o trabalho destes e de outros assuntos, é neste que o aluno aprende, primeiramente, a ser e estar com os outros pela relação que estabelece com os seus próximos e pelos exemplos comportamentais que estes lhe fornecem. Recorrentemente, na escola ouvimos alunos a chamar “caixa de óculos” aos que os usam efetivamente, ou a alcunharem colegas de “gays”. Todavia, todas estas conotações negativas têm de ter um berço que se prolonga para a vida futura. Assim, a atuação dos familiares para a criança é uma referência e, caso raras exceções, é tomado como exemplo. Fernandes (2006) afirma mesmo que a atuação da família no que concerne à sexualidade tem repercussões a nível da estimulação ou repressão do comportamento dos seus filhos.

Face a esta questão sobre a definição de ES, poucos foram os EE que não mostraram dificuldade em responder, muitos queriam deixar a resposta em branco. Contudo, com alguma insistência da minha parte escreveram o que entendiam ser, mas sempre com muitas dúvidas e receio de serem mal entendidos por terceiros. Alguns mostravam-se bastante envergonhados e incomodados perante o tema, respondendo com hesitação ou mesmo tomando a posição de total desconhecimento, talvez por não conseguirem elaborar uma definição que considerassem correta. Possivelmente, por estes motivos, as respostas tenham sido pouco claras. Relativamente à temática, observei durante a realização dos questionários aos alunos que muitos referiam-se à mesma do seguinte modo – “Professora, discordo totalmente disto tudo porque acho nojento” ou “Isto é tudo feio” (Figura 17).

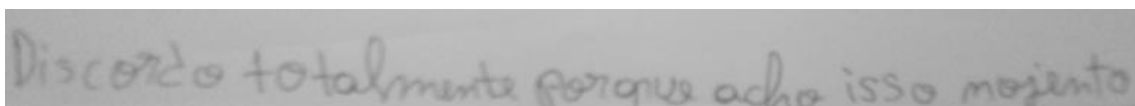


Figura 17: Depois de mencionado um comentário verbal, solicitei ao aluno que o escrevesse no fim do questionário.

No que concerne ao preenchimento dos questionários por parte dos docentes, verificou-se a plena falta de interesse pela temática, muita resistência no seu preenchimento, solicitando a entrega dos mesmos para o dia seguinte, porém esta nunca se concretizava. Os que devolveram o questionário, sobre o qual observava a folha para confirmar se estava totalmente preenchida, mostravam-se incomodados dizendo – “É anónimo, não vais ler agora.” ou realizavam outros comentários despropositados como – “Não me digas que queres saber quantas vezes tenho relações sexuais por semana?”. Ainda ocorreu uma outra situação constrangedora, sendo que uma professora ficou de entregar alguns questionários que faltavam aos colegas, tendo recolhido apenas três no total. Por este motivo, estava preocupada com o meu trabalho e disse-me que poderia solicitar o preenchimento dos mesmos por parte de outros ou preencher ela mesmo,

com intuito de me facultar mais dados e material para este estudo. Todas as atitudes, anteriormente referidas demonstram a seriedade com que estes estudos são encarados pelos professores. Apesar das situações referidas anteriormente, todos os questionários integrados neste relatório são respeitantes ao público-alvo, que apesar de poucos, permitiram a sua elaboração.

Se por um lado, como referido anteriormente, o contexto familiar tem um papel importante, por outro lado a escola tem o papel primordial. Esta consiste num espaço por excelência de socialização, para aprendizagens de vida que o vão marcar “*ad aeternum*” positiva ou negativamente (Bastos, 2003). Assim, a escola tem de objetivar a felicidade, a realização pessoal e promover a dignidade Humana (Fernandes, 2006) dando destaque à ES que atua em todas essas dimensões.

Posto isto, os professores devem ser indivíduos informados e esclarecidos quanto à temática que é transversal a todas as disciplinas. Segundo o DE, nesta escola os professores “(...) integraram muito [a ES] no agrupamento e desde muito cedo que a escola age com alguma maturidade(...) (Anexo V, p. IX), liberta de tabus e preconceitos, considerando mesmo que é um processo fisiológico e natural (Anexo V).

Algo que não se verifica nas respostas dadas nos questionários, os docentes mostram-se intimidados e fechados aos ideais da ES, denunciados pelas suas reações e posições. Esta situação já tinha sido referenciada pela Coordenadora do GESS quando menciona que “os colegas constituíam o primeiro obstáculo pela desinformação e preconceito” o que contraria as palavras do DE. A Coordenadora ainda alude na pressão que os colegas exercem sobre o DE que culmina na censura de atividades e trabalhos realizados pelos próprios alunos para a comunidade educativa. Este último, segundo Fox (2005), deveria constituir um exemplo e um motor para o progresso das aprendizagens dos alunos. Todavia, tendo em conta as afirmações da Coordenadora do GESS este revela ceder com alguma facilidade a posicionamentos e opiniões realizadas pelos professores, o que poderá inviabilizar o desenvolvimento dos projetos.

Tendo por base a entrevista transcrita (Anexo V) ficou explícita a dificuldade do DE em definir a ES. O mesmo começa por mencionar que esta deve-se apresentar desde cedo na vida dos alunos com o trabalho dos afetos e ir progredindo. Para além disso, alude que todos os motivos são excelentes para se trabalhar a ES dando exemplos como os seguintes transcritos: “Portanto, se numa aula de Educação Física se der uma espreitadela ou.. uma... ou andar com um sutiã ou tirar o sutiã à colega porque não sei o quê, ou umas cuecas, porque...portanto, tudo isso é aproveitado...”(Anexo V, p. XVI)

ou o de uma aula de “Português [onde] um aluno mais maroto apalpou uma colega, ta na aula de Português tão a fazer ES [...] a abordagem da questão quando ela tem de ser tratada [...] pode apalpar, ou não pode mexer sem autorização, quer-se dizer, as coisas têm de ser trabalhadas (Anexo V, p. XVI) acrescentando que “ a **relação sexual é um finzinho de tudo**, não há mais nada a partir dali, e portanto, para se chegar ao fim, é porque nós não estamos a conseguir. Para nós termos muito interesse em chegar ao fim sabendo que a partir de ali já não há mais nada, é porque tudo o resto foi tudo encostado, não sei se me faço entender?” (Anexo V, p. XVII).

Quanto às afirmações proferidas anteriormente pelo DE revela-se difícil entender que o ato sexual em si seja o fim das descobertas na área da ES, pois este conceito é mais amplo e vai para além desta paupérrima definição. No entanto, este ato também poderá ser o começo da descoberta de um novo mundo, no qual se partilha uma infinidade de sentimentos e se cultivam os afetos. O trabalho dos afetos não se limita à idade escolar, a vida, a socialização e a cultura encarregam-se de aprimorar o Ser Humano, seja em que aspeto for, positivo ou negativo. Por isto dar por certo que o ato sexual é o fim da linha poder-se-á revelar desapropriado e infundado, a não ser que o nosso ciclo de vida se assimilasse aos das borboletas, no qual o macho morre assim que acasala e sucede-se o mesmo à fêmea depois de colocar os ovos. A ideia da ES proferida pelo DE não se manifesta como congruente, ES acompanha o desenvolvimento do Ser Humano desde o momento em que nasce até ao que morre, sendo experienciada de modo diferente ao longo da vida (Weeks, 2003).

3. PREPARAÇÃO DOS INTERVENIENTES PARA A ABORDAGEM DA ES

O estudo da preparação dos docentes e dos EE para a abordagem da ES está organizado no Gráfico 2. Analisando os dados, verifica-se que todos os professores que responderam à questão consideram-se estar preparados ou muito preparados para abordar a temática em sala de aula. Em relação aos EE, cerca de 70% acha-se preparados ou muito preparados e os restante, cerca de 30% nada ou pouco preparados.

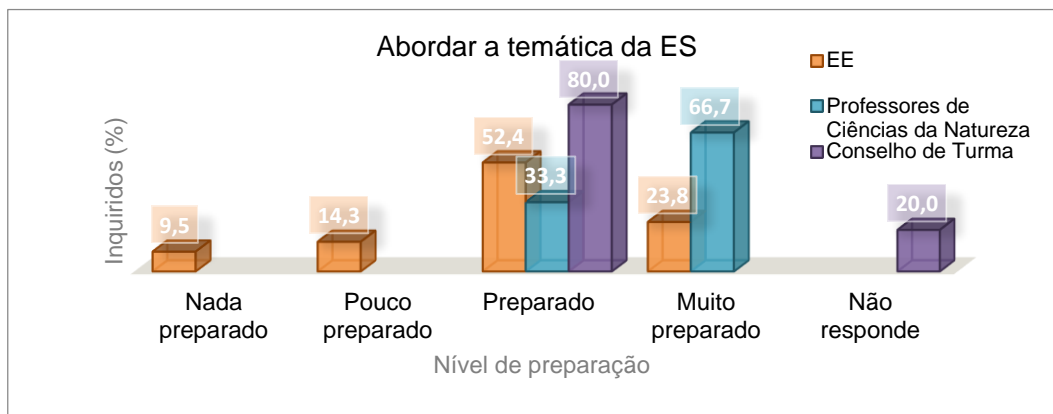


Gráfico 2: Análise da perspectiva dos intervenientes inquiridos quanto à sua preparação em abordar assuntos na área.

Quanto aos professores de Ciências da Natureza é de notar as justificações, que dois dos três professores deste grupo alegam como o facto de “sentir especial sensibilidade para o assunto” ou “pela formação adquirida e forma de ser e pensar”. Estes dois professores foram os únicos, entre eles estava a Coordenadora do GESS que demonstraram ter maior receptividade e interesse pelo tema, colocando-se à disposição do que fosse preciso na dinamização de tarefas na área da ES.

Relativamente, aos professores do Concelho de Turma, a maioria não justifica a sua preparação e os poucos que o fazem referem que tiveram e têm com frequência formações na área da ES. Os resultados deste estudo não sustentam dados obtidos por Reis e Vilar (2004). Estes autores no seu estudo mencionam que realmente os professores têm recorrido a formações constantes mas que não são suficientes para uma abordagem eficaz sobre a ES. A Coordenadora do GESS partilha dessa visão fomentando ainda que “ estas formações deveriam servir para trabalhar a temática em si, a sua abrangência e a necessidade de ser trabalhada com os jovens, o que não é feito” (Anexo VI, p. XXVI) e refere que, ao invés do pressuposto constituem meras formalidades que visam a reestruturação de uma planificação pessoal referente à área de atuação do professor formando, para a integração da abordagem da ES.

Os dados recolhidos por esta questão parecem não estar em consenso com os anteriores, ou seja, quando questionados sobre a definição de ES a maioria mostrou imensas dificuldades, no entanto, transparece que não têm dificuldade em abordar a temática que não sabem concretamente definir. Seguramente, ninguém consegue dinamizar uma tarefa ou falar sobre um assunto que não conhece.

Com relação aos EE é de notar que uma percentagem significativa, cerca de 30% admite não ter capacidade para abordar o tema com os seus educandos, alguns

afirmam que não abordam estes assuntos com os filhos porque “Não deixa de ser um assunto “Tabu” e as crianças são ainda imaturas e levam as coisas na brincadeira”. Ora para um pai e uma mãe, por muito crescidos que sejam os seus filhos, eles serão sempre “bebés” e talvez seja esta a visão que rege estes EE e que limita, pela privação, o perfeito desenvolvimento da criança enquanto Humano. Ferreira e Neto (2015) professor e investigador da Faculdade de Motricidade Humana refere nesta entrevista que estamos a “criar crianças totós de uma imaturidade inacreditável” pelo excesso de zelo e proteção que os pais dinamizam.

Os restantes 70% dos EE referem que esses assuntos são abordados com naturalidade em casa, alguns ainda acrescentam que têm formação na área o que significa um interesse acrescido que poderá resultar numa educação mais completa de seus educandos. Ao contrário do que tinha idealizado inicialmente, os EE aparentam ser uma comunidade de mente aberta, não constituindo uma barreira ao desenvolvimento da temática.

4. DINAMIZAÇÃO E PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES EM ES

As atividades em ES, segundo o DE são uma constante na escola. Durante a entrevista, este refere que têm sido realizadas atividades, contudo refere que “têm muito pouca adesão por parte dos pais” (Anexo V, p. XIX). Relembra uma atividade realizada por estações onde convidou pessoalmente os EE e os educandos a participar juntamente com os professores e funcionários. Neste *Workshop*, como o DE denominou a atividade, afirma ter-se trabalhado a temática, acrescentando que foi muito interessante, não entrando em pormenor sobre o que foi dinamizado na realidade. Neste sentido, o objetivo do *Workshop* não ficou claro até porque, quando questionado o DE sobre a junção dos EE com os educandos este, respondeu taxativamente que “os alunos estavam a trabalhar noutra espaço, estavam num pavilhão a fazer outras coisas, mas foi num dia, foi numa atividade ...” (Anexo V, p. XX). Neste momento da entrevista, o DE mencionou que foram poucos os EE aderentes, eram mais os professores e funcionários, situação que não entendia pois estes tinham sido seduzidos com um “Beberete” final.

Face ao exposto poder-se-á afirmar que a escola proporciona atividades de ES diferentes para os EE e para os educandos. Esta questão leva à reflexão, pois o DE referiu que a escola aborda a ES com muita maturidade e sem tabus, mas será que assim o é? Afigura-se que a realidade praticada diferencia dois mundos, o dos adultos (EE, professores e funcionários) e o das crianças (educandos) como se os assuntos

abordados não pudessem ser trabalhados em conjunto. Perante estas situações, poder-se-á alegar que aparentemente há tabus e alguma discriminação.

Refiro este último item porque o DE afirma que apesar de poucos EE participantes “(...) nem eram propriamente estes que nos faziam mais falta que cá estivessem mas de facto a família não adere a este tipo de iniciativa ...” (Anexo V, XX). Como proferido anteriormente, a ES está intrínseca a todo o Ser Humano, o DE dá a entender que estará mais adequada para alguns.

Por ter insistido nas atividades conjuntas com os EE e os educandos, o DE refere que são esporádicas e acontecem quando têm, como refere, “ (...) questões comportamentais a resolver, desabafos etc. e de facto aí, reúne-se ali e fazemos esse tipo de abordagem” (Anexo V, p. XX), ou seja a comunidade é reunida quando há problemas de indisciplina na escola. O discurso do DE deixa subentendido que, a escola não dinamiza atividades na área da ES para a toda a Comunidade Educativa, mas somente em algumas circunstâncias e visando a divisão da mesma, EE para um lado e alunos para o outro, juntando-os apenas quando se trata de assuntos comportamentais.

Quando questionado sobre a realização futura de atividades para a comunidade sobre a ES, o DE alude que têm sido proporcionadas várias situações de aprendizagem auxiliadas por entidades externas aludindo o apoio de “algumas parcerias e tudo”(Anexo V, p. XIX), mas e, utilizando sempre o mesmo argumento, a falta de aderência dos pais. Parece existir aqui uma justificação por parte da escola que tem vindo a ser recorrente, os pais ou EE. Os alunos têm baixos rendimentos escolares, problemas comportamentais, entre outros e a escola atribui esses insucessos aos EE. Porém, diversas vezes presenciei situações de conversas entre professores como as que descrevo de seguida “coitado, este não vai longe, os pais não têm mão nele” ou “a mãe daquele aluno diz não conseguir fazer nada dele” ou mesmo “é um pobre coitado, só misérias”, remetendo para o outro a falha do ensino executado.

Por outro lado a Coordenadora do GESS revela não conseguir dinamizar atividades de ES na escola como tem feito ao longo de anos em outros agrupamentos onde, conseguia com sucesso, reunir toda uma comunidade escolar. Nestas, refere que recorria a várias parcerias, fazia rastreios de cancro da mama, da SIDA, de dificuldades visuais, etc., que as pessoas procuravam com muita afluência. Estes sucessos e conquistas foram sendo publicados em *blogs* de sua autoria e que são hoje uma referência para a Direção Geral da Educação (DGE).

Portanto, não é por falta de iniciativa que a Coordenadora do projeto não promove atividades para a comunidade mas por falta de adesão por parte dos colegas e consequentemente do DE. Esta ainda lamenta não conseguir “ (...) avançar, as pessoas [professores] estão fechadas” (Anexo VI, p. XXV), no seu entender, o DE tem medo de assumir uma posição favorável ao desenvolvimento de projetos de ES porque é alvo de muitas pressões. Esta alude ainda que “Não é que os alunos não necessitem, até porque o GESS já foi destruído algumas vezes porque os alunos queriam coisas que lá estavam como tampões e preservativos” (Anexo VI, p. XXV).

O nível de envolvimento dos intervenientes nas atividades de ES foi elaborado o Gráfico 3. Neste observa-se que apenas 20% dos professores não participa em atividades de ES, sem apresentar qualquer justificação. Quanto aos EE, 42,9% diz participar e 57,1% afirma que não participa.

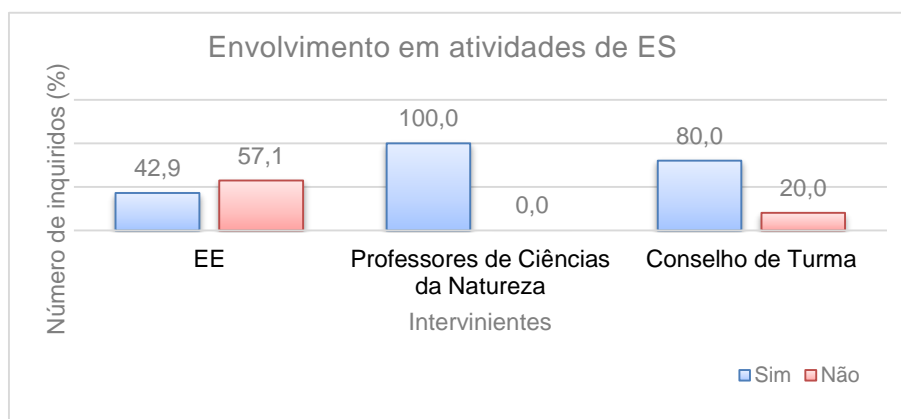


Gráfico 3: Envolvimento em atividades de ES dos diferentes inquiridos.

Os professores que participam classificam-nas como eficazes, já para os EE a opinião é de que constituem ações pouco eficazes.

Quanto à disponibilidade, os professores de Ciências da Natureza mencionam ter muita disponibilidade pois trata-se de um assunto de “extrema importância na formação de cidadãos conscientes” e que “falar sobre a Vida e o Ser Humano é fundamental para a evolução e o sucesso pessoal e académico”. Por outro lado, os professores constituintes do Conselho de Turma na sua maioria mostram alguma disponibilidade, não justificando a sua opção, com a exceção de um professor que refere que “há um programa a cumprir”.

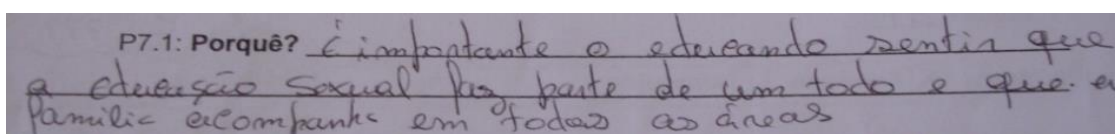
No que diz respeito aos EE (Tabela 4), uma maioria expressiva, cerca de 76,2% apresentam entre alguma a muita disponibilidade em participar em ações sobre a

temática de ES. Ao contrário de 23,8% que afirmam não ter nenhuma a pouca disponibilidade.

Disponibilidade	EE
Nenhuma	4,8
Pouca	19,0
Alguma	52,4
Muita	23,8

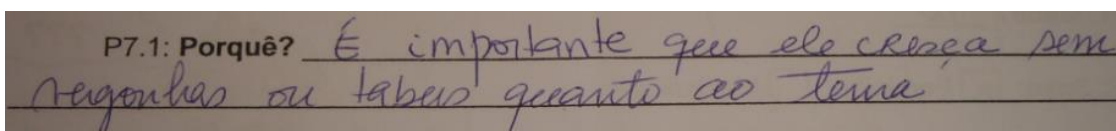
Tabela 4: Organização da disponibilidade dos EE na participação de ações de ES.

Os EE que apresentam disponibilidade justificam com frequência que os assuntos são importantes, que os educandos devem ser indivíduos informados, que a ES faz parte da vida, por dever, na “quebra de tabus” e vergonhas (Figura18 e Figura 19).



P7.1: Porquê? É importante o educando sentir que a educação sexual faz parte de um todo e que a família acompanha em todas as áreas

Figura 18: Nesta justificação, o EE coloca a ênfase na importância da ES e do acompanhamento familiar.



P7.1: Porquê? É importante que ele cresça sem vergonhas ou tabus quanto ao tema

Figura 19: Nesta justificação, o EE coloca a ênfase na necessidade de “quebrar os tabus” e vergonhas em relação à temática.

Alguns dos EE confirmam que a muita disponibilidade apenas será canalizada para atividades “bem planeadas e desenvolvidas”. Talvez merecesse a reflexão por parte dos professores sobre o trabalho bem desenvolvido pela Coordenadora do GESS, já que esta apresenta uma carreira de sucesso reconhecida pela DGE.

Estes resultados vêm contrariar os explanados, anteriormente, pelo DE, que afirma que os pais não têm disponibilidade. Na realidade os EE apresentam disponibilidade mas requerem atividades enriquecedoras e não as meramente expositivas. Dias (2002) refere que há países como a Dinamarca, Bélgica e Holanda que têm programas de ES, com taxas de sucesso consideráveis. Menciona ainda que talvez fosse o caso da realização de um estudo mais aprofundado dos trabalhos em questão na área, por forma a usufruir dos ensinamentos colhidos e antevendo os obstáculos e equívocos que fizeram parte desse processo, assim como o estudo do insucesso da implementação da ES na Suécia resultado da ênfase numa ES “meramente expositiva”.

Quanto aos EE que demonstram pouco ou nenhuma disponibilidade, os que justificam tal comportamento alegam-no por motivos de doença, falta de tempo, muito trabalho e falta de formação. Neste sentido, há toda uma panóplia de interferências que devem ser

tidas em conta quando se menciona uma realidade familiar que nem sempre é transparente para os órgãos constituintes da escola.

5. RESPONSÁVEIS PELA ES DOS EE E DOS PROFESSORES

Por forma a estudar os responsáveis pela formação em ES dos EE e dos professores, a estes foi disponibilizada uma lista de possíveis intervenientes e solicitado o seu grau de concordância.

As respostas relativas aos EE distribuíram-se de acordo com o observado no Gráfico 4. Neste fica evidente que os principais responsáveis pela ES destes inquiridos eram, por ordem decrescente, a mãe, o pai, os Técnicos de Saúde, os Psicólogos, os Amigos, os professores de Ciências da Natureza, o DT, outros familiares e, por fim, o Conselho de Turma. Cerca de cinco dos vinte e um EE não preencheu a grelha apresentada, sobre os quais não se obtém qualquer informação.

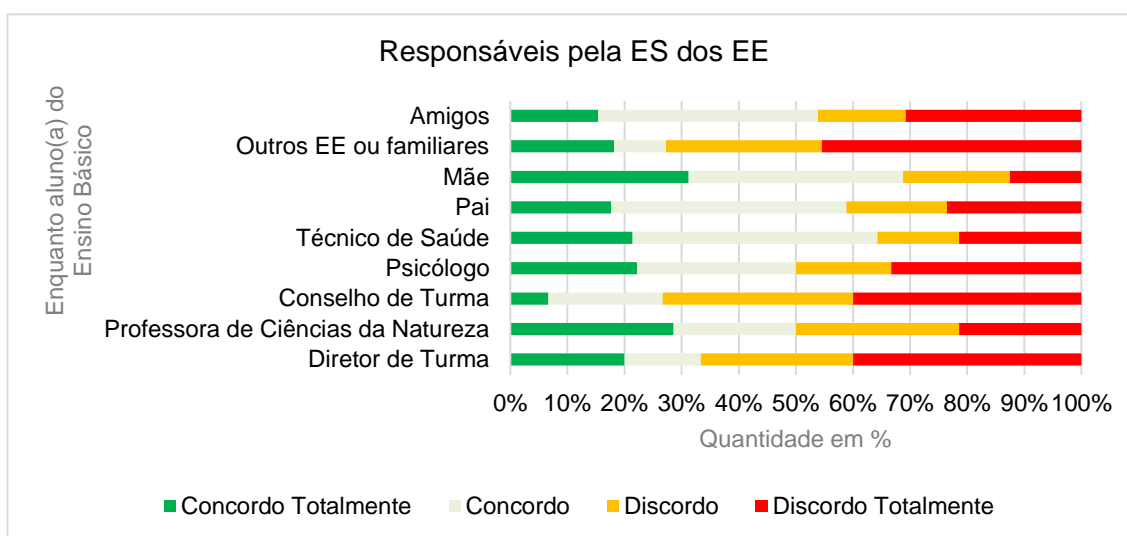


Gráfico 4: Apresentação dos responsáveis pela ES dos EE durante o Ensino Básico.

Quanto às informações recolhidas relativamente aos professores (Gráfico 5), é interessante perceber que consideram a mesma ordem de intervenientes, contudo enfatizam a responsabilidade da mãe, do pai, dos professores de Ciências da Natureza e do Conselho de Turma, deixando para segundo plano o DT, os outros familiares e amigos. Há a registar que quatro dos oito professores não preencheram a grelha, sobre os quais não se tem qualquer dado.

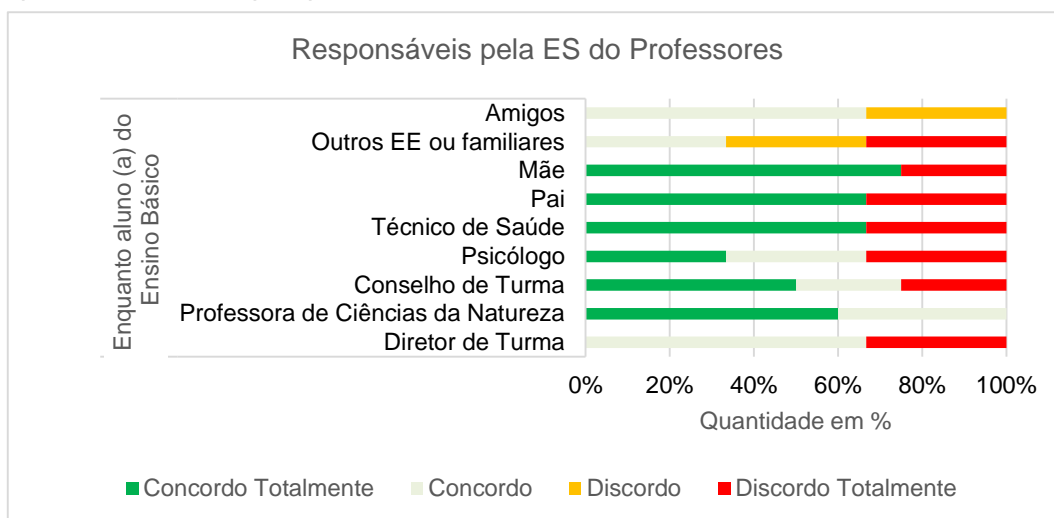


Gráfico 5: Apresentação dos responsáveis pela ES dos EE durante o EB.

Verifica-se que tanto os EE como os professores escolheram como fontes de informação sobre a sexualidade, durante o Ensino Básico, primeiramente os pais e, posteriormente, elementos exteriores à escola como o Psicólogo e os Técnicos de Saúde.

6. PREFERÊNCIA DOS ALUNOS EM RELAÇÃO AOS INTERVENIENTES NA SUA ES

Quanto aos alunos e por forma a compreender quem gostariam que fizesse parte da sua ES, foi apresentada a mesma grelha, sobre a qual se obteve os resultados apresentados no Gráfico 6. Pela observação dos resultados, com facilidade verifica-se que a mãe é para os alunos a pessoa a quem delegam mais responsabilidade, seguido do pai e de profissionais não docentes como Técnicos de Saúde e o Psicólogo. Sendo que dos docentes, apenas os de Ciências da Natureza merecem destaque. Assim é soberana a preferência por elementos exteriores à escola.

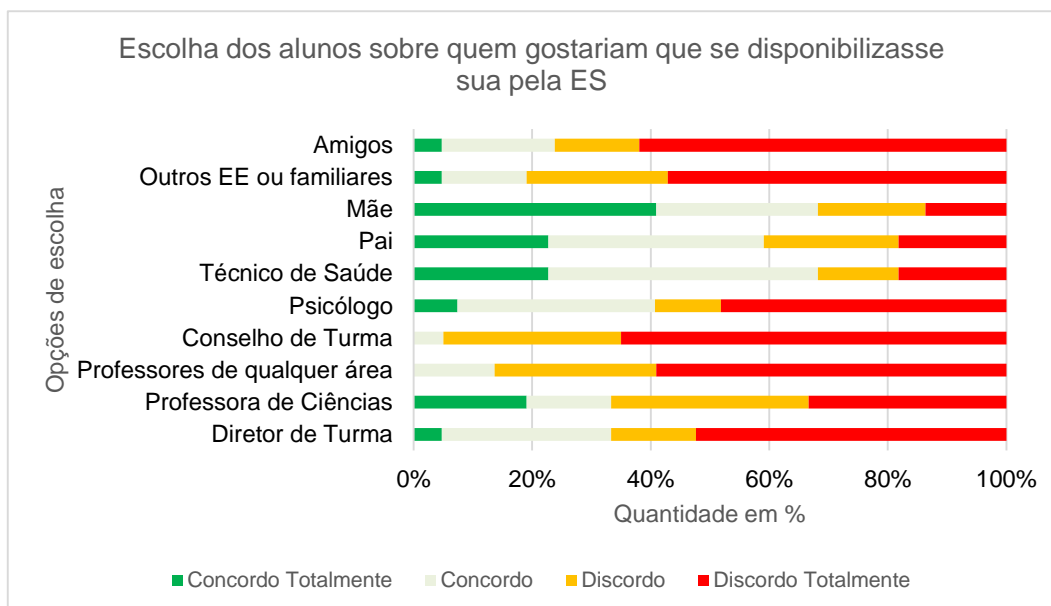


Gráfico 6: Apresentação das escolhas dos alunos dos intervenientes na sua ES.

As autoras Marinha e Anastácia (2011) chegaram à mesma conclusão, aludindo que se verifica "(...) uma preferência dos alunos por elementos exteriores à escola [...] ou não docentes" (p. 6). Estas ainda referem que do corpo docente, o professor que reúne maior concordância é o de Ciências da Natureza, algo que se verifica também neste estudo. No entanto, a professora efetiva de Ciências da Natureza da turma em estudo nesta investigação, que assistiu ao preenchimento do questionário pelos alunos, mostrou não estar à vontade com a temática. Pois, face às dúvidas e curiosidades dos mesmos esta menciona, de forma um pouco ríspida, "Estes assuntos não são para vocês!", atitude que silenciou a turma, facto que poderá ter intimidado e influenciado os alunos nas suas respostas.

Este tipo de comportamento por parte do professor mostra alguma imaturidade e insegurança, o que pode constituir uma barreira ao desenvolvimento natural de assuntos relacionados com a ES que contradiz a convicção do DE que diz que são, os assuntos de ES, há muito, abordados com muita maturidade e sem tabus. Allen (2005) acrescenta uma informação importante e que aqui está patente, no seu estudo que os alunos consideram que os professores têm alguma dificuldade em falar destes assuntos.

Confrontando os dados explanados no item 5 *Responsáveis pela ES dos EE e dos Professores* e o item 6 *Preferência dos alunos em relação aos intervenientes na sua ES*, parece existir um consenso tanto os alunos como os EE e os professores procuram e procuraram saber mais sobre a temática em elementos exteriores à escola, elementos que o DE numa primeira fase diz fazerem parte das ações dinamizadas na área e que numa fase posterior da entrevista afirma exatamente o contrário:

“Portanto, não vamos pôr pessoas estranhas a trabalhar uma questão tão íntima não é, como é, como são os sentimentos, como são os sentimentos, os sentimentos também são íntimos e os afetos também são íntimos e portanto ao trabalharmos os sentimentos e os afetos nós fazemos essa abordagem mas faz-se em contexto de sala de aula com o respetivo professor ou educador, não é, à medida que o 5.º ano, o 5.º ano é um processo de... de mudança enorme porque que eles deixam de ter um professor e passam a ter 7 ou 8 ou 9 ou 10, portanto é uma instabilidade muito grande e portanto também vamos para a última cautela aí.” (Anexo V, p. XX).

Neste pequeno excerto da entrevista parece existir algum desconforto do DE em relação à temática, pelas numerosas redundâncias e anáforas que tendem, de certo modo, mascarar a desinformação que tem acerca da mesma. Para além do mencionado, aparenta existir uma contradição face à utilização de recursos da comunidade. Agora, afirma que são despropositados pois estes assuntos são delicados e devem ser trabalhados por pessoas que façam parte da esfera social e contínua do aluno.

Face aos resultados obtidos, esta atitude deveria ser alvo de reflexão porque os alunos demonstram mais facilidade em explorar estes assuntos com elementos externos à escola dos quais destacam, maioritariamente a figura materna, pelo que a sua integração nos projetos seria preponderante no seu sucesso de crescimento. Quanto à figura feminina, o DE também defende que esta será preferencial na abordagem a esta temática justificando que

“ (...) as professoras socialmente são mais aceites a trabalhar nestes temas com os rapazes do que os homens a trabalharem com as raparigas, não é [...] socialmente e culturalmente este cruzamento é mais fácil fazer-se de mulher para jovem, para jovem rapaz do que homem para jovem rapariga, e portanto, as mulheres normalmente acabam por encabeçar este projeto (...)” (Anexo V, p. XII).

7. RESPONSABILIDADE DA ES EM MEIO ESCOLAR NA ÓTICA DOS EE E DOS PROFESSORES

No Gráfico 7 estão organizadas as preferências dos EE e dos professores em relação aos intervenientes no processo de formação sobre a ES em meio escolar dos respetivos educandos e alunos. No que concerne ao Conselho de Turma, cerca de 70% descarta a ideia dos EE serem responsáveis pela ES de seus educandos, número com bastante expressividade, que contradiz os interesses dos alunos que destacam os pais como fonte principal de informação acerca da temática. Por outro lado, também não delegam essa tarefa a si, enquanto professores mas a alguém exterior à escola ou mesmo ao psicólogo, talvez porque não se sintam tão preparados como referenciam neste

questionário. Um dos professores deixa evidente que a intervenção do professor de Ciências da Natureza tem mais responsabilidade na abordagem da temática.

Quanto aos Professores de Ciências da Natureza, destaca-se a discordância total com a intervenção de Assistentes Sociais, 20 a 30 % concorda ou concorda totalmente com a intervenção dos EE, dando destaque ao Psicólogo, Conselho de Turma e Professores de Ciências da Natureza.

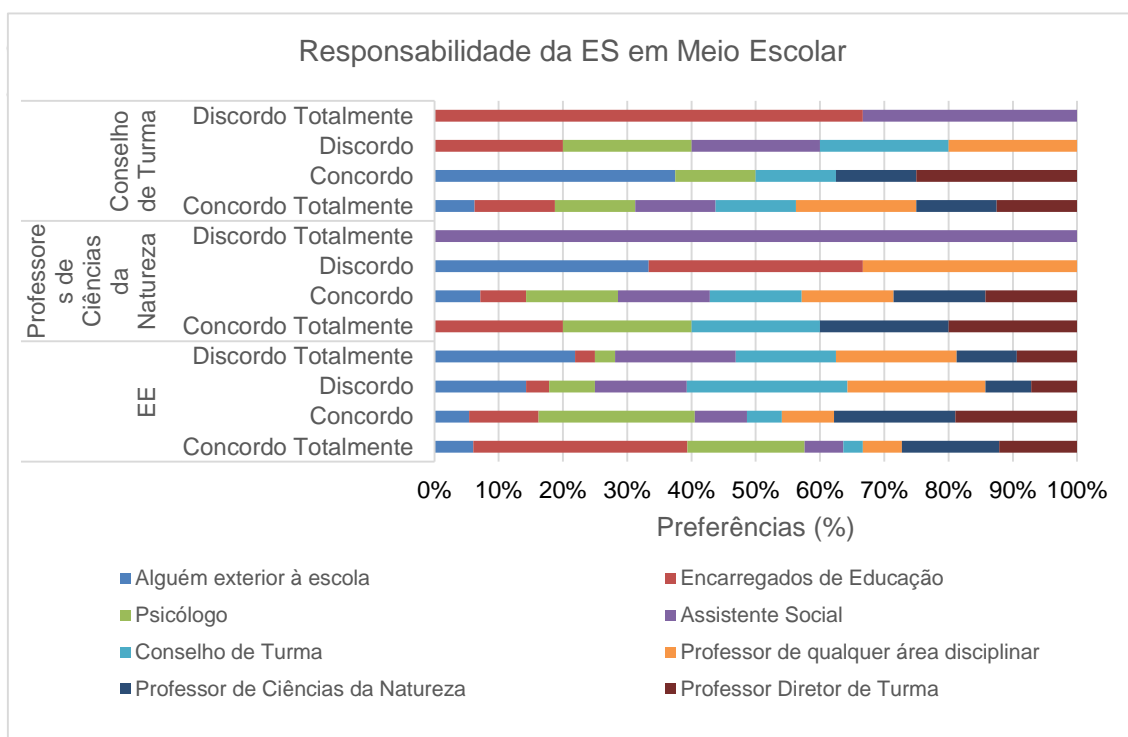


Gráfico 7: Apresentação dos indivíduos a quem os EE e professores delegam a responsabilidade da ES na escola.

Tendo em conta a leitura dos dados, verificam-se opiniões díspares, se por um lado os professores de Ciências da Natureza e os constituintes do Conselho de Turma descartam a intervenção dos EE, estes mostram-se bastante interessados em ser parte integrante da mesma, o que vai ao encontro do desejado pelos seus educandos. Fernandes (2006) afirma que os EE são considerados os modelos mais importantes e que assumem em simultâneo figuras de apelo e de identificação e por isso, a sua importância no desenvolvimento da ES de seus educandos. Neste sentido, parece haver falta de comunicação entre a escola-casa que culmina na separação de mundos quando estes deveriam ser um só, multicolor (Vieira, 2011).

Outra situação que há a evidenciar é a consciencialização de diferentes responsabilidades face à temática, os professores do Conselho de Turma remetem para indivíduos exteriores à escola, algo que os pais descartam e que os alunos apreciam, por outro lado, os professores de Ciências da Natureza focam-se mais nos recursos que

a própria escola tem, dos quais se incluem os professores de todas as áreas que se “demitem” destas funções.

8. INÍCIO DA ES NA ESCOLA

O início da ES na escola também foi alvo de estudo (Tabela 5). Todos os professores de Ciências da Natureza afirmam que esta temática deve ser iniciada no pré-escolar e 80% dos professores constituintes do Conselho de Turma dividem-se entre o início no pré-escolar ou no 1.º CEB. Quanto aos EE e alunos a realidade é um pouco diferente, cerca de 52,4 % dos EE e 85,7 % dos alunos defendem que esta temática só deverá ser abordada a partir do 2.º CEB.

Nível de Escolaridade	EE (%)	Professores de Ciências da Natureza (%)	Conselho de Turma (%)	Alunos (%)
Pré-escolar	19,0	100,0	40,0	9,5
1.º CEB	28,6	0,0	40,0	4,8
2.º CEB	28,6	0,0	0,0	33,3
3.º CEB	23,8	0,0	0,0	52,4
Não responde	0,0	0,0	20,0	0,0
Total (%)	100,0	100,0	100,0	100,0

Tabela 5: Opinião dos EE, professores e alunos sobre o início da ES.

Por enúmeras vezes os EE afirmaram que a ES é fundamental na formação de seus educandos, contudo parecem demonstrar receio e dúvidas quanto à sua implementação na escola. A ES é um mundo que engloba uma imensidade de dimensões que envolvem a vida do Ser Humano e que, de maneira nenhuma, se pode resumir à parte física do sexo e afins. Por consequência, ao interpretar estes resultados há uma aparente falta de esclarecimento por parte dos EE e alunos quanto à temática e por isso a remetem para os 2.º e 3.º CEB, altura em que entendem que os seus filhos têm mais maturidade (Figura 20).

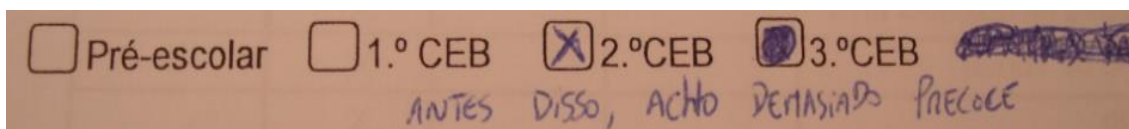


Figura 20: Apresentação de um comentário elaborado por um EE face à iniciação da abordagem da ES na escola. Nesta ainda está explícita a dúvida entre o 2.º e o 3.º CEB como ciclos de iniciação.

De seguida, face à questão sobre a relação da abordagem precoce da ES e a primeira relação sexual, observou-se que os EE, com a exceção de cinco, alegam que a informação será a principal arma para atitudes mais responsáveis (Figura 22).

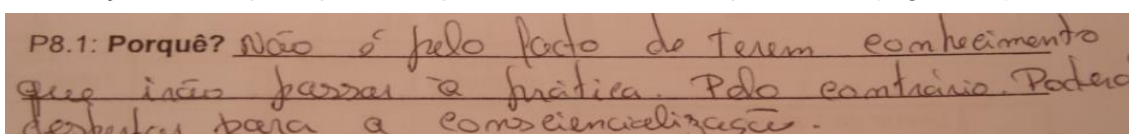


Figura 21: Opinião da maioria dos EE que apresentaram justificação à questão colocada sobre a relação da iniciação da ES na escola e a primeira relação sexual.

Dos cinco EE mencionados, dois respondem que talvez protele e três objetam que a abordagem precoce destas temáticas poderá servir como motivação para passar à prática.

Todos os professores tomam a mesma posição que a maioria de EE, à qual acrescentam os motivos socioculturais, opinião também partilhada pelo DE. Por sua vez, a Coordenadora do GESS respondeu a esta pergunta afirmando que tudo dependia da cultura, dando o exemplo de dois indivíduos de etnia cigana, dizendo que os poderia deitar na mesma cama que nada iria acontecer pois estes guardam-se para o casamento.

Quanto a este assunto, o DE refere uma situação curiosa que se enquadra perfeitamente na leitura destes resultados. Este alude a título individual, apresentando uma convicção própria, que a sociedade é um pouco hipócrita porque os assuntos existem mas que se não forem falados, eles deixam de existir “ (...) numa ignorância própria de paternidade” (Anexo V, p.XII), acrescenta ainda que

“(...) há pais que não sabem como hão de lidar com isto ,outros julgam que sabem [...] e outros sabem mesmo, há aqui ideia de que se calhar se não ouvir falar nisto as coisas não vão ser despertadas mas pode passar-se seguramente o inverso” (Anexo V, p. XII).

A afirmação do DE vem corroborar, com o anteriormente explorado, pois, a aparente falta de informação dos EE sobre a ES faz com que a remetam para o 2.º e 3.º CEB por motivos de maturidade dos seus educandos.

9. PAPEL DA ESCOLA NA ES NA ÓTICA DO ALUNO

Para determinar o papel da escola na ES, foi fornecido a cada aluno um conjunto de oito afirmações e solicitado o seu grau de concordância. As respostas obtidas distribuem-se consoante o apresentado no Gráfico 8. A frase que reúne maior concordância entre os alunos é “a ES deve ser da responsabilidade dos EE” e consideram “que a escola é o lugar onde posso esclarecer as minhas dúvidas sobre sexualidade com confiança”, contudo a maioria dos alunos discorda ou discorda totalmente que o professor seja o responsável pela sua ES o que vem ao encontro do referido anteriormente. Assim, a escola constitui na realidade um local privilegiado, na ótica do aluno, para a abordagem da temática, todavia os alunos mostram maior interesse e confiança por elementos externos ou não docentes.

Quanto à participação em atividades na área da ES, os alunos revelam alguma concordância, porém dão preferência às atividades desenvolvidas em conjunto com os

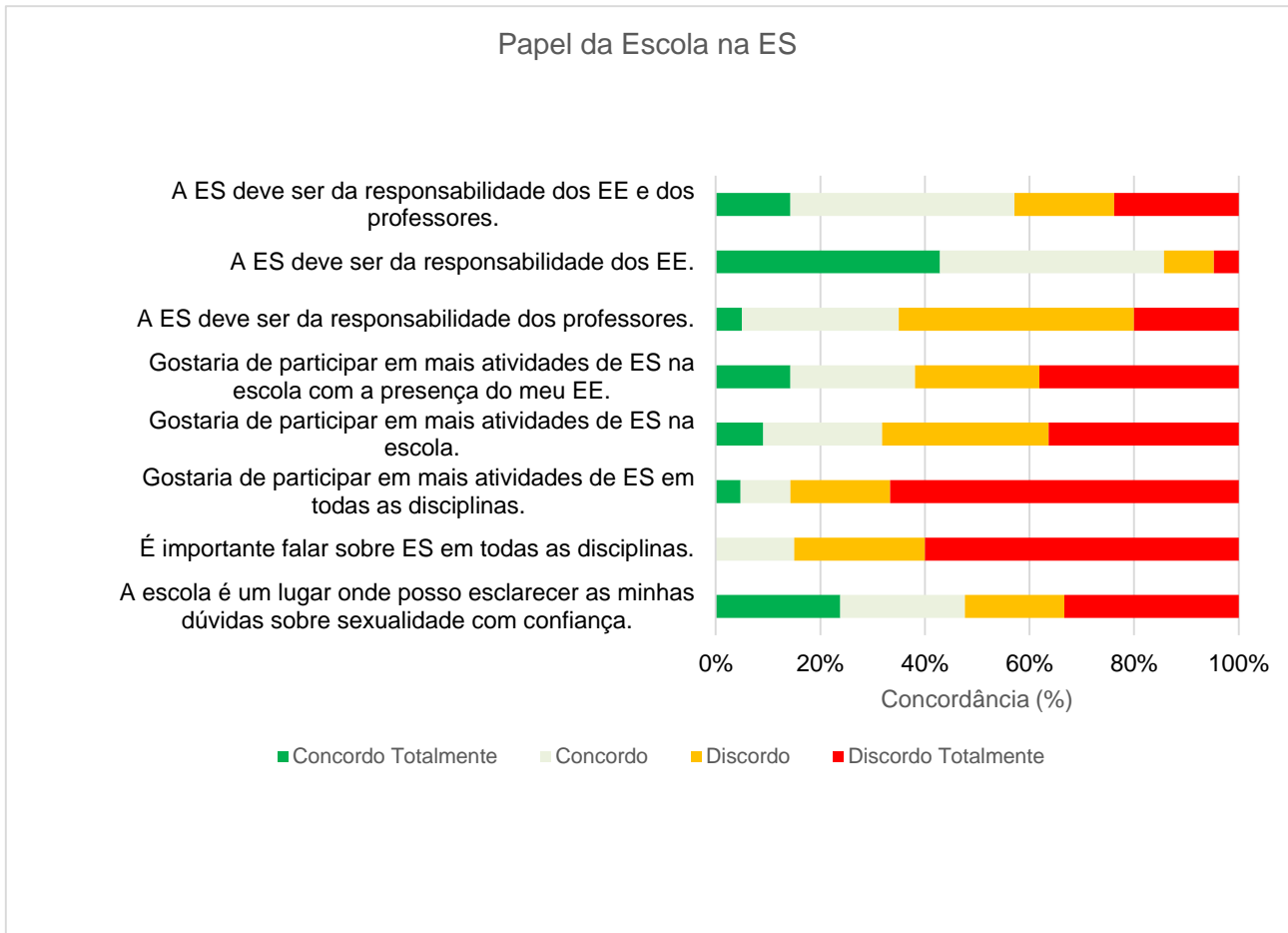


Gráfico 8: Apresentação da opinião dos alunos sobre o papel da escola na ES.

Nos estudos realizados por Marinha e Anastácio (2011) os resultantes foram similares, cerca de 76,1% da população inquirida discorda da possibilidade de abordar a temática nas diferentes disciplinas.

10. NECESSIDADES QUE OS ALUNOS APRESENTAM EM RELAÇÃO À ES

Aos alunos foi apresentando um conjunto de temáticas a explorar no âmbito da ES indicadas pela UNESCO (2009) por forma a sondar os seus interesses. Os dados recolhidos estão organizados no Gráfico 9.

O estudo revela que os alunos têm preferência por assuntos relacionados com a “tolerância e respeito”, “imagem corporal”, “valores, atitudes e conhecimentos”, “sexualidade, cultura e direitos humanos” e “família e planeamento familiar”. Nestes itens mencionados, o grau de concordância está compreendido entre 70% a 90%, valores bastante expressivos. As restantes temáticas demonstram interesse moderado com exceção das temáticas: “desejo sexual”, “masturbação” e “maus tratos, assédio e abuso sexual”, que apresentam margens de discordância acima dos 70%.

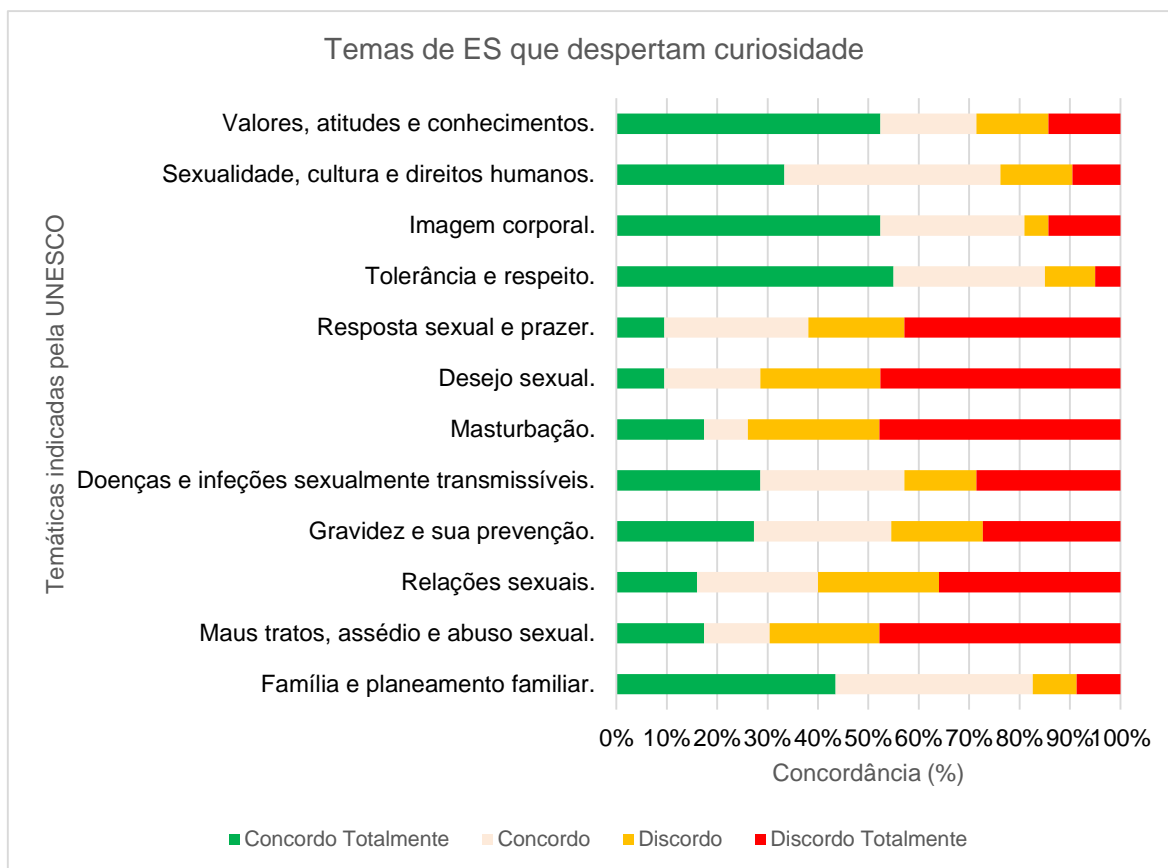


Gráfico 9: Apresentação dos interesses dos alunos face a algumas temáticas indicadas pela UNESCO.

Os resultados mostraram que a atenção dos alunos está mais direcionada para assuntos mais próximos das suas vivências. Portanto, que impliquem o trabalho dos valores e atitudes perante si e o outro, ao contrário de outros assuntos para os quais ainda não estão despertados como a masturbação e o desejo sexual, o que se parece justificar pela faixa etária. No estudo realizado por Marinha e Anastácio (2011), os resultados corroboram nas respetivas temáticas, contudo as gravidezes e sua prevenção apresentavam mais expressividade.

No que concerne à temática dos maus tratos e afins os dados obtidos não estão em concordância com os apresentados pelas autoras *in situ*. No estudo que estas realizaram, os alunos demonstravam um grau de concordância de cerca de 60 %, no presente estudo este valor fica pelos 30%. Enfatizo este item porque é noticiado com alguma frequência, até crescente nos últimos anos, os casos de *bullying* e de violência gratuita nas escolas quer entre alunos quer entre estes e os professores. Para além do mencionado, o número de vítimas por violência doméstica ter vindo a aumentar, em 2014 morreram cerca de 40 mulheres e foram sinalizadas 46 tentativas contra mulheres de homicídios ou por companheiros ou por familiares (Falcão, 2014).

Os resultados obtidos, neste estudo, podem ser fruto da inexistência desta temática na realidade dos alunos, o que constitui um aspeto positivo, ou pelo contrário ser um assunto de extrema sensibilidade por uma vivência próxima do mesmo sobre o qual

preferem não “falar”. Mas sendo uma realidade na nossa sociedade, está tem de ser debatida, mesmo com os alunos que não vivenciam ou que tentam ignorar estes factos.

11. SÍNTESE FINAL

Com a síntese final pretende-se realizar um resumo das principais Potencialidades e Limitações verificadas neste estudo. Neste contexto parece existir a Potencialidade de um PE e de um GESS à disposição de todos os alunos que se podem dirigir ao mesmo por iniciativa própria, recomendação de algum docente ou por solicitação de algum EE, sendo que na sua liderança está uma professora com experiência comprovada e valorizada pela DGE. Esta, por sua vez, é uma pessoa bastante proactiva e dinâmica com imensos projetos em mente a serem colocados em prática, assim que seja possível. Os EE também constituem um facto a favor do desenvolvimento de atividades na área da ES, já que há concordância na importância da integração da mesma na escola, na qual pretendem participar ativamente, desde que as atividades sejam de qualidade, expressão mencionada pelos EE, mas pouco clara.

No que concerne aos alunos, estes mostram-se interessados em saber mais sobre assuntos relacionados com a ES. Logo, a motivação dos mesmos, é um excelente ponto de partida para novas aprendizagens que valorizam a existência Humana em todas as suas vertentes.

As limitações estão relacionadas com a falta de informação que todos, com a exceção da Coordenadora do GESS e de outro professor de Ciências da Natureza, têm acerca da temática. A falta de informação que abrange todos os intervenientes, com exceção da Coordenadora do GESS, molda a atuação do DE face à dinamização de atividades na área pela aparente pressão exercida pelos professores, constituindo uma restrição principalmente para a Coordenadora do GESS que vê constantemente o seu trabalho barrado e os dos próprios alunos.

As outras limitações predem-se com aspetos culturais e com a educação a que os alunos são sujeitos, que remetem para ideias preconcebidas e tabus enraizados na nossa sociedade. Refiro este facto, porque os pais mostram-se disponíveis para participar na ES de seus filhos, contudo entendem que esta deve ser iniciada a partir do 2.º CEB, pois os “seus meninos são muito imaturos”. Verdade seja dita, que se não houver espaço para que aprendam a viver pela experimentação de situações novas, tenho a convicção que em poucos anos vamos ter jovens com dezoito anos de uma imaturidade fora de série pela superproteção dos pais e familiares, intuição partilhada com Ferreira e Neto (2015).

Em suma, temos a Coordenadora do GESS com formação e disponibilidade total para revolucionar a ES na escola e alunos motivados, contra a desinformação dos professores, EE e DE. Neste braço de ferro é crucial uma formação mais consciente e eficaz, orientada para os professores, para que estes se consciencializem que a ES não diz respeito só à anatomia do corpo e ao ato sexual.

CAPÍTULO V – CONCLUSÃO DA DIMENSÃO INVESTIGATIVA

O desenrolar deste Capítulo concerne, em si, o desenvolvimento de quatro itens essenciais na conclusão da dimensão investigativa, no qual se apresenta um breve resumo da mesma, as principais conclusões, as limitações e recomendações, assim como, uma reflexão final sobre as aprendizagens realizadas.

1. RESUMO

A realização deste estudo veio na sequência de um interesse pessoal sobre a sexualidade despoletado por diversas situações vivenciadas em ambientes díspares, quer enquanto Estudante, Profissional da área da saúde e Professora, situações exploradas com maior profundidade na secção da motivação ao estudo. Para além de que, desde 25 de abril de 1974, a ES passou a ganhar interesse em meio escolar, pela preocupação dos cidadãos pelas gravidezes precoces e DST's em voga, como a SIDA (Cortesão, Silva, & Torres, 2005). Desta forma, a ES foi aos poucos vencendo alguns preconceitos e deixando de ser um projeto experimental, dos que realmente acreditavam nas suas potencialidades, para ser uma realidade nas escolas. Este objetivo foi sendo auxiliado pelas alterações legislativas que tornaram a ES nas escolas, de cariz obrigatório.

Este estudo, por sua vez, teve como principais objetivos a investigação das Potencialidades e Limitações da implementação da ES numa comunidade escolar. Por consequência foi crucial tentar compreender quais as medidas adotadas pelo Agrupamento de Escolas, em questão, para a ES, quais as conceções dos Professores, EE e alunos sobre a mesma, as dificuldades e resistência apresentadas, no que concerne aos Professores e EE e, por fim, quais as necessidades e interesse dos alunos face à temática.

A investigação foi desenvolvida em ambiente natural centrando-se em processos que pretenderam descrever e interpretar os dados recolhidos (Coutinho, 2011). Os dados necessários para dar resposta às questões de partida resultaram da triangulação da recolha obtida através de diferentes instrumentos e técnicas, nomeadamente: questionários, entrevistas, observação natural e participante como elemento fundamental para o enriquecimento do estudo realizado.

A análise dos dados obtidos assumiu um carácter, maioritariamente, interpretativo, sendo a análise de conteúdo um item crucial, do qual se resumiu, estruturou e decompôs os dados para posteriormente, se realizar o cruzamento dos mesmos conforme sugerem Sousa e Baptista (2011).

2. PRINCIPAIS CONCLUSÕES

Relativamente às **Medidas adotadas pela escola para a implementação da ES**, apurou-se a existência de um PE, de um GESS liderado por uma Professora com trabalho reconhecido pela DGE e por um DE, aparentemente, disponível para realizar ações na área da ES em meio escolar. O recente estudo de Macário (2011) sobre a ES em meio escolar revela que os Coordenadores do GESS e, neste caso, poder-se-á incluir o DE, funcionam como catalisadores de toda a dinâmica que envolve a ES, pelo que constituem elementos fundamentais na motivação e promoção de atividades dentro desta temática.

No que concerne às **Conceções apresentadas pelos Professores, EE e Alunos sobre a integração da ES na escola**, pode verificar-se que todos os intervenientes do estudo, com níveis de expressividade variáveis, afirmam a importância da ES corroborando com os estudos de Marinha e Anastácio (2011) e Macário (2011). No entanto, estes demonstram alguma dificuldade em definir ES, evidenciada pela falta de clareza das definições elaboradas. Neste sentido, parece haver necessidade de realizar formação de qualidade para que os docentes se sintam mais confortáveis com as temáticas englobadas na ES, o que vai ao encontro do preconizado por Ramiro e Matos (2008), Reis e Vilar (2004) e UNESCO (2009). Deste modo, a formação constante do pessoal docente é de longe uma prioridade da responsabilidade do Ministério da Educação no cumprimento da Lei n.º 60/2009, apesar da Coordenadora do GESS afirmar que as formações não correspondem às necessidades dos professores.

Em relação às **Dificuldades e Resistências sentidas pelos Professores e EE face à ES**, a Coordenadora do GESS salienta que apesar de haver uma predisposição para a realização de ações na área da ES, estas são constantemente, na sua ótica, barradas pela resistência apresentada por parte do corpo docente, por desinformação, que, posteriormente, molda a atitude do DE, de forma negativa. Este último, por sua vez, afirma não serem dinamizadas mais atividades na área devido à falta de adesão dos EE, sendo que os que aderem “*não são os que realmente necessitam*”. Os EE justificam as suas ausências por questões de trabalho, doença ou por falta de atividades bem organizadas, não especificando este critério.

Quanto aos **Intervenientes na formação dos Professores, EE e alunos**, verificou-se, tal como nos estudos de Marinha e Anastácio (2011), que a mãe, o pai, os Técnicos de Saúde e os Psicólogos são os intervenientes preferidos, nos quais se acrescentam, do Concelho de Turma, os Professores de Ciências da Natureza o que corrobora com os estudos de Marinha e Anastácio (2011). Por sua vez, os Professores não aprovam a intervenção dos EE, remetendo responsabilidades para elementos exteriores à escola ou para o Psicólogo escolar na ES dos seus educandos, e os EE não concordam com a intervenção dos elementos exteriores à escola.

Relativamente, à iniciação da temática na escola a maioria dos professores remeta-a para o pré-escolar ou para o 1.º CEB, já os EE para o 2.º ou 3.º CEB, resultado que parece resultar da falta de informação sobre a temática.

Por último, no que concerne às **Necessidades e curiosidades dos alunos em relação à ES**, estes mostram-se interessados e motivados em abordar diferentes temáticas como a tolerância, respeito, imagem corporal, valores, atitudes, sexualidade, cultura, direitos humanos, família e planeamento familiar. Ao contrário de outros assuntos como a masturbação, o desejo sexual, maus tratos, assédio e abuso sexual, o que está em concordância com os estudos de Macário (2011) e em parte com os de Marinha e Anastácio (2011) que tem um nível de expressividade maior sobre a temática de maus tratos, assédio e abuso sexual.

3. LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

Qualquer investigação encerra algumas limitações e dificuldades de várias ordens, o presente estudo não foi uma exceção. Durante a realização do mesmo houve necessidade de definir estratégias e métodos de recolha de dados, assim como a amostra da qual estes seriam extraídos.

As opções metodológicas passaram pela triangulação de dados qualitativos e quantitativos, respeitantes à realização de duas entrevistas, ao DE e à Coordenadora do GESS, e à realização de questionários aos restantes intervenientes do estudo, completadas, posteriormente pela observação natural e participante. As entrevistas e os questionários permitiram o cruzamento de dados, o que possibilitou inferir algumas conclusões fundamentais para a compreensão de uma realidade tantas vezes mascarada pelos números.

Contudo, esta realidade poderia ter sido mais explorada, com a recolha de uma maior quantidade de dados qualitativos pela realização de entrevistas aos Professores

intervenientes, aos EE e aos alunos. As mesmas poderiam ser cruciais em conclusões mais fundamentadas e aprofundadas. No entanto, o tempo para a elaboração da investigação não foi o suficiente e a experiência de um investigador de primeira vez também não o permitiu.

Por fim, a amostra escolhida resumiu-se a um pequeno excerto da comunidade escolar visada pelo estudo, o que não permite realizar generalizações pois esta não pode ser representativa desta realidade escolar, apenas deste pequeno grupo estudado. Estas limitações não inviabilizam o estudo em questão, devem, pelo contrário ser encaradas como o início de investigações mais aprofundadas, a realizar futuramente tendo em vista um alargamento da população-alvo bem como a realização de uma investigação mista a todos os intervenientes no estudo.

4. REFLEXÃO FINAL

Ao refletir sobre o trabalho investigativo realizado, entendo-o como fundamental no desenvolvimento de aprendizagens pessoais e profissionais. A nível das aprendizagens pessoais, destaco a persistência e perseverança que um professor deve ter perante um trabalho deste género, pois este mostra-se essencial no deslindar de um “mundo” complexo, pelas inúmeras individualidades que o constituem e pela possibilidade de contribuir para um ensino consciente e adaptado às exigências dos alunos do século XXI.

Com a elaboração deste estudo, realizei progressos e adquiri competências de escrita, observação, pesquisa, estratégias metodológicas e relações pessoais. A nível profissional, encaro o trabalho de investigação como pedra angular, pois este deve constituir um documento descritivo e interpretativo da temática estudada, dando ao professor uma visão global da mesma, capacitando-o para o delineamento de estratégias a serem trabalhadas em contexto escolar.

Nesta primeira investigação, tomei conhecimento da obrigatoriedade da implementação da ES em meio escolar visada pelas normativas do Ministério da Educação, que é efetivamente declarada nos documentos oficiais do Agrupamento de Escolas, em questão. No entanto, verifiquei que constituem meros documentos formais, que não são colocados em prática pelos inúmeros factos elencados ao longo deste estudo.

Outro aspeto que gostaria de destacar, e que observei com frequência, foi a falta de trabalho cooperativo, comunicação e entendimento de diferentes pontos de vista entre o corpo docente. Estes factos não permitem o crescimento e evolução positiva de

qualquer projeto a ser desenvolvido, sendo que todos estes aspetos condicionam o desenvolvimento do aluno enquanto ser social, cultural e emocional.

Por fim, a atividade investigativa é, sem dúvida, parte elementar do trabalho docente. No meu entender, o professor será sempre um eterno investigador que procura, de forma incessante, dar respostas às diferentes situações educativas apresentadas no seu dia-a-dia, tanto dentro como fora do estabelecimento escolar, visando sempre a construção de um futuro humanizado.

CONCLUSÃO DO RELATÓRIO

Este relatório de estágio abarcou duas grandes dimensões: a reflexiva e a investigativa. A dimensão reflexiva revelou-se importante na análise do percurso de dois anos de formação realizado, no qual pude fazer aprendizagens significativas no melhoramento das aulas lecionadas pelo conhecimento mais aprofundado de mim e dos alunos. Por sua vez, a dimensão investigativa permitiu-me a realização de um estudo sobre as Potencialidades e Limitações da ES em meio escolar, assim como o conhecimento mais aprofundado do modo de funcionamento da instituição em particular do relacionamento que os indivíduos nela estabelecem.

A realização deste relatório é o fechar de um ciclo e o iniciar de outro, que se prevê tão desafiante quanto este. Neste encontram-se explícitas muitas horas de trabalho árduo, com afincos, persistência, suor, lágrimas e muitos sorrisos para a concretização de um objetivo, a conquista de um mundo interior cada vez mais rico e a construção da base de uma carreira docente mais consciente e competente. Neste sentido, a força de vontade em melhorar a minha forma de estar com o mundo, em aprender mais pelo gosto e vontade, de viver esta experiência enquanto eterna estudante e futura docente, auxiliou-me no término desta etapa.

No que concerne à dimensão reflexiva foi crucial perceber a evolução realizada, pela observação mais crítica das minhas atitudes e do revés destas nos outros. Iniciei este ciclo com uma postura muito confiante, no entanto cedo percebi que cada um de nós é um “grão de areia” no meio do “areal”, onde cada grão tem um tamanho, uma cor, uma origem diferente e que vai sendo moldado pelas condições do “meio ambiente”. Neste percurso, aprendi também que não existem verdades absolutas, que a minha opinião é minha, pode ser partilhada, mas nunca imposta. Neste sentido, cada “grão de areia” será como a raposa do livro do *Príncipezinho* de Saint Exupéry, ansiosa por ser cativada.

Cada aluno foi, e será sempre, uma “raposa”, tal como eu, e por este motivo me empenhei tanto em levar, até cada um deles, tarefas significativas que os cativassem para um percurso escolar bem-sucedido, não só a nível de conteúdos, mas a nível de relações Humanas. Neste sentido, vi em cada aluno um pedaço de mim e foi tão bom ouvir vezes sem conta “Professora, vou ter imensas saudades suas!”, já mais os esquecerei.

Todo este processo de crescimento interior só foi possível porque tive os melhores professores que, apesar de toda a carga de trabalho diária, estiveram aqui para me chamar à razão, apoiar e ajudar.

A realização da dimensão investigativa mostrou-se, também ela, fundamental no findar deste percurso de Mestrado, pois esta permitiu a reflexão constante sobre a ação Humana assim como o escritor Afonso Cruz enfatiza na sua obra *A Contradição Humana* (2011). Exemplifico com um excerto do mesmo:

“ percebi, certo dia, que o espelho do meu quarto é uma grande contradição: o meu lado esquerdo, quando refletido, torna-se direito e o direito esquerdo, mas a parte de cima não se torna parte de baixo, nem a parte de baixo parte de cima. Acontece o mesmo com o meu gato.” (p. 4).

Neste está patente a perda constante do questionamento, do porquê de dados atos e atitudes. Numa profissão como a de professor, a essência de ser criança nunca deveria ser perdida porque é importante procurar os porquês e tentar dar justificações. É, neste sentido, que me tento superar todos os dias mais um pouco e onde peço por vezes por falta de tempo, principalmente com o meu menino. Por vezes, dou por mim a pensar no futuro, no amanhã, no que virá, na verdade esqueço-me de aproveitar o presente e de sentir o bom que a vida nos dá, o sol, o vento, as pessoas, os animais e os nossos amores.

No *Diário inventado de um menino já crescido* de José Fanha (2009) existe um capítulo que se intitula de *Pensar no futuro*, neste esta criança é advertida pelo pai, de cara séria, para a necessidade de pensar no futuro. A criança pensa e pensa e “ (...) não sai nada” (Fanha, 2009, p. 25) até que chega à conclusão que “ (...) mal me ponho a pensar no futuro já o futuro chegou.” (Fanha, 2009, p. 25). Neste sentido, senti que todo este percurso escolar, principalmente no que concerne ao mestrado, me fez repensar na minha forma de estar perante a vida e as coisas, tomando consciência que o presente é fundamental na construção de um futuro melhor.

A realização desta investigação não foi uma tarefa fácil, “ a investigação é uma atividade cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objetivo de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos sociais” (Coutinho, 2011, p. 7). Esta é crucial na evolução positiva da escola na promoção de indivíduos mais conscientes do próximo, mais unidos, talvez seja uma utopia aquilo que ambiciono, mas quero acreditar que as minhas práticas vão marcar a diferença e que a investigação será uma realidade a ser partilhada, para que em conjunto consigamos, nós professores, desbravar caminhos e contribuir para uma sociedade mais humanizada,

aprendendo com os erros e com os sucessos. Este percurso foi sem dúvida fundamental para a construção de um “eu” mais capaz, tolerante, reflexivo e preocupado com o hoje.

BIBLIOGRAFIA

- Aguilar (2001). *Expressão e Educação Dramática: guia pedagógico para o 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Alarcão (1996). *Formação reflexiva de professores*. Porto: Porto Editora.
- Allen (2005). Say everything: exploring young people's suggestions for improving sexuality education. *Sex education*, 5, pp. 384-404.
- Allen (2008). They think you shouldn't be having sex anyway: young people's suggestions for improving sexuality education content. *Sexualities*, 11, pp. 573-594.
- Almeida, Mateus, Verissimo, Serra (2001). *(Re)Pensar o Ensino das Ciências*. Lisboa: Ministerio da Educação.
- Antunes (2007). *Atitudes e comportamentos sexuais de estudantes do ensino superior*. Lisboa: Formasau.
- Azambuja (1998). O Marquês de Pombal e a Industria Vidreira . *Cidade da Marinha Grande - subsídios para a sua história*, 176-178.
- Balça (2007). Da leitura à escrita na sala de aula: um percurso palmilhado com a literatura infantil. Em F. Azevedo, *Formar leitores: das teorias às práticas* (pp. 131-145). Lisboa: Lidel Edições.
- Balça (2007). Da leitura à escrita na sala de aula: Um percurso palmilhado com a literatura infantil. Em F. Azevedo, *Formar leitores: das teorias às práticas* (pp. 131-148). Lousã: Lidel.
- Bantman (1997). *Breve história do sexo*. Lisboa: Terramar.
- Barrère (2005). O trabalho em equipa eos riscos da gestão da turma. *Análise social*, XL, pp. 619-631.
- Bassarewan, & Silvestre (maio/ agosto de 2010). O ensino e a aprendizagem da leitura nos primeiros anos da escolaridade em Timor-Leste. *Educação e pesquisa*, pp. 491-504.
- Bastos (2003). *Afectividade na adolescência - sexualidade e educação para os valores*. Lisboa: Edições Paulinas.
- Boavida, Paiva, Cebola, Vale, & Pimentel (2008). *A experiência matemática no ensino básico*. Lisboa: ME-DGIDC.
- Bogdan & Biklen (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

- Brocardo (2009). *Educação inclusiva da retórica à prática: resultados do plano de acção 2005-2009*. Lisboa: DGIDC- Ministério da Educação.
- Caçador (2014). *1.ª Reflexão de PES na área de Português em 2.ºCEB IV*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria - Escola Superior de Educação e Ciências Sociais.
- Caçador (2014). *2.ª Reflexão de PES na área da História e Geografia de Portugal em 2.ºCEB IV*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria - Escola Superior de Educação e Ciências Sociais.
- Caçador (2014). *2.ª Reflexão de PES na área da Matemática em 2.ºCEB IV*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria - Escola Superior de Educação e Ciências Sociais.
- Caçador (2014). *3.ª Reflexão da PES em 1.ºCEB II*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria - Escola Superior de Educação e Ciências Sociais.
- Caçador (2014). *4.ª Reflexão de PES em 1.ºCEB II*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria - Escola Superior de Educação e Ciências Sociais.
- Caçador (2015). *1.ª Reflexão de PES na área da Matemática em 2.ºCEB IV*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria - Escola Superior de Educação e Ciências Sociais.
- Caridade, & Vilaça (2009). Concepções dos encarregados de educação de uma escola básica com 2.º e 3.º ciclo sobre o papel da educação em ciências na educação sexual dos adolescentes. *Actas do X congresso internacional galego-português da psicologia* (pp. 1769 - 1784). Braga: Universidade do Minho.
- Carita, Silva & Monteiro (2001). *Como ensinar a estudar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Carmo & Ferreira (1998). *Metodologia da investigação: guia para auto aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho (2008). *Guia para educadores: educação da sexualidade*. Lisboa: Fundação secretariado nacional de educação cristã.
- Castro (2008). A reconfiguração contemporânea da identidade do professor de português, tendências e possibilidades. *Actas da Conferência Internacional* (pp. 125-139). Lisboa: DGIDC - Ministério da educação.
- CNE. (22 de abril de 2009). *Diário da República 2.ª série n.º 78*. Obtido de Parecer n.º 2/2009_Âmbito da Educação Sexual: http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/cnepareceresmodule/Parecer_2_2009.pdf
- Colomer (2001). O ensino e a aprendizagem da compreensão leitora. Em C. F. Pérez, & R. J. García, *Ensinar ou aprender a ler e a escrever? Aspectos teóricos do processo de construção significativa, funcional e compartilhada do código escrito*. Porto Alegre: Artmed Editora.

- Conchito (2004). *Cooperação e aprendizagem: educação intercultural*. Lisboa: acima - Alto Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas.
- Cortesão (1989). *Grupanálise. Teoria e técnica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cortesão, Silva & Torres (1998). *Educação para uma sexualidade humanizada*. Porto: Edições Afrontamentos.
- Cortesão, Silva, & Torres (2005). *Educação para uma sexualidade Humanizada: Guia para professores e pais*. Porto: Eduições Afrontamento.
- Costa (2006). *A educação sexual numa perspetiva de educação para a saúde: um estudo exploratório na escola secundária pluricurricular de Santa Maria Maior de Viana do Castelo*. Braga: Universidade do Minho.
- Costa & Marques (2014). *História e Geografia de Portugal 6.ºano*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho (2011). *Metodologias de investigação em ciências sociais e humanas*. Coimbra: Almedina.
- Coutinho, & Lisbôa (2011). Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para a educação no século XXI. *Revista de Educação, XVIII*, pp. 5-22.
- Cruz (2011). *A Contradição Humana*. Lisboa: Caminho.
- Curto, Morillo, & Teixidó (2008). *Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler*. São Paulo: artmed.
- Diário da República. (1984). *Lei nº 3/84 de 24 de março: educação sexual e planeamento familiar*. Obtido de Diário da República_I série_A: http://www.eventos.ciec-uminho.org/cesmemi/docs/Lei%203_84.pdf
- Diário da República. (14 de outubro de 1986). *Lei de bases do sistema educativo*. Obtido de Diário da república 1 série - nº237: http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/AE6762DF-1DBF-40C0-B194-E3FAA9516D79/1766/Lei46_86.pdf
- Diário da República. (11 de agosto de 1999). *Diário da República 1 série nº 186*. Obtido de Lei nº 120/99: http://www.spdc.pt/files/legix/11255_3.pdf
- Diário da República. (17 de outubro de 2000). *Diário da República I_ serie nº 240*. Obtido de Decreto - Lei nº 259/ 2000: http://www.spdc.pt/files/legix/11256_3.pdf
- Dias (2002). *Educação para a sexualidade - no dia-a-dia da prática educativa*. Braga: Edição da Casa do professor.

- Dionísio (2005). *Pedagogia da leitura: princípios e práticas*. Em F. L. Viana, E. Coquet, & M. Martins, *Leitura, Literaturainfantile ilustração: investigação e prática docente* (pp. 29-40). Coimbra: Almedina.
- Falcão (10 de dezembro de 2014). *Observador*. Obtido de Dia internacional dos direitos humanos: <http://observador.pt/2014/12/10/40-mulheres-portuguesas-morreram-em-2014-devido-violencia-domestica/>
- Famoso (2013). *Motivação e hábitos de leitura: caracterização da motivação e relação dos hábitos de leitura, nos estudos do segundo ciclo (5.º ano)*. ISPA.
- Fanha (2009). *Diário inventado de um menino já crescido*. Alfragide: Gailivro.
- Fernandes (2006). *Projeto ser mais: educação para a sexualidade online*. Porto: Faculdade de Ciências da Universidade do Porto. Obtido de [www.nutilus.fs.uc.pt: www.nutilus.fs.uc.pt/cel/teses/armenio/tese_armenio/tese_Armenio/_vti_cnf/tese_armenio_web/cap2.pdf](http://www.nutilus.fs.uc.pt/www.nutilus.fs.uc.pt/cel/teses/armenio/tese_armenio/tese_Armenio/_vti_cnf/tese_armenio_web/cap2.pdf)
- Fernandes & Paiva (2005). Educação para a sexualidade: uma experiência em ensino à distância. *Simpósio Internacional de Informática Educativa*, (pp. 16-18). Leiria.
- Ferreira & Neto (25 de julho de 2015). *Estamos a criar crianças totós de uma imaturidade incrível*. Obtido de Observador: <http://observador.pt/especiais/estamos-a-criar-criancas-totos-de-uma-imaturidade-inacreditavel/>
- Ferreiro (2001). A revolução informática nos processos de leitura e de escrita. Em C. F. Pérez, & R. J. García, *Ensinar ou aprender a ler e a escrever? Aspectos teóricos do processo de construção significativa, funcional e compartilhada do código escrito*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Filipe, Claro & Gomes (2010). Sexualidade e Educação Sexual. *I congresso Internacional*. Figueira da Foz: ACES Baixo Mondego II.
- Flick (2002). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Edições Monitor.
- Fortin (1999). *Processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Sociência.
- Foucambert (1997). *A criança, o professor e a leitura*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Lda.
- Fox (2005). A study of the implementation of education in Hong Kong Secondary Shools. *Sex Education*, 5, pp. 281-294.
- Frade, Marques, Alverca & Vilar (2001). *Educação sexual na escola*. Cacém: Texto Editora.
- Frade, Marques, Alverca & Vilar (2003). *Educação sexual na escola*. Lisboa: Texto Editora.

- Freire (1981). *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez Editora.
- Freire (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação*, XVI, pp. 5-20. Obtido de <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5299/1/Um%20olhar%20sobre%20a%20Inclus%C3%A3o.pdf>
- Freitas & Santos (1992). *Hábitos de leitura em Portugal: Inquérito sociológico*. Lisboa: D. Quixote.
- Freixo (2010). *Metodologia científica: fundamentos, métodos e técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gomez (2002). Educação afectivo-sexual. *Sexualidade e planeamento familiar*, pp. 33-38.
- Gouveia (2009). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes: Um estudo de caso em alunos do segundo e terceiro ciclos do Ensino Básico*. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique.
- Hennigh (2003). *Compreender a dislexia: um guia para pais e professores*. Porto: Porto Editora.
- Hill & Hill (2009). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Jolibert (1998). *Formar crianças leitoras*. (L. O. Lasbarrères, Trad.) Rio Tinto: ASA.
- Kirby, D., Laris, B., & Roller, L. (2006). *Sex ans HIV education. Programs for youth: their impact and important characteristics*. Scotts Valley: Family Health International.
- Lages, Liz, António, & Correia (10 de 2007). *GEPE - ministério da educação*. Obtido em 21 de março de 2014, de Os estudantes e a leitura: URL: <http://www.gepe.min-edu.pt>
- Leventhal, Benyamini, Brownlee, Diefenbach, M., & Leventhal, E. (1997). Perceptions of health and illness: current research and applications. *Harwood Academic Publishers*, pp. 19-46.
- Lieury, & Fenouillet (1997). *Motivação e sucesso escolar*. (A. Patrão, Trad.) Lisboa: Editorial Presença.
- Lievore (2000). *Marketing pessoal*. Londrina: Grafmark.
- Lopes & Silva (2012). *50 técnicas de avaliação formativa*. Lisboa - Porto: Lidel.
- López & Fuertes (1999). *Para compreender a sexualidade*. Lisboa: Associação para o planeamento da família.
- Macário (2011). *Educação Sexual em contexto escolar: outro ano zero*. Faro: Universidade do Algarve.
- Marinha & Anastácio (2011). *Concepções de professores e alunos sobre a educação sexual e sexualidade*. Braga: Universidade do Minho.
- Marques (Junho de 1991). Nús em casa. *Pais. para o bem estar dos nossos filhos*, pp. 30-32.

- Martins & Ponte (2011). *Organização e tratamento de dados*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mason (2010). Braving it out! An illuminative evaluation of the provision of sex and relationship education in two primary schools in England. *Sex Education*, pp. 157-169.
- Mata (2006). *Literacia Familiar. Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.
- Mata & Monteiro (2005). O desenvolvimento da motivação para a leitura em crianças portuguesas. Em B. Silva, & L. Almeida, *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (p. 140). Braga: Universidade do Minho.
- Mata, Monteiro & Peixoto (2007). Motivação para a Leitura e para a Matemática – Características ao longo da escolaridade. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educación*, pp. 550-558.
- Mata, Monteiro, & Peixoto (2009). Motivação para a leitura ao longo da escolaridade. . *Análise Psicológica*, pp. pp. 563-572.
- Mexia (2012). *A co-mediação enquanto prática de mediação familiar em Portugal - que potencialidades?* Lisboa: Instituto de Ciências da Família.
- Ministério da Educação. (2012). *Metas Curriculares de Português*. Lisboa: ME-DGIDC.
- Ministério da Educação. (29 de agosto de 1989). *Planos curriculares dos ensinos básico e secundário*. Obtido de Decreto_Lei nº 286/89: <http://www.idesporto.pt/DATA/DOCS/LEGISLACAO/Doc179.pdf>
- Ministério da Educação. (2007). *Programa de expressões*. Lisboa: ME-DGIDC.
- Ministério da Educação. (2012). *Organização curricular e programas*. Lisboa: DGIDC.
- Ministério da Educação e Ciência. (2012). PISA 2012 Portugal - primeiros resultados. Lisboa.
- Ministério da Educação e Ministério da Saúde. (2000). *Educação sexual em meio escolar - linhas orientadoras*. Lisboa: Associação para o planeamento da Família & Centro de Apoio Nacional.
- Ministério da Saúde. (26 de janeiro de 1985). *Portaria nº 52/ 85*. Obtido de Regulamento das consultas de planeamento familiar e centros de atendimento para jovens: http://www.spdc.pt/files/legix/11252_3.pdf
- Montaigne (1993). *Três ensaios: do professorado; da educação das crianças; da arte de discutir*. Lisboa: Veja.

- Monteiro & Pinto (2012). *Sequência de tarefas para o ensino e aprendizagem da multiplicação e da divisão de números racionais não negativos*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- NCTM. (2007). *Princípios e normas para a matemática escolar*. Associação portuguesa de matemática.
- Neves (2010). *Hábitos de leitura e sucesso escolar – um estudo de caso em alunos no final do Ensino Básico*. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique.
- Oliveira & Serrazina (2002). *A reflexão e o professor investigativo*. Lisboa: APM.
- OMG. (2002). *Growing in Confidence: Programming for Adolescent health and Development – Lessons from eight countries*. . Department of child and adolescent Health and development.
- OMS. (2001). *Relatório Mundial da Saúde - Saúde mental: nova concepção, nova esperança*. Lisboa: DGS - Ministério da Saúde.
- Pagnoncelli & Vasconcellos Filho (6 de junho de 2001). *Sucesso em presarial Planejado*. Obtido de webmaster@bogari.com.br: http://www.strategia.com.br/estrategia/estrategia_corpo_capitulos_missao.htm
- Pennac (2001). *Como um romance* (Vol. 13.^a). (F. P. Boléo, Trad.) Porto: Asa.
- Pereira (jan de 2004). Ler e escrever na escola "primeira" (ou como) de pequenino se pode ser leitor e escritor de textos. *Calidoscópico*, 2, pp. 43-47.
- Pereira (1992). *Didáctica das Ciências da Natureza*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pereira (1995). *Dislexia-disortografia: numa perspectiva psico-sociolinguística, investigação teórica e empírica*. Lisboa: Fundação calouste Gulbenkian.
- Perraudau (2006). *As estratégias de aprendizagem. Como acompanhar os alunos na aquisição de conhecimentos*. Brasil: Instituto Piaget.
- Perrenoud (2001). O que a escola faz às famílias. Em C. Montadon, & F. Perrenoud, *Entre pais e professores, um diálogo impossível? Para uma análise Sociológica das interações entre a família e a escola*. (pp. 56-112). Oeiras: Celta Editora.
- Pinto (julho de 2010). As bases da leitura: entre a "ciência" da literacia precoce e a "ciencia" do jogo. *Letras de hoje*, pp. 26-34.
- Pontes (10 de agosto de 2015). *Sexualidade: vamos conversar sobre isso?* Obtido de [www.http://repositorio-aberto.up.pt/](http://repositorio-aberto.up.pt/): [95](http://repositorio-</p></div><div data-bbox=)

aberto.up.pt/bitstream/10216/24432/2/Sexualidade%20vamos%20conversar%20sobre%20isso.pdf

- Pontes & Barros (2007). Formar leitores críticos, competentes, reflexivos: o programa de leitura fundamentado na literatura. Em F. Azevedo, *Formar leitores: das teorias às práticas* (pp. 68-85). Lidel Edições.
- Proença (1989). *Didáctica da história: textos complementares*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ramiro & Matos (2008). Percepção de professores portugueses sobre educação sexual. *Revista saúde pública*.
- Re (2007). *Educação sexual na infância (um desafio possível)*. Lisboa: Ediba europa/eon.
- Reis & Adragão (1992). *Didáctica do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Reis & Vilar (2004). A implementação da educação sexual na escola: atitudes dos professores. *Análise psicológica, 4 Série XXII*.
- Ribeiro (2015). Ministério mantém a formação na área da educação sexual. *Público*.
- Ribeiro & Viana (s.d.). *ler melhor para ler mais*. Minho: Universidade do Minho.
- Rivier (1983). *O desenvolvimento social da criança e do adolescente*. Lisboa: Editorial Aster.
- Rosenblatt (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Sabino (2008). Importância educacional da leitura e estratégias para a sua promoção. *Revista Iberoamericana de Educación*, pp. 1-11.
- Saint-Exupéry (2013). *O príncipezinho*. Lisboa: Editorial Presença.
- Sampaio (1994). *Inventem-se novos pais*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Sampaio (1987). *Escola e educação sexual*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Serrão, Ferreira & Sousa (2010). *Pisa 2009 competências dos alunos portugueses: síntese dos resultados*. Lisboa: Gave - Gabinete de avaliação educacional.
- Silva (2012). *Universidade: testemunho e memória*. Brasília: Universidade de Brasília.
- Silva, Bastos, Duarte & Veloso (2011). *Leitura: guião de implementação do programa de português do ensino básico*. Lisboa: DGIDC - ministério da educação.
- Silva (janeiro/ abril de 1991). Dislécia-disortografia e métodos reeducativos. *Ler educação.*, pp. 75-80.

- Silva (1985). *O acto de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura* (Vol. 3). São Paulo: Cortez Editora.
- Soares (2003). *Como motivar para leitura*. Lisboa: Presença: Presença.
- Soares (1985). *Educação sexual na escola: percepção de pais, alunos e educadores; sugestão de programa*. Porto Alegre: Universidade católica do Rio Grande do Sul.
- Sousa & Baptista (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios Segundo Bolonha*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas LDA.
- Sousa (2007). O texto literário na escola: uma abordagem - círculos de leitura. Em F. Azevedo, *Formar leitores: das teorias às práticas* (pp. 45-68). Lisboa: Lidel Edições.
- Teixeira (2011). *Concepções alternativas em ciências: um instrumento de diagnóstico*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Teixeira (mar/ago de 2005). The performance of primary healthcare from the perspective of collective intelligence. *Interface - Comunic., Saúde, Educ.*, pp. 219-234.
- UNESCO. (2009). *International technical guidance on sexuality education: an evidence informed approach for a school teachers and health educators*. Paris: UNESCO.
- Vaz (1996). *Educação sexual na escola*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Viana (27/28 de outubro de 2005). Do aprender a ler ao gostar de ler. Um caminho a descobrir. *Educação e leitura: Actas do seminário*, pp. 13-21.
- Vieira (2011). Entre a escola e o lar: aprendizagem o lar. Em R. Vieira, *Educação e diversidade cultural: notas de antropologia da educação* (pp. 119-132). Porto: Edições Afrontamento.
- Vieira (2011). Entre a escola e o lar: ensino e aprendizagem na escola. Em R. Vieira, *Educação e diversidade cultural: notas de antropologia da educação* (pp. 133-141). Porto: Edições Afrontamento.
- Vilaça (junho de 2012). Metodologia de ensino para uma sexualidade positiva e responsável. *Elo 19 Revista do centro de formação Francisco de Holanda*, pp. 91-99.
- Vilar & Ferreira (2009). A Educação sexual dos jovens portugueses. *Educação sexual*, pp. 2-54.
- Weeks (2003). *Sexuality*. Nova Iorque: Routledge.

ANEXOS

ANEXO I: QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS DA TURMA DE 5.º ANO DE ESCOLARIDADE EM ESTUDO, ADAPTADO DE MARINHA & ANASTÁCIO (2011)

Este questionário não constitui um elemento de avaliação. No entanto, as informações recolhidas, a partir dele, são importantes para o desenvolvimento de um trabalho de investigação sobre a Educação Sexual, tutelado pela Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria. Neste sentido, as tuas respostas devem ser verdadeiras.

Agradeço a tua colaboração.

P1: **Idade?** _____

P2: **Sexo:** Feminino Masculino

P3: **Já participaste em alguma atividade de Educação Sexual?** Sim Não

P3.1: **Se a tua resposta foi sim, como a classificas?**

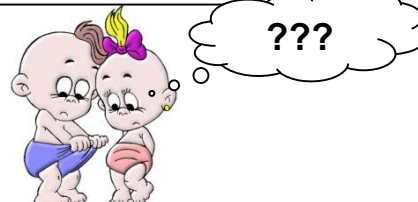
Nada interessante Pouco interessante Interessante Muito interessante

P4: **Quando deve ser iniciada a Educação Sexual?**

Pré-escola 1.º CEB 2.º CEB 3.º CEB

P5: **Quem gostarias que se disponibilizasse pela tua Educação Sexual?** (Assinala com uma X.)

	Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo Totalmente
Diretor de Turma				
Professora de Ciências				
Professores de qualquer área				
Conselho de Turma				
Psicólogo				
Técnico de Saúde				
Pai				
Mãe				
Outros Encarregados de Educação ou familiares				
Amigos				



P6: Qual o papel da escola na Educação Sexual? (Assinala com uma X.)

	Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo Totalmente
Considero que a escola é um lugar onde posso esclarecer as minhas dúvidas sobre sexualidade com confiança.				
É importante falar sobre Educação sexual em todas as disciplinas.				
Gostaria de participar em mais atividades de Educação Sexual em todas as disciplinas.				
Gostaria de participar em mais atividades de Educação Sexual na escola.				
Gostaria de participar em mais atividades de Educação Sexual na escola com a presença do meu encarregado de educação.				
A Educação Sexual deve ser da responsabilidade dos professores.				
A Educação Sexual deve ser da responsabilidade dos Encarregados de Educação.				
A Educação Sexual deve ser da responsabilidade dos Encarregados de Educação e dos professores.				

P7: Quais os temas que mais te interessavam? (Assinala com um X.)

	Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo Totalmente
Família e planeamento familiar.				
Maus tratos, assédio e abuso sexual.				
Relações sexuais.				
Gravidez e sua prevenção.				
Doenças e infeções sexualmente transmissíveis.				
Masturbação.				
Desejo sexual.				
Resposta sexual e prazer.				
Tolerância e respeito.				
Imagem corporal.				
Sexualidade, cultura e direitos humanos.				
Valores, atitudes e conhecimentos.				

(Adaptado de UNESCO, 2009)

Obrigada ...



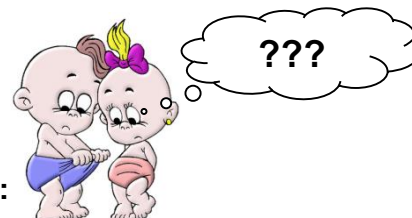
ANEXO II: QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES DA TURMA DE ALUNOS DO 5.º ANO DE ESCOLARIDADE EM ESTUDO, ADAPTADO DE MARINHA & ANASTÁCIO

O presente questionário tem como objetivo a recolha de informação crucial para o desenvolvimento de um estudo de caso sobre a Educação Sexual, tutelado pela escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria. Neste sentido, as suas respostas devem ser verdadeiras.

Agradeço a sua colaboração.

P1: **Idade?** _____

P2: **Sexo:** Feminino Masculino



P3: **Nível de ensino e disciplina para o qual está habilitado:**

Pré-escolar 1.ºCEB 2.º CEB 3.ºCEB

Disciplina(s): _____

P4: **O que entende por Educação Sexual?**

P5: **Quem se disponibilizou pela sua formação em Educação Sexual?**

		Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo Totalmente
Enquanto aluno (a) do Ensino Básico	Diretor de Turma				
	Professora de Ciências				
	Professores de qualquer área				
	Conselho de Turma				
	Psicólogo				
	Técnico de Saúde				
	Pai				
	Mãe				
	Outros Encarregados de Educação ou familiares				
	Amigos				
Enquanto docente	Formações acreditadas promovidas pelos centros de formação				

P6: **Envolve-se em atividades de educação Sexual com os alunos?** Sim Não

P6.1: Se sim, como as classifica?

Nada eficazes Poucos eficazes Eficazes Muito eficazes

P7: Tem disponibilidade para se envolver em atividades de Educação Sexual com os alunos?

Nenhuma Pouca Alguma Muita

P7.1: Porquê? _____

P8: Sente-se preparado(a) para desenvolver atividades de Educação Sexual?

Nada preparado Pouco preparado Preparado Muito preparado

Porquê? _____

P9: Entende que a Educação Sexual antecipa a idade da primeira relação sexual?

Sim Não Talvez

P8.1: Porquê? _____

P10: Quando deve ser iniciada a Educação Sexual?

Pré-escolar 1.º CEB 2.º CEB 3.º CEB

P11: Quem deve ser responsável pela Educação Sexual em meio escolar?

	Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo Totalmente
Alguém exterior à escola				
Encarregados de Educação				
Psicólogo				
Assistente Social				
Conselho de Turma				
Professor de qualquer área disciplinar				
Professor de Ciências da Natureza				
Professor Diretor de Turma				

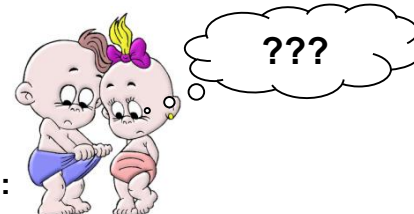
ANEXO III: QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA, ADAPTADO DE MARINHA & ANASTÁCIO (2011)

O presente questionário tem como objetivo a recolha de informação crucial para o desenvolvimento de um estudo de caso sobre a Educação Sexual, tutelado pela escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria. Neste sentido, as suas respostas devem ser verdadeiras.

Agradeço a sua colaboração.

P1: **Idade?** _____

P2: **Sexo:** Feminino Masculino



P3: **Nível de ensino e disciplina para o qual está habilitado:**

Pré-escolar 1.ºCEB 2.º CEB 3.ºCEB

Disciplina(s): _____

P4: **O que entende por Educação Sexual?**

P5: **Quem se disponibilizou pela sua formação em Educação Sexual?**

		Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo Totalmente
Enquanto aluno (a) do Ensino Básico	Diretor de Turma				
	Professora de Ciências				
	Professores de qualquer área				
	Conselho de Turma				
	Psicólogo				
	Técnico de Saúde				
	Pai				
	Mãe				
	Outros Encarregados de Educação ou familiares				
	Amigos				
Enquanto docente	Formações acreditadas promovidas pelos centros de formação				

P6: **Envolve-se em atividades de educação Sexual com os alunos?** Sim Não

P6.1: Se sim, como as classifica?

Nada eficazes Poucos eficazes Eficazes Muito eficazes

P7: Tem disponibilidade para se envolver em atividades de Educação Sexual com os alunos?

Nenhuma Pouca Alguma Muita

P7.1: Porquê? _____

P8: Sente-se preparado(a) para desenvolver atividades de Educação Sexual?

Nada preparado Pouco preparado Preparado Muito preparado

Porquê? _____

P9: Entende que a Educação Sexual antecipa a idade da primeira relação sexual?

Sim Não Talvez

P8.1: Porquê? _____

P10: Quando deve ser iniciada a Educação Sexual?

Pré-escolar 1.º CEB 2.º CEB 3.º CEB

P11: Quem deve ser responsável pela Educação Sexual em meio escolar?

	Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo Totalmente
Alguém exterior à escola				
Encarregados de Educação				
Psicólogo				
Assistente Social				
Conselho de Turma				
Professor de qualquer área disciplinar				
Professor de Ciências da Natureza				
Professor Diretor de Turma				

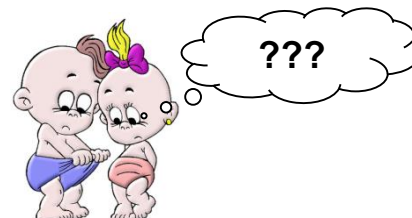
ANEXO IV: QUESTIONÁRIO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO DA TURMA DE ALUNOS DO 5.º ANO DE ESCOLARIDADE EM ESTUDO, ADAPTADO DE MARINHA & ANASTÁCIO (2011)

O presente questionário tem como objetivo a recolha de informação crucial para o desenvolvimento de um estudo de caso sobre a Educação Sexual, tutelado pela escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria. Neste sentido, as suas respostas devem ser verdadeiras.

Agradeço a sua colaboração.

P1: **Idade?** _____

P2: **Sexo:** Feminino Masculino



P3: **Habilitações:**

1.ºCEB 2.º CEB 3.ºCEB Bacharelato Licenciatura em _____
 Mestrado Doutoramento

P4: **O que entende por Educação Sexual?**

P5: **Quem se disponibilizou pela sua formação em Educação Sexual?**

		Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo Totalmente
Enquanto aluno (a) do Ensino Básico	Diretor de Turma				
	Professora de Ciências				
	Professores de qualquer área				
	Conselho de Turma				
	Psicólogo				
	Técnico de Saúde				
	Pai				
	Mãe				
	Outros Encarregados de Educação ou familiares				
	Amigos				

P6: **Envolve-se em atividades de educação Sexual com o seu educando?**

Sim Não

P6.1: **Se sim, como as classifica?**

Nada eficazes Poucos eficazes Eficazes Muito eficazes

P7: Tem disponibilidade para se envolver em atividades de Educação Sexual com o seu educando?

Nenhuma Pouca Alguma Muita

P7.1: **Porquê?** _____

P8: Sente-se preparado(a) para abordar o tema da Educação Sexual com o seu educando?

Nada preparado Pouco preparado Preparado Muito preparado

Porquê? _____

P9: Entende que a Educação Sexual antecipa a idade da primeira relação sexual?

Sim Não Talvez

P8.1: **Porquê?** _____

P10: Quando deve ser iniciada a Educação Sexual?

Pré-escolar 1.º CEB 2.º CEB 3.º CEB

P11: Quem deve ser responsável pela Educação Sexual em meio escolar?

	Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo Totalmente
Alguém exterior à escola				
Encarregados de Educação				
Psicólogo				
Assistente Social				
Conselho de Turma				
Professor de qualquer área disciplinar				
Professor de Ciências da Natureza				
Professor Diretor de Turma				

Obrigada ... 

ANEXO V: TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA AO DE

Helena (H): Bom dia. Então como falei ontem consigo, queria fazer então uma entrevista acerca do projeto que vocês têm elaborado na área da ES. Começaria por questionar como e porque surgiu?

DE (D): A ES insere-se numa numa vertente... Em primeiro lugar a ES na escola é uma coisa já muito antiga, portante as pessoas que anteriormente e que agora já estão reformadas que estavam com este pelouro, do programa da ES, e em fim da Educação para a Saúde, no agrupamento, algumas dessas pessoas, desde cedo que trabalharam muito bem ou integraram muito bem a ES como vertente dos aspetos do programa para a saúde. Integraram muito bem isso no agrupamento e desde muito cedo que a escola age com alguma maturidade no que diz respeito a parte da sexualidade e da ES

Posso-vos dizer que a escola tem, já há, mais de 10 anos por exemplo um ...um equipamento composto por um pénis, que... onde se ensina a colocação do preservativo e o importante é que esse pénis também trazia um mecanismo... Foi na altura... até tivemos que mandar vir do estrangeiro, o pénis com uma preparação própria feita com maisena ou maionese ou uma coisa qualquer que simulava a própria, a própria ejaculação do do ...em fim do pénis! Mostrando o que é que acontece, ejaculação masculina. Isto, isto...claro que a ES não se resume aos órgãos sexuais mas para vos dar um pouco a dimensão da maturidade não é, da maturidade que os os alunos foram ganhando ou têm ganho ao longo do tempo e os próprios professores até chegarem a este momento que é ,o.. o... clímax, é de aproveitar!! É o clímax da coisa não é, portanto não há propriamente tabus, e portanto o agrupamento desenvolveu... Teve sempre uma abordagem da ES muito liberta... de preconceitos e de... de...de.. em fim de algumas ideias preconcebidas e ...e portanto pouco religiosas, pouco associadas ou nada associadas à religião. Portanto a ES é uma questão, é meramente, foi sempre tratada meramente numa vertente... educativa...escolar, académica, portanto com um processo fisiológico, natural normal. Para para além de acrescentar todo um conjunto de ferramentas aos alunos e às alunas e... do natural como as coisas se processam efetivamente e portanto este pequenino exemplo, que não é isto que se resume o projeto de ES, serve só para ilustrar o nível de criatividade que nós trazíamos. Portanto, não é só de agora que a ES está de facto dentro do programa de educação para a saúde, que a ES está de facto a vincar, não é? No agrupamento sempre tivemos muito bom trabalho nesse sentido.

H: Esse método ou essa maneira de tratar a ES, como é recebida por parte dos familiares? Os pais não criticam?

D: Nunca tivemos, nunca tivemos nenhuma espécie de ... nunca, nunca tivemos nenhuma espécie de... Note, para chegarmos a este momento houve um conjunto de sessões, não é, que começam no 1.º ciclo e no pré-escolar com os afetos.

H: Ok.

D - A ES começa pelos afetos. Portanto, é por aqui que as coisas começam e portanto os alunos vão ficando connosco, vão... estando connosco ou ao longo do próprio ano, nem são, não são todos os anos de escolaridade que naturalmente testam aquele equipamento ... são os alunos mais velhos evidente, mas mesmo durante esse ano letivo é feito um conjunto gradual de atividades até chegar àquela atividade essencial. Também já, já adquirimos... vaginas também. Uma vagina, temos uma vagina, onde se ensaia, no caso das situações em que nos tratamos em grupo restrito não necessariamente em clima de sala de aula mas em grupo restrito e, ou em esclarecimento pontuais, clínico-psicológicos, psico-emocionais ou outro tipo de acompanhamento... clínico também, com o hospital etc. Temos a vagina onde se ensaia o que é que pode magoar, se dói se não dói, se faz se não faz. Portanto, isto acontece com o ...as professoras evidentemente mas o ensaio é feito e os alunos percebem que fizemos a aquisição de uma vagina precisamente para percebermos essas coisas todas e para ensaiar a penetração, etc.

E, portanto, isto é mesmo já um **finzinho** de um trabalho enorme, não é? Feito ao longo da reeducação sexual mas que nos permitiu ao longo dos anos e ao longo do programa... como é que eu ei de dizer? De um longo... conjunto ...programático próprio projeto, o projeto tem determinadas linhas condutoras, o projeto de ES em específico tem determinadas linhas condutoras , ...acrescentar só que eu à bocadinho não falei disso mas, mas falei muito subtilmente de facto a ES começa desde logo no pré-escolar e no 1.º ciclo, não é? E, as manifestações de carinho, manifestações de amor de manifestações repulsivas, às vezes, também são geradas porque gostamos demasiado das pessoas porque enciumamos muito, não é? E, portanto, é aí que começa a relação...a relação com a ES.

H: Então e qual o objetivo em si deste projeto?

D: Nós...bom...

H: tem alguma coisa a ver com o público-alvo?

D: O o ...Ah! Sim, nesse contexto... o...este projeto que nós temos...é um projeto que... do ponto de vista da sua amplitude... pode ser aplicado a qualquer contexto, aquilo que nós temos é um conjunto de alunos com determinadas características outras escolas terão com outro tipo de características e o que nos as faz adequar ,especificar ou restringir determinadas áreas em função do público que vamos estar a... por isso é que estava a dizer há pouco, que isto é feito em contexto de sala de aula mas também pode ser feito a nível de um grupo restrito era o que nós estávamos a falar há bocadinho, portanto isto pode acontecer, pode haver necessidade de esclarecer determinado tipo de alunos, em que contextos? Bom, porque nós achamos que devemos esclarecer ou porque os próprios nos solicitam esclarecimentos, não é, porque a questão acaba por ser e temos hoje em dia coisas que nunca tínhamos tido antes, até porque duas coisas: a primeira dela é, os jovens estão mais... à vontade para falar das questões sexuais com o adulto por todos os fatores, aliás eles estão muito mais à vontade com tudo, não é, eu no meu tempo não estava tão à vontade para dizer uma asneira no corredor ou para me sentar em cima de uma mesa e eles neste momento já estão um pouco mais à vontade com tudo e então isto também acaba por ser um ganho não é, porque eles acabam por exteriorizar qualquer coisa que os preocupa. Outra questão é eles, encaram-nos a nós não só às professora mas também a alguns professores como algum sentimento de paternidade, não é, e de maternidade e conseguem também partilhar algumas coisas que noutros tempos não se partilhavam com os homens evidentemente, também que, não é? Que se partilhem, mas já acontece e depois os homens então, os professores, que têm boas relações com as suas Turmas, depois acabam por canalizar aquilo para o sítio certo, evidentemente. Mas também os homens identificam os comportamentos ou desviantes ou duvidosos ou excitados etc. Os professores homens também se confrontam com estas necessidades e depois acabam por canalizar isto para o sítio certo, trabalhamos em grupo restrito, os alunos... o programa é aplicável a todos mas depois em função do grupo de alunos que estamos a trabalhar vamos então aperfeiçoando as intervenções.

H: Disse há pouco, que os alunos procuram às vezes os professores, não são só os professores a criarem as tais situações de aprendizagem, não é? Será que os alunos procuram os professores por estarem mais à-vontade, será que eles procuram os professores porque não têm informação em casa, será que esse à-vontade é só na escola ou não têm qualquer informação à cerca disso?

D - ... pessoalmente, a título individual, a minha convicção individual, é que a sociedade é ligeiramente neste contexto hipócrita, não é, hipócrita, porque todos nós sabemos que isto existe, mas se não falarmos, achamos que isto deixa de existir. Não é? Portanto eu admito que os pais na, numa ignorância própria - a paternidade- não é, há pais que não sabem como hão de lidar com isto, outros julgam que sabem, não é, e outros sabem mesmo, há aqui ideia de que se calhar se não ouvir falar nisto as coisas não vão ser despertadas mas pode passar seguramente o inverso, não é? Que as crianças não tenham informação em casa, a questão é que em casa o processo pode ser tão oprimido, não é, que num contexto de tecnicidade que é uma sala de biologia ou uma aula de ciências, num contexto de tecnicidade de abordagem de conteúdos etc. eles exploram essa oportunidade para contar o que é que são as suas preocupações e muitas vezes, o engraçado é que eles usam o outro como espelho na situação que vão relatar – Oh professora eu tenho uma amiga que está neste tipo de circunstância, e portanto é por aqui que o processo está, o mecanismo está mesmo facilitado, os pais não sabendo como hão de fazer, não é, que se incute uma responsabilidade direta, não é, à família sobre isto, não é? Essa a minha ideia, quer-se dizer o pai não sabe como há de, a mãe não sabe como se há de lidar com isto, fala-se não fala, a filha não fala e eu também não vou falar, não sou eu que vou falar. Quer-se dizer ela não pergunta também não vou dizer, portanto, não criam um clima, não favorecem ali aquele clima de troca, na escola têm, têm um pretexto, vão falar disto, vão falar...portanto, depois também há aqui infeções em interesse, infeções atacam onde? Ficam onde? Mas porquê? E herpes também vaginais, não sei quê, e portanto a questão... Dá-se, o processo vai-se dando com toda a naturalidade porque há um contexto, há um pretexto, para fazer e então provavelmente aqui a escola acaba por ser o fim da cascata, não é? A escola acaba por ser o fim da cascata, provavelmente porque há de facto o pretexto de oportunidade.

H: Ok, relativamente aos envolvidos neste projeto, quem é que...?

D – Os envolvidos no projeto, são...professoras, as professoras porque as professoras socialmente são mais aceites a trabalhar nestes temas com os rapazes do que os homens a trabalharem com as raparigas, não é, portanto, socialmente e culturalmente este cruzamento é mais fácil fazer-se de mulher para jovem, para jovem rapaz do que homem para jovem rapariga, e portanto, as mulheres normalmente acabam por encabeçar este projeto e a dinamização do projeto... Depois o projeto recebe todos os contributos onde também ele, os próprios DT, os professores de Ciência, os DT bebem também do projeto, não é? Portanto o projeto existe, pois existe e quando se fala estas

peças também vão, se houver necessidade de o fazer, também vão fazê-lo recorrendo do próprio projeto, em função dos conselhos de turma, uma avaliação trimestral. Bom, o programa de educação para a saúde está a decorrer, neste caso a ES, mas de facto, nisto também se faz a abordagem onde todos os professores vão abordando, vão e fica relatado – Onde? Em que contexto? – Onde em que situação em que fizeram a abordagem à educação rodoviária, à educação para a cidadania ou ES. Portanto se houve ou não, e, portanto, isso fica relatado em ata e todos bebem do mesmo projeto, naturalmente que a pessoa que está com a educação para a saúde vai à sala disponibiliza-se, tem um gabinete, tem preservativos, tem vídeos, tem naaa...e cria-se um gabinete e os alunos e os alunos conversam com a professora sobre esse assunto, há pessoas, há jovens que querem pensar, estão a pensar em iniciar uma vida sexual, por exemplo, com os respetivos namorados, e portanto acabam por, acabam por falar com a escola, algumas delas perguntam se há preservativos, se a escola tem preservativos, se não tem preservativos. Portanto a questão dá-se, a questão dá-se... O processo dá-se, a comunicação dá-se neste contexto, portanto, e é uma pessoa que está responsável por isto, se dá ou não preservativos, se a família acompanha ou não acompanha, se sabe se não sabe, se o preservativo é dado ou...não é? Dado...

H: Se é preciso ou não a ida ao centro de saúde.

D – Tal e qual! O acompanhamento a dispensar se é preciso e...sempre, sempre que se dá algum preservativo ...dá-se depois de um conjunto de triagens. Tá isto, tá acolá, tá “acolá”, oh professora eu não tenho, eu preciso, não precisa nada! Então sabe o que é que vai fazer, então o que é que vai fazer com o preservativo? Vou iniciar as relações sexuais, sabe o que é, então toma lá e cala-te, aí a gente não vai aceitar, agente sabe, a questão, não é? Chegar e dar, porque temos alunas com 17 /18 anos. Portanto, temos alunas já EE de si próprias nos cursos profissionais, isto pode acontecer, na escola secundária mais ainda, mas aqui também nós já temos esse tipo de circunstância. Portanto, a menina já responde por si própria, não é? Embora tenha uma família um pai, uma mãe, uma família mas já responde por si própria? Já toma as decisões em princípio? E, portanto, a escola está sempre aqui para balizar a coisa e gerir.

H: Relativamente a atividades que têm sido dinamizadas recorda-se de alguma?

D: As atividades... habitualmente, fazemos de dinamização ... são atividades em contexto de educação para a cidadania, onde como digo é uma das áreas, das disciplinas que nós chamamos de educação para a cidadania onde integra todos os

pilares para do projeto de educação para a saúde entre eles o projeto de ES, depois tem educação rodoviária, educação ambiental, tem todas... Portanto temos a disciplina e depois temos sessões periódicas que a coordenadora de educação para a saúde faz, temos sessões de sensibilização com trabalhos nas turmas.

H: Mas abertas a toda a comunidade escolar?

D: Não! Normalmente faz-se por contexto de sala de aula.

H: Ah, ok! Sim.

D: Ela vai a uma turma e faz uma apresentação, em determinado contexto,

H: Como é que é escolhida a turma? Desculpe!

D: As turmas não são escolhidas.

H: Ah!

D: As turmas, a não ser que haja um grupo extraído com necessidades, naaa... aí direciona-se ...direciona-se a intervenção, doutra maneira. Os alunos vão recebendo, os mais velhos, a partir do 8.º/9.º ano, recebem a visita da coordenadora do projeto para fazer uma intervenção sobre, sobre os assuntos em que mostram dúvidas.

H: E os 5.º e 6.º anos?

D: Os 5.º e 6.º anos trabalham essa questão no contexto de educação para a saúde, do que estávamos a falar e o 1.º ciclo por exemplo trabalha com os professores titulares e os do pré-escolar com os educadores. Portanto, não vamos pôr pessoas estranhas a trabalhar uma questão tão íntima não é, como é, como são os sentimentos, como são os sentimentos, os sentimentos também são íntimos e os afetos também são íntimos e portanto ao trabalharmos os sentimentos e os afetos nós fazemos essa abordagem mas faz-se em contexto de sala de aula como o respetivo professor ou educador, não é, à medida que o 5.º ano, o 5.º ano é um processo de...de mudança enorme porque que eles deixam de ter um professor e passam a ter 7 ou 8 ou 9 ou 10, portanto é uma instabilidade muito grande e, portanto, também vamos para a última cautela aí. Nessa questão o DT assume um papel muito importante é para ele que eles têm que canalizar todas as atenções dos alunos, como direi dos pais, direi dos alunos, e vai gerir uma turma, os pais atrás e vai gerir aqui ao seu lado os professores todos, não é? Portanto o DT é de facto uma figura muito importante nesse processo, portanto ele na sua aula de

educação para a cidadania integra os conteúdos relativos como digo aos conteúdos programáticos de cada uma das áreas das educações como eu vos falei que a escola tem. Ele também vai abordar a questão da ES...mas importa aqui de escolher que todas estas questões da cidadania, da educação ambiental envolvem todo o tipo de situações, são atividades altamente transversais. Portanto, se numa aula de Educação Física se der uma espreitadela ou... uma... ou andar com um sutiã ou tirar o sutiã à colega porque não sei o quê, ou umas cuecas, porque...portanto, tudo isso é aproveitado...

H: Pois.

D: Está bem? E, portanto, a ES não morre numa atividade, numa coisa fechada, numa... depois deixa-se de falar de ES, não! Quer portanto para perceber aos alunos também é perceber que a ES está em todo o lado, senão em Português um aluno mais maroto apalçou uma colega, ta na aula de Português tão a fazer ES, o programa prevê que a transversalidade desta e das outras disciplinas ao nível da educação ambiental e rodoviária e por aí fora e prevê esta transversalidade e portanto a ideia é fazer a abordagem da questão quando ela tem de ser tratada ou quando isso... pode apalpar, ou não pode mexer sem autorização, quer-se dizer, as coisas têm de ser trabalhadas. E, portanto... também, não é correto ficarmos com a ideia que a ES é trabalhada num único contexto, numa sala quando não há aquela sensação que já não há mais nada, não?! É mentira, pode haver, há sempre disponibilidade em qualquer momento e os professores sabem tem tudo a ver, em qualquer uma das áreas devido à sua transversalidade desta educação para a cidadania, devido a essa transversalidade, todos os professores de todas as disciplinas têm de fazer essa intervenção, e daí como eu dizia há pouco as reuniões de final de período haja o relato, exatamente, e em que circunstâncias, é que isto foi trabalhado.

H: Ok, há uma questão que eu coloco nos questionários que vou aplicar aos professores e que gostava que respondesse. Acha que o facto de iniciarmos a ES desde muito cedo, significará a precocidade das relações sexuais no aluno?

D : ...não estabelecerá nenhuma relação direta a esse ponto, acho que não, acho que não me parece que exista uma intervenção direta, o facto de começarmos a falar sobre ES, mais cedo, a pergunta é? Se ...começarmos a educação...?

H: Se há alguma relação.

D: Se há uma relação entre iniciar o diálogo sobre ES com a também ser precoce na, na...

H: Na primeira relação.

D: Na iniciação sexual?

H: Exato, exatamente.

D: Eu acho que não, provavelmente, é inverso, sem qualquer tipo de comprovativo da minha parte mas provavelmente quanto mais esclarecidos nós estivermos sobre a matéria menos necessidades temos, porque a questão dos afetos é que tem que ficar muito bem esclarecida, aquilo que nós assistimos hoje é que os afetos dominam,...a questão que nós temos hoje é que os afetos dominam a relação, ponto final, não é? O sexo que domina a relação são os afetos. E, portanto, ... e o que é eu quero dizer com isto? Eu quero dizer com isto é que há jovens rapazes.... que...fazem uma espécie de chantagem para terem relações sexuais, isto estou me a basear no estudo que apareceu agora na televisão há dois dias atrás, e portanto fazem uma espécie de chantagem para terem relações sexuais com as suas namoradas porque elas não querem ter, mas isto é emocional, isto não tem nada a ver com sexo. O sexo é o que se pretende, não é, o sexo é o que se pretende, mas primeiro que se chegue ao sexo ou à relação sexual entre eles, temos um longo caminho a percorrer, e portanto os afetos são essenciais aqui, a jovem dirá o seguinte: - ah! Eu dou a password ao meu nam...Eh pá! O meu namorado não deixa com este, nem com esta roupa, nem com aquela mas eu fico contente, porque... quer dizer que ele gosta de mim, e portanto, voltamos a ter os afetos aqui em cima disto. – Ah! Ele ralha comigo ou tem muitos ciúmes, já não é mau porque é um sinal que ele gosta de mim.

H: Mas é um exemplo que nos está dar ou depende da situação?

D: Não, não, aquilo que estou a dizer, onde eu quero chegar é que os afetos continuam a dominar a iniciação da relação sexual ...

H : Pois, cada vez mais de houve falar também na violência no namoro...

D: E quanto mais afetos nós tivermos, mais tarde a relação sexual se vai, se vai dar, é a convicção que eu tenho, portanto, quanto mais afetos e muito melhor trabalhados os afetos nós tivermos e quanto mais estivermos esclarecidos com nós próprios relativamente aos nosso afetos relativos, referentes aos outros e aos outros referentes a nós, quanto mais esclarecidos nós estivermos, nós pessoas, jovens, menos necessidade temos de iniciar a relação sexual, a relação sexual é um finzinho, é que já não há nada para além da relação, não sei se me estou a fazer entender?

H: Sim, sim.

D: É que a relação sexual **é um finzinho de tudo**, não há mais nada a partir dali, e, portanto, para se chegar ao fim, é porque nós não estamos a conseguir, para nós termos muito interesse em chegar ao fim sabendo que a partir de ali já não há mais nada, é porque tudo o resto foi tudo encostado, não sei se me faço entender? Todos os processos, todas as fases foram encostadas, daí que a ES, precoce...com a culpa, porque a escola pressionou, faz o trabalho todo, não é, a escola faz só parte do trabalho, a família tinha de completar, complementar, os amigos tinham que complementar, não é, os namorados e as namoradas tinham que complementar. Portanto, porque nós sofremos intervenções do meio ambiente todo, não é, não é? Só da escola, tem aquele pequenino espaço, porque eu tenho ali um bom feedback, tenho ali uma boa intervenção mas para eu sair daquele contexto e de ir viver noutra contexto qualquer rodeado de um conjunto de amigos eu já não vou agir em conformidade com aquilo que era correto mas vou agir em conformidade com aquilo que o grupo me está a pressionar para fazer, e portanto, isto é que tem que ficar claro. O grupo ou outras pessoas, não é, ou as emoções ou os afetos estão a pressionar para ela fazer, porque se ela não for acaba-se o namoro se ele não fizer relações ele acaba o namoro com ela e todo este tipo de pressão só surge, só acontece quando os afetos de facto não estão bem trabalhados. Começar cedo, se continuarmos, se a família continuar, se falarmos, falar nas palavras todas também é importante os alunos falarem das palavras, se nós chegarmos aqui a, aos nossos jovens de 15/16/17 anos, se nós introduzirmos algumas palavras como: - Desculpa, desculpe meu amor gosto muito... de não sei o quê, etc. Os alunos vão, vocês vão perceber que os alunos não dizem assim as palavras, faço entender? Portanto, eles não manifestam esses afetos ou nunca o fizeram aos seus familiares, aos irmãos, à mãe, ao pai. Portanto, isso nunca aconteceu, isso é determinante começar a fazer desde cedo e perder o medo de falar dessas coisas e a escola pode ser, pode dar um contributo para aí, agora não se pode é importar à escola total responsabilidade de resolver esse problema. Em resumo, se se começar a trabalhar a sexualidade na escola em que a família acompanhe, estou em crer que pode adiar-se, adiar-se a primeira, a primeira relação sexual, se bem que isso não é bom nem mau, uma questão do adiamento ...em relação sexual convém que ela aconteça no momento de maturidade natural, não é, dos rapazes e das raparigas, quer dizer, é só essa a questão, quer dizer, porque ninguém, ninguém perde mais nem ganha menos se iniciar a relação sexual aos 15 anos ou iniciar aos 14 ou iniciar aos 18 ou aos 20, não é? Porque nós no nosso, ao nosso redor temos amigos e pessoas bem-sucedidas e mal sucedidas com, com todo o tipo de situação, não é? Percebe? Não vem mal ao mundo por ai, não vem mal ao mundo, a questão é

que ficamos muito mais vulneráveis se começarmos mais cedo, ficamos muito mais vulneráveis porque chegamos ao fim da linha logo ali, aos 14 anos chegamos logo ao fim já não há mais nada e essas é a questão, depois enfim.

H: Ok, por tudo o que foi falado acho que fica patente a importância da família neste processo, não só da escola e neste sentido questionava sobre: a possibilidade de trazer os pais à escola e de fazer atividades em conjunto ou há uma separação quase completa entre os dois?

D: Não, a escola tem feito várias atividades, tem muito pouca adesão por parte dos pais.

H: Pouca adesão?

D: Muito pouca adesão, a escola tem feito atividades... vários contextos com várias entidades externas, umas delas com algumas parcerias e tudo, e houve uma atividade por exemplo que juntamos numa mesma sala, num *workshop* professores, funcionários, pais e EE.

H: E os alunos?

D: Os alunos estavam a trabalhar noutra espaço, estavam num pavilhão a fazer outras coisas, mas foi num dia, foi numa atividade ...

H: Mas juntamente...

D –Foi numa atividade conjunta em que depois estavam, estávamos por estações a fazer os trabalhos.

H – Sim!

D: E ...entre professores, funcionários e pais... e EE tínhamos 18 pessoas a fazer a atividade, isto foi amplamente divulgado. Inscrições dos pais, houve um piquenique no final do, do, da sessão, tínhamos no refeitório preparado um, um beberete, com rissóis com coisas. Portanto dissemos isto aos pais, depois a atividade decorria desde as três da tarde até às sete com várias atividades e os pais foram reduzidos a três, das cinco até às sete. Os pais foram seduzidos para aparecer, depois havia no final com, enfim com, com docinhos e salgados e não sei o quê, e café e caldo verde, e não sei o quê, e não sei o quê e tivemos só estes pais, eram... to em crer que eram 7 ou 8 pais só que estavam ali e portanto, e que são sempre os mesmos, são os pais de filhos que estão relacionados com as associações de pais ou pais mais interventivos já que por si só são

os mais disponíveis, os mais estimulados para participar nisto. Portanto, nem eram propriamente este que nos faziam mais falta que cá estivessem mas de facto a família não adere a este tipo de iniciativa e...

H: Mas iniciativas assim que juntem os pais e EE com os filhos, não são muito frequentes ou são?

D: Não, não são frequentes, são reuniões esporádicas, normalmente convocadas por mim, que eu faço esse tipo de abordagem, quando convido por exemplo os EE, os respetivos alunos e o Conselho de Turma todo, todo, quando temos questões comportamentais a resolver, desabafos etc. E de facto aí, reúne-se ali e fazemos esse tipo de abordagem. Mas não temos muitas atividades de facto onde os pais venham com os filhos fazer esse tipo de iniciativa, por acaso não temos.

H: E acha que seria uma mais-valia?

D - Bom, é como lhe digo, daquelas que nós temos para falar desta ...daquelas que nós temos, os pais aderem, os pais aderem muito pouco, quer noutras matérias os pais aderem muito pouco, também não estou em crer que falar sobre sexualidade ou doutra coisa qualquer, os pais viessem, viessem. Portanto aí colocava, colocava a sexualidade num plano igual a outra coisa como a disciplina ou outra coisa qualquer, não sem, sem grande problema, eu aí, aí há coisa de um mês, no dia 30 de abril, eu convoquei, cerca de 70, cerca de 70 EE, são estes que aqui estão... (mostrando uma lista)

H: Hum, hum.

D: Estes que estão aqui ao lado foram os que não nunca atenderam o telefone, portanto reconhecem o nome da escola e não atenderam o telefone nunca, os que têm não, são as mães que me disseram taxativamente, outras para não dizerem não, colocaram um ponto de interrogação que não sabiam se vinham, mas estes não, são taxativamente não, e depois dos não, e depois dos não temos ...

H: A quantidade que não apareceu.

D: A quantidade que não apareceu, temos os X e depois estes que estiveram cá e temos os que não estiveram cá, e portanto, os que eu tenho aqui escrito como falta, note-se, são os que disseram sim, para que a escola ficasse satisfeita com a resposta mas que sabiam que no final não iam aparecer, e portanto, estes que eu registei aqui, a dizer falta, foram pessoas que disseram aqui atrás que iriam vir. Portanto, é só para nós percebermos depois qual é a abordagem, isto era uma reunião convocada pelo DE, não

é uma reunião pelo coordenador de projeto da ES, portanto convocada telefonicamente pelos serviços administrativos a meu pedido etc. etc. E portanto, os pais é esta a atitude que eles, que eles...e depois os pais que vem só naturalmente, ou mais ou menos aqueles que vem ...normalmente (neste momento, o DE conta as pessoas convocadas)...

D: Eu tenho aqui 73 ou 76 pessoas ...

H: Convidadas!

D: Sim! Tudo por telefone, é que não foi recado na caderneta, que era o que acontecia no contexto, um recado na caderneta para uma iniciativa ou operação, a um conjunto de alunos e pais sessão esclarecimentos ou uma coisa qualquer. Não! Foi um contacto telefónico do DE, mas, e até assim os pais fazem isto. Portanto, isto foi uma reunião sobre disciplina e sobre disciplina e sobre aproveitamento, porque eu chamei aqui os alunos com problemas disciplinares e os alunos com problemas de descida de notas e outras coisas, que eu chamei no fim do ano letivo, do 3.º período da escola e portanto, é só para percebermos, por muito esforço que nós façamos sobre isto ou já tenhamos feito lá para trás, porque este já é o 5.º ano que eu cá estou, quer se dizer já sabemos como é que a máquina funciona, portanto, há determinados esforços, que nós já nem, já nem, energia que já nem perdemos porque sabemos que o resultado é muito inglório, não é, e portanto ...acabamos por...tomar decisões...

H: Entende que a certo ponto os pais estão-se a demitir um bocadinho das suas funções?

D: Sim, e colaboram muito pouco com a escola neste contexto, mas estes pais que faltam são os primeiros pais que quando há uma ocorrência que envolve o seu próprio filho... são os primeiros pais a pedirem esclarecimentos, e satisfações à escola – porque é que o meu filho, lhe tiraram, lhe roubaram o telemóvel ao meu filho e tal, e são os primeiros a aparecerem na escola, esta é a subversão da coisa, isto é que ...nos ..

H: Dá a sensação que a escola tem que colmatar tudo?

D: Tudo! A escola tem de chegar a todo o lado.

H: As questões que queria colocar, já coloquei e estou esclarecida. Obrigada pela entrevista e pela disponibilidade.

ANEXO VI: SÍNTESE DA ENTREVISTA REALIZADA À COORDENADORA DO GESS

A entrevistada em questão não permitiu a gravação da entrevista pelo que passo a realizar uma pequena síntese da mesma. Refiro uma pequena síntese porque esta entrevista foi muito interessante, a Coordenadora do GESS tem um domínio do conteúdo fora do comum, conseguindo fazer ligações inesperadas da ES com o corriqueiro da vida passada e presente. Para além do mencionado, esta tem vários trabalhos publicados sobre esta temática, que merecem o destaque da Direção Geral da Educação (DGE) como bons exemplos a reproduzir.

Comecei por apresentar os objetivos da entrevista, mas antes de realizar qualquer questão a Coordenadora do GESS começou por demonstrar a sua indignação face à dificuldade que tinha em promover ações de ES na escola, pois os colegas constituíam o primeiro obstáculo pela desinformação e preconceito. Depois com alguma tristeza, recorda a 1.^a vez que lecionou porque altura em que verificou que os colegas da área das Ciências da Natureza deixavam os conteúdos ligados à sexualidade para o fim do ano letivo para não os abordar.

Para ilustrar a sua indignação, a Coordenadora do GESS relembra a realização de *posters*, neste agrupamento, alusivos à Sífilis e ao Herpes genital. Estes teriam sido resultado de uma pesquisa aprofundada com ilustrações reais realizada por alunos de 9.ºano de escolaridade. Esta afirmava tratar-se de um trabalho muito bem organizado, digno de um trabalho de nível superior. Face à sua exposição na escola, alguns professores entenderam-no como chocante, motivo que despoletou a retirada dos mesmos dos corredores onde estavam expostos.

Após este momento de quase justificação de falta de atuação na área de ES, questionei o que entendia pela mesma. Face a esta questão a Coordenadora do GESS responde sem hesitação que “a vida é sexualidade. A vida unicelular tinha sexualidade mas negativa, não precisavam do outro mas originava outro. A reprodução sexuada vem mais tarde com o doar genes, o masculino dá, o feminino recebe. Tudo o resto é cultural. Depois trata-se da evolução do sistema reprodutor que é regulado por hormonas e estas pela hipófise. O preconceito que há são as pessoas que o metem.”

Alude ainda que “os professores não têm que falar sobre conteúdos lecionados nas aulas de Ciências da Natureza ou de Biologia. No entanto, tudo o que está inerente à forma de estar, comer, vestir é sexualidade. As pessoas é que criam monstros que não existem. Quando estamos a falar da sociedade Grega ou egípcia estamos a falar de

sexualidade. Na Matemática se trabalharmos um problema alusivo a maçãs e as substituímos por raparigas menstruadas estamos a trabalhar a sexualidade.”

“A sexualidade é um campo extremamente abrangente que começou maioritariamente na idade média com os jesuítas e a política.” Dá o exemplo dos livros de Ken Follet *Os pilares da Terra* e *mundo sem fim*. O primeiro referente à construção de uma catedral como pretexto para descrever a Europa Central descrevendo o nascimento das profissões, da sociedade e das bases inerentes à ES. Por sua vez, o segundo livro relacionado com a idade moderna que termina com a peste. “Estes livros retratam muito mais que aquilo que o autor quis retratar.”

“Na área de português e Inglês trabalhamos a ES quando falamos de ser vivo e corpo, entre outros. Uma aula sobre mamas e *soutiens* era fantástica, sim porque peitos têm as galinhas e porta mamas é *soutien* em Francês. Deve saber que antigamente não havia *soutiens* nem cuecas. E agora como era com a menstruação? Isto é importante trabalhar com os alunos. É importante que aprendam que antes se usavam paninhos. Os alunos vão achar nojento, mas a realidade era esta. Em relação às mamas, antigamente as mulheres tinham de esconder as maminhas porque mamas tinham as prostitutas, na altura da sua e da minha avó. No entanto, na altura da minha mãe era o contrário. Tudo tem a ver com a cultura. Hoje em dia as próprias mulheres acrescentam as mamas, e é apreciado.”

Quanto à dinamização de atividades a coordenadora do GESS menciona não estar no seu melhor. “Gostava muito de trabalhar sobre a homossexualidade, até porque todos nós somos um pouco. Sei que choco quando falo destas coisas, o que fecha muitas portas. Mas na verdade, a mulher e o homem olha tanto para o sexo oposto como para o mesmo, apreciam-no e têm necessidades relativamente a ambos, mas diferentes.”

Com frustração, indica que o seu comportamento perante a ES lhe fecha muitas portas. “ Por isso não consigo avançar, as pessoas [professores] estão fechadas. O DE tem medo de assumir uma posição favorável ao desenvolvimento de projetos de ES porque é alvo de muitas pressões. Não é que os alunos não necessitem, até porque o GESS já foi destruído algumas vezes porque os alunos queriam coisas que lá estavam como tampões e preservativos.”

Quando questionada sobre existência de recursos responde que “O DE gaba-se de ter uma réplica de uma vagina e um pénis muito real, que ninguém sabe onde para, eu nunca vi! Para ensinar os alunos a colocar um preservativo normalmente uso os seus próprios dedos, em vez de usar uma banana como muitas escolas fazem. Claro que

questiono por voluntários e depois treinam uns com os outros. Outro aspeto que poderia ser trabalhado era o grupo sanguíneo e a glicémia, temos o Kit para a realização de tais testes mas o agrupamento não o permite, este tipo de atividades poderia ser dinamizado nos 5.º e 6.ºanos.”

Algumas vezes, a Coordenadora do GESS referiu que se encontrava há pouco tempo no agrupamento e que ainda estava na conquista de seu espaço para poder desenvolver projetos como feiras, onde proporcionava o rastreio de várias situações como cancro de mama e a SIDA. Acrescentou ainda que sentia necessidade de elaborar jogos como fez em outras escolas para os professores das várias disciplinas trabalharem a ES nas suas aulas. Face a estes jogos muitos professores exclamavam: - Mas a ES é isso, se soubesse já tinha feito algo antes!

Em suma, a Coordenadora do GESS deixa claro que a maior dificuldade reside nos colegas que não têm formação adequada, possuem muitos preconceitos e têm uma cultura familiar castradora. As formações a que têm acesso são uma perda de tempo pois “é tudo mais do mesmo”. Menciona que nestas, os professores são convidados a trazer uma planificação de uma aula pessoal para depois fazer uma adaptação com abordagem da ES e terminam com a apresentação da mesma aos colegas. “Estas formações deveriam servir para trabalhar a temática em si, a sua abrangência e a necessidade de ser trabalhada com os jovens o que não é feito”.