

Prática de Ensino Supervisionada no 2º Ciclo do Ensino Básico –
Matemática e Ciências Naturais

Educação Sexual em contexto escolar. Concepções e práticas dos
professores do 2º Ciclo do Ensino Básico

Relatório Final apresentado para a obtenção do grau de Mestre em Ensino do 1.º Ciclo e do 2.º Ciclo
do Ensino Básico

Joana Isabel Borba Ávila

Orientador: Professor Doutor Bento Cavadas

2018, março

Resumo

O presente Relatório Final “Educação Sexual em contexto escolar. Concepções e práticas dos professores do 2º Ciclo do Ensino Básico”, foi elaborado no âmbito do Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico.

Foca diversas experiências, trabalhos e atividades desenvolvidos nos estágios em 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, que contribuíram para a minha formação profissional. Além disso, contempla uma componente investigativa.

A questão-problema que aqui se coloca surgiu a partir do meu interesse pessoal em conhecer a forma como a temática da Educação Sexual é abordada nos estabelecimentos de ensino do 2.º Ciclo do Ensino Básico, bem como as concepções dos professores acerca do tema.

Este trabalho contempla um estudo de caso que visa uma melhor compreensão da forma como os professores de 2º Ciclo percecionam a Educação Sexual em contexto escolar, bem como a forma como abordam esse assunto nos respetivos estabelecimentos de ensino. Para tal, foram delineados três objetivos principais a atingir com a sua concretização: (1) conhecer as concepções de professores de 2º ciclo relativamente à Educação Sexual em meio escolar; (2) identificar e caracterizar atividades desenvolvidas no âmbito da Educação Sexual em meio escolar; (3) identificar o tipo de formação específica nesta área dos professores em estudo. Para tal, foram aplicados inquéritos por questionário a três professores de 2º Ciclo do Ensino Básico.

Após uma análise das respostas dadas pelos participantes, conclui-se que existem atitudes positivas por parte dos professores em relação à abordagem ao tema da Educação Sexual. No entanto, a sua abordagem em contexto escolar é ainda muito limitada em variados aspetos, nomeadamente na escassez de recursos e de tempo e no próprio à vontade dos docentes para o fazerem. Ainda, todos os professores consideraram possuir formação suficiente para a abordagem deste tópico e as atividades que mais implementam nesse sentido são os debates.

Palavras-chave: Educação sexual; sexualidade; concepções; prática de ensino.

Abstract

This Final Report “Sexual Education in a school context. Conceptions and practices of teachers of the 2nd Cycle of Basic Education”, emerged from the Masters in Teaching of the 1st and 2nd Cycles of Basic Education.

It focuses on various experiences, works and activities developed in the 1st and 2nd Cycles of Basic Education, which contributed to my professional training. In addition, it includes a research component.

The problem issue arises from my personal interest in knowing the way this subject is approached in the establishments of education of the 2nd Cycle of Basic Education as well as the conceptions of the teachers on the subject.

This paper considers a case study that aims at a better understanding of the way in which 2nd cycle teachers perceive sexual education in a school context, as well as the way they approach this subject in their respective educational establishments. To achieve this, three main objectives have been outlined: (1) to know the concepts of 2nd cycle teachers regarding sexual education in schools; (2) identify and characterize activities developed within the scope of sexual education in school settings; (3) identify the type of specific training in this area of the teachers under study. For this, questionnaire surveys were applied to three teachers from the 2nd Cycle of Basic Education.

After an analysis of the answers given by the participants, I can conclude that there are very positive attitudes on the part of teachers regarding the subject of Sexual Education. However, their approach in the school context is still very limited, in particular the scarcity of resources and time, and the teachers' own willingness to do so. Moreover, all teachers considered that they had sufficient training to approach this topic and the activities that they most implement in this sense are the debates.

Keywords: Sexual education, sexuality; conceptions; teaching practice.

Índice

Resumo	i
Abstract	ii
Introdução.....	1
Parte I.....	2
1. Caracterização dos contextos de estágio e Prática de Ensino.....	2
1.1. Contextos de estágio e prática de ensino no 1º CEB.....	2
1.1.1. Caracterização dos contextos de 1º CEB.....	2
1.1.2. Prática de ensino no 1º CEB.....	5
1.2. Contexto de estágio e prática de ensino no 2º CEB.....	9
1.2.1. Caracterização do contexto de 2º CEB	9
1.2.2. Prática de ensino no 2º CEB.....	13
1.3. Percurso Investigativo	26
Parte II.....	27
2. Prática Investigativa.....	27
2.1. Contexto do estudo.....	27
2.2. Enquadramento Teórico	27
2.2.1. Conceito de Sexualidade e Educação Sexual	27
2.2.2. Enquadramento legal da Educação Sexual.....	29
2.2.3. Concepções e práticas de Educação Sexual dos professores do 2º CEB	31
2.3. Aspectos Metodológicos.....	38
2.3.1. Opções metodológicas.....	38
2.3.2. Participantes	38
2.3.3. Recolha e análise de dados	38
2.4. Apresentação e discussão dos resultados.....	38
2.5. Conclusão	40
Reflexão Final.....	42
Referências	44
Anexos	50
Anexo I – Folha de registo do problema dos balões.....	50

Anexo II – Folha de registo do problema das garrafas	51
Anexo III - Questionário.....	52
Anexo IV - Tabela de resultados	54
Anexo V - Tabela de caracterização dos participantes	57

Índice de Ilustrações

Figura 1 – Medição com pés.....	8
Figura 2 – Medição com palmos.	8
Figura 3 – Maquete do percurso de um rio.	9
Figura 4 – Exemplo de <i>PowerPoint</i> sobre a Romanização	17
Figura 5 – Observação da letra “F” ao microscópio	20
Figura 6 - Dinamização do problema dos balões, envolvendo o conceito de média.....	24
Figura 7 – Dinamização do problema das garrafas, envolvendo o conceito de média.	24
Figura 8 - Construção de um gráfico de linhas.....	25

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Caracterização da turma de 1º ano.	3
Tabela 2 – Caracterização da turma de 3º ano.	4
Tabela 3 – Caracterização das duas turmas de 5º ano no estágio em Português e HGP. ...	11
Tabela 4 – Caracterização das duas turmas de 5º ano no estágio em Matemática e Ciências Naturais.	12

Introdução

O presente trabalho constitui o relatório de estágio realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo e do 2.º Ciclo do Ensino Básico na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém. Foca a trajetória formativa global desenvolvida ao longo do curso, proveniente das diversas experiências vivenciadas que de certo modo contribuíram para a minha formação profissional.

Por meio da reflexão e da autoavaliação indico algumas aprendizagens, momentos críticos, obstáculos, estratégias de superação dos mesmos, decisões/opções, que possibilitaram o desenvolvimento de competências de investigação na e sobre a prática conduzindo sempre a uma melhoria e aperfeiçoamento da ação. Ao longo do presente trabalho procuro, também, evidenciar momentos de articulação entre a teoria e prática, com mobilização ajustada de conhecimentos apropriados das restantes unidades curriculares.

Além disso, contempla uma componente investigativa que, através de um estudo caso, visa uma melhor compreensão da forma como os professores de 2º Ciclo percebem a Educação Sexual em contexto escolar, bem como a forma como abordam esse assunto nos respetivos estabelecimentos de ensino.

Destaco a pertinência deste estudo na medida em que a sexualidade adquire uma grande importância e especificidade neste momento especial do desenvolvimento dos jovens. Existe, ainda, uma crescente, e cada vez mais facilitada, exposição dos jovens a informação não filtrada, alusiva ao sexo e à sexualidade, o que, por si só, não faz a sua Educação Sexual (Reis & Vilar, 2004). Torna-se, então, urgente e clara a necessidade de intervenção das instituições escolares neste sentido, para que estes jovens possam ser apoiados no processamento destas mensagens.

Na parte final do relatório surge uma reflexão final onde procuro sintetizar todo o meu percurso ao longo do mestrado, frisando o seu contributo para o meu desenvolvimento e crescimento pessoal e profissional, enquanto futura professora.

Parte I

1. Caracterização dos contextos de estágio e Prática de Ensino

1.1. Contextos de estágio e prática de ensino no 1º CEB

1.1.1. Caracterização dos contextos de 1º CEB

Na vertente de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) realizei dois estágios, em 1.º e 3º anos de escolaridade, durante ano letivo 2013/2014, em instituições do concelho de Santarém.

Caracterização das Instituições

Ambas as instituições se encontravam devidamente equipadas, possuindo espaços diversificados, tais como: recreio, biblioteca, sala de informática, espaço ginnodesportivo, refeitório, salas especificamente adaptadas e equipadas para crianças com necessidades educativas especiais (NEE).

Todos estes espaços, em conjunto, contribuem para o conforto e bem-estar dos alunos, favorecendo, deste modo, uma melhor aprendizagem. A biblioteca, por exemplo, era um espaço onde os alunos podiam requisitar livros, promovendo o contacto com a leitura e, ainda, a sala de informática podia ser utilizada para explorar conteúdos abordados em sala de aula. O espaço ginnodesportivo possibilitava aos alunos desenvolverem atividades de Expressão Físico-Motora, tanto durante as suas aulas como nas Atividades Extracurriculares. Quanto às salas de Educação Especial são uma mais-valia para as crianças com NEE, visto encontrarem-se adaptadas consoante as suas necessidades.

No estágio em 1º ano, as salas encontravam-se equipadas com um quadro interativo, um quadro de giz, um computador, armários de arrumação e cadeiras e mesas adequadas a esta faixa etária. Todos estes materiais assumiram um papel importante na promoção do processo de ensino-aprendizagem, como por exemplo, o quadro interativo, que permitia projetar diversos recursos para interação com os alunos e ainda o computador com ligação à internet, para realizar tarefas de pesquisa.

No estágio em 3º ano, as salas apresentavam outra mais-valia, pois, a estas, encontrava-se adjacente uma sala de pequenas dimensões, que servia de apoio a atividades de cariz mais prático, como os trabalhos manuais ou experiências científicas.

Caracterização das turmas

O estágio no 1.º ano de escolaridade iniciou em outubro e terminou em janeiro. A turma era constituída por 18 alunos, 8 meninas e 10 meninos, com idades compreendidas entre os 6 e os 12 anos. Dos 10 meninos, dois eram crianças com NEE e não incorporavam a sala de aula

a tempo inteiro, sendo que na maioria do horário encontravam-se na sala de ensino estruturado. Um desses alunos tinha 12 anos, era autista e sofria da Síndrome do X frágil, doença que provoca atraso mental e também uma causa de autismo. Ao nível do comportamento, esta criança revelava movimentos estereotipados e desenvolvimento social diferente. Foi possível observar essas características no comportamento deste aluno, como por exemplo, quando emitia sons muito altos e agudos, gesticulação das mãos, pouco ou nenhum contacto visual ou verbal. O outro aluno tinha 7 anos e também era uma criança autista, no entanto, falava e revelava consciência do mundo à sua volta pois sabia quando tinha comportamentos incorretos e conseguia memorizar o que ouvia, e, mais tarde, recordava-se dessa informação. Mas esta, ao contrário da anterior, tinha um comportamento muito instável e, por vezes, agressivo, tanto verbalmente como fisicamente.

A turma apresentava ainda um outro aluno que necessitava de uma atenção especial. Durante o jardim-de-infância teve intervenção precoce, mas esta não foi conclusiva. A observação e a interação possibilitaram-me identificar alguns comportamentos desviantes e estereótipos que o aluno apresentava no dia-a-dia, escondendo-se debaixo da mesa, utilizando linguagem desadequada à sala de aula, não realizava as tarefas propostas, gesticulava as mãos de forma irregular. Os seus momentos de concentração eram escassos e, por vezes, só existiam quando estimulados pela professora, estagiárias ou por uma assistente operacional.

A restante turma constituiu um grupo de alunos com idades compreendidas entre os 6 e 7 anos. Conforme o Plano de Trabalho de Turma (PTT), era uma turma com algumas dificuldades, na sua maioria, ao nível do domínio do cognitivo. Os alunos distraíam-se muito facilmente e possuíam um nível de desempenho bastante heterogéneo. As suas maiores dificuldades centravam-se na área do Português e a área de melhor desempenho era a Matemática. Ao nível comportamental foi possível identificar algumas dificuldades no cumprimento das regras da sala de aula, principalmente, na hora de participar, intervindo constantemente sem respeitar os colegas e a ordem de espera.

1º ano	
<ul style="list-style-type: none"> • 18 alunos: 8 meninas e 10 meninos • Idades: 6 a 12 anos • NEE: 2 crianças 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Turma com algumas dificuldades; ✓ Pior desempenho a Português e melhor desempenho a Matemática; ✓ Dificuldades no cumprimento das regras da sala de aula.

Tabela 1 – Caracterização da turma de 1º ano.

No contexto de 3.º ano de escolaridade, o estágio iniciou em março e terminou em maio. A turma era constituída por 27 alunos, 12 meninas e 15 meninos, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos. Dois alunos encontravam-se a frequentar o 2.º ano, estando a repetir esse ano de escolaridade. A turma incluía dois alunos com NEE: um aluno sofria de deficiência auditiva e outro demonstrava bastantes dificuldades ao nível da aprendizagem. Um outro aluno apresentava alguns problemas comportamentais e, para os minimizar, tinha acompanhamento extraescolar.

Conforme o PTT, esta era uma turma com poucas dificuldades a nível cognitivo. De um modo geral, os alunos compreendiam o que lhes era explicado e demonstravam bastante interesse em explorar e aprender cada vez mais. Algumas das dificuldades que evidenciavam estavam relacionadas com a área do Português, nomeadamente ao nível da ortografia e da interpretação de textos. Contudo, alguns dos alunos demonstravam um bom domínio das competências de leitura e escrita. Em Matemática, revelavam interesse pelos exercícios e atividades realizadas e manifestavam, ainda, um grande envolvimento na área do Estudo do Meio, procurando partilhar as suas vivências e contribuindo com materiais para as atividades práticas.

3º ano	
<ul style="list-style-type: none"> • 27 alunos: 12 meninas e 15 meninos • Idades: 8 e 9 anos • NEE: 2 crianças 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Turma com relativa facilidade de aprendizagem e muito interessada; ✓ Algumas dificuldades no Português e maior facilidade a Matemática; ✓ Bom comportamento e cumpridores das regras.

Tabela 2 – Caracterização da turma de 3º ano.

Integração nas instituições

Fui bem recebida e acarinhada em ambas as comunidades escolares, tanto por professores, alunos e assistentes operacionais, fazendo-me sentir bem-vinda e bastante confortável com a situação que se constituía como nova para mim.

No entanto, na escola onde realizei o estágio em 1º ano, senti alguma falta de apoio por parte das professoras de ensino especial. Neste mesmo contexto, a professora titular de turma também se mostrou um pouco reservada, logo de início, o que se constituiu como uma dificuldade para mim, mas com o tempo fui aprendendo a lidar de melhor forma com a

situação. Também tive um grande apoio da professora supervisora da instituição de ensino superior.

No contexto de 3º ano, a professora cooperante mostrou-se calorosa e prestável, fazendo um acompanhamento bastante próximo da minha prática educativa ao longo do estágio, partilhando ideias e estratégias/metodologias, o que contribuiu de forma muito positiva para o meu desempenho.

1.1.2. Prática de ensino no 1º CEB

Observação

O início de cada estágio foi sempre dedicado à fase de observação, o que me deu a oportunidade de recolher os mais variados meios que pudessem auxiliar a minha prática. Foi-me possível constatar algumas das principais características das turmas, pude observar e analisar, reflexivamente, estratégias utilizadas pelas professoras cooperantes nas mais diversas situações, interagi com as crianças e tentei perceber as estratégias mais eficazes de lidar com cada uma.

Todo este acompanhamento e observação realizada permitiram-me definir estratégias de intervenção a ter em conta nas planificações, de acordo com as características da turma. Para que não sentissem um grande choque relativamente ao tipo de intervenção, em cada estágio procurei dar continuidade ao trabalho das professoras cooperantes, adotando como base estratégica as suas metodologias.

Planificação

As planificações deveriam ser realizadas semanalmente, e organizadas por dia da semana, enunciando todos os conteúdos trabalhados, materiais utilizados e colocando grande enfoque na operacionalização das estratégias utilizadas em sala de aula, as quais deveriam surgir em grande detalhe. Para isso, apoiei-me em documentos como o Programa de Estudo do Meio do Ensino Básico - 1º ciclo, os Programas e Metas Curriculares de Português e Matemática do Ensino Básico - 1º ciclo, do Ministério da Educação, e ainda os Princípios e Normas para a Matemática Escolar, documento publicado pelo National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) em 2000.

Relativamente às planificações, tenho a considerar vários aspetos que, para mim, se constituíram como as principais dificuldades na sua concretização. Uma delas foi o facto de ter que descrever detalhadamente a forma como pretendia operacionalizar as minhas estratégias, mas, no entanto, posso afirmar que esta estruturação de pensamento me ajudou a organizar melhor as minhas estratégias, tendo, inclusivamente, melhorado a minha prática. Leite (2010) afirma que o ato de ensinar exige um planeamento que não pode restringir-se à simples enunciação da forma como se vai abordar certo conteúdo. Refere ainda que é

necessário elaborar uma conceção estratégica, englobando um conjunto de ações que se adequam explicitamente a um determinado contexto. Tendo como ponto de partida esta conceção estratégica, tomam-se então decisões mais concretas e instrumentais, relativas a técnicas de ensino, atividades, tarefas e recursos, sempre de forma contextualizada.

Outra grande dificuldade sentida na elaboração das planificações focou-se na distribuição de tempo por cada tarefa. Nas turmas, havia crianças que concluíam as atividades de forma mais lenta, outras de forma mais rápida e ainda outras que se encontravam no patamar intermédio. Aquando da planificação, tentei arranjar um meio-termo na distribuição do tempo, complementando em sala de aula com um acompanhamento bastante próximo das crianças mais demoradas, bem como atribuindo mais material de trabalho aos alunos mais rápidos na concretização das tarefas. Esta estratégia funcionou com a turma e tornou-se bastante apreciada pelos alunos a quem eu distribuía mais trabalho, que, quase de forma competitiva entre si, tentavam concluir a segunda tarefa ainda com maior rapidez.

Intervenção

Português

Uma das primeiras atividades que planifiquei para a turma de 1º ano foi um jogo de mímica na área do Português que pretendia trabalhar a expressão de sentimentos e emoções. Decidi então elaborar cartões com desenhos que pudessem ser facilmente correspondidos a um sentimento/emoção e cada aluno deveria observar um deles, representando depois esse mesmo sentimento à turma, através de mímica, para que pudesse ser adivinhado. Denotou-se que os alunos sentiram grandes dificuldades em se expressarem perante a turma, não se mostrando à vontade e evidenciando pouca criatividade na interpretação dos sentimentos/emoções que lhes foram propostos através de imagens. Apenas conseguiram concretizar a atividade com a minha ajuda, que fui fazendo a mímica ao seu lado para que não se sentissem tão expostos individualmente. Através da concretização desta atividade percebi as grandes dificuldades da maioria da turma em se expor perante os outros, o que me motivou a planificar atividades diversificadas, nas mais diversas áreas, que trabalhassem este mesmo aspeto de formas diferentes: apresentação oral à turma de trabalho elaborado a pares, tendo aqui a presença e apoio do par de trabalho para que se sentissem mais confiantes, apresentação individual de desenhos por si elaborados com perguntas orientadoras da minha parte, o que ajudava o aluno a estruturar a sua apresentação e a sentir-se, assim, também mais confiante e, ainda, expressão de opiniões sobre variados assuntos. À medida que estas atividades foram sendo desenvolvidas, os alunos mostraram uma melhoria significativa na sua postura perante as exposições à turma, o que me remete para a grande importância de trabalhar estes aspetos logo desde o início do 1.º Ciclo, com vista a melhorar toda a questão

da participação e interação oral das crianças, preparando-as para os níveis de ensino seguintes.

Na turma de 3º ano procurei incidir na planificação de atividades que fossem ao encontro das dificuldades observadas nos alunos e que se detinham principalmente na leitura em voz alta e escrita de textos. Assim, nesta área, promovi atividades de redação de texto a pares, onde os alunos pudessem confrontar ideias, encontrar uma forma justa de gerir essas mesmas ideias e ter ainda a oportunidade de olhar de modo crítico para aquilo que o colega escrevia, apurando o seu sentido para a correção da escrita. Tentei sempre acompanhar essa escrita o melhor que me foi possível, de forma a orientar as crianças na gestão das ideias e chamá-las à atenção para os erros cometidos, não me limitando apenas a corrigir, mas tentando que as mesmas identificassem o erro por si próprias e sugerissem a forma correta de escrita. Nalgumas destas produções escritas, incentivei a sua apresentação oral à turma, como forma de superação de algumas dificuldades sentidas nesse campo pelos alunos.

Matemática

Na turma de 3º ano, na área da Matemática, no geral, os alunos não detinham grandes dificuldades, possuindo uma boa capacidade de raciocínio matemático, o que foi facilitador do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, e como é normal em todas as turmas, esta também ostentava heterogeneidade no que diz respeito a ritmos de aprendizagem, apresentando alunos com mais dificuldades do que outros. Isto fez-me adaptar a minha prática à realidade com que me deparei em sala de aula, focando mais a minha atenção nos alunos que demonstravam ter mais dificuldades e chamando-os a participar com regularidade, tentando com que todos entendessem os conteúdos, avaliando isso mesmo através de questões elaboradas oralmente aos alunos menos participativos.

Neste ano de escolaridade já existe alguma pressão para a sistematização de conteúdos, tendo-me baseado bastante no manual para essa vertente, pois apresentava exercícios diversificados. Saindo um pouco do “conforto” do manual, adotei uma estratégia mais dinâmica na introdução das medidas de comprimento. Por ser um conceito um pouco abstrato, tentei recorrer a estratégias que invocassem o quotidiano das crianças, pedindo-lhes que medissem algumas partes da sala, à sua escolha, com pés e palmos (Figura 1 e Figura 2), o que resultou numa grande azáfama dentro da sala de aula. Azáfama, esta, que para mim foi agradável de ver e ouvir pois foi sinónimo de trabalho e entusiasmo. Através desta atividade, os alunos puderam concluir que cada um tinha palmos e pés de dimensões diferentes, originando medidas distintas da sala, o que levou à questão da necessidade de uma medida uniforme. Avançámos, assim, para o metro como medida fixa e universal, tendo os alunos elaborado um registo em tabela de todas as medições, o qual foi discutido no fim da atividade. A discussão é das fases mais importantes neste tipo de atividades de confronto de ideias, pois

é aqui que o professor tem oportunidade de direcionar o pensamento e aprendizagens das crianças no rumo certo.



Figura 2 – Medição com pés.



Figura 1 – Medição com palmas.

Estudo do Meio

Destaco aqui as atividades de Estudo do Meio, realizadas com a turma de 3º ano, e que foram das mais prazerosas de realizar com as crianças. As atividades práticas partem de questões, problemas e fenómenos pessoalmente significativos e intelectualmente estimulantes, propiciando a criatividade. É ainda conhecido que o prazer e a satisfação pessoais das crianças nas atividades de aprendizagem são fatores que determinam um elevado envolvimento pessoal e intelectual (Sá, 2002). Observar as suas reações entusiásticas perante as tarefas propostas e as aprendizagens construídas, através da dinamização das mesmas, foi formidável e motivou-me de certa forma a continuar nessa linha de ação, tendo realizado várias atividades, com o apoio da professora titular. A realização destas atividades motivou, não só os alunos, como a mim própria, pois tive oportunidade de verificar a satisfação dos mesmos nestes momentos, bem como de descobrir formas dinâmicas e interessantes de explorar certos conteúdos.

Na abordagem à permeabilidade dos solos, optei por não usar o manual, trazendo, ao invés disso, um pouco da natureza exterior para o interior da sala, na tentativa de propiciar à turma aprendizagens mais concretas e substanciais, permitindo-lhes a experimentação e observação dos processos de infiltração de água no solo que ocorrem no ambiente natural. Os alunos tiveram ainda a oportunidade de observar e manipular os vários tipos de solo recolhidos, descobrindo e registando as suas características, construindo conhecimentos acerca da fertilidade dos solos. Considero que os conteúdos ficaram bem consolidados com a realização desta atividade pois ao longo da semana, sempre que se falava novamente no assunto, obtinha as respostas esperadas para os objetivos de aprendizagem definidos.

Para a consolidação dos constituintes de um curso de água, elaborei uma maquete (Figura 3) com a qual se pretendia que os alunos pudessem observar o percurso de um rio, e o modo como se formava. Recolhemos materiais existentes na natureza para a construção da mesma, fazendo um esforço para que se assemelhasse o mais possível com a realidade, mas em ponto



Figura 3 – Maquete do percurso de um rio.

pequeno. Dividi a turma em grupos, dando a oportunidade a todos de fazerem transbordar o “lençol de água” e observar o rio a formar-se. Foi bastante gratificante para mim concretizar esta atividade de consolidação com o grupo, observando as suas reações de alegria e entusiasmo, enquanto aprendiam. Só lamentei o facto de, por ser uma turma muito numerosa, não ter conseguido que os alunos participassem mais ativamente na construção da maquete.

Sinto que foi uma grande mais-valia para mim ter a oportunidade de dinamizar este tipo de atividades com as crianças, pois estas abrem-nos outras perspetivas sobre o ensino em sala de aula, que não necessita ser um ensino rígido, centrado no professor e preso aos manuais. Muito pelo contrário, um ensino centrado nas crianças e no conhecimento por si construído através da exploração, em que o professor é cada vez mais um mediador de aprendizagens.

1.2. Contexto de estágio e prática de ensino no 2º CEB

1.2.1. Caracterização do contexto de 2º CEB

No 2.º Ciclo do Ensino Básico (2.º CEB) realizei dois estágios, o primeiro em Português e História e Geografia de Portugal e o segundo em Matemática e Ciências Naturais, em escolas de Santarém, de agrupamentos diferentes.

Caracterização das instituições

O agrupamento onde realizei o estágio em Português e História e Geografia de Portugal (HGP), procura corresponder às expectativas e necessidades da maioria dos seus alunos, assegurando o acesso à qualificação. A primeira escola dispunha, nomeadamente, de biblioteca escolar, auditório, salas TIC, centro de recursos TIC para a Educação Especial, laboratórios de matemática e de ciências experimentais, pavilhão desportivo, campo polidesportivo, reprografia, papelaria, refeitório, bar. O agrupamento no qual realizei o estágio em Matemática e Ciências Naturais (CN) caracteriza-se como uma instituição dinâmica,

inovadora e inclusiva. Também nesta segunda escola os recursos eram muito variados, tais como a biblioteca que os alunos poderiam frequentar sempre que entendessem, um amplo espaço exterior, laboratórios equipados, bar e cantina, papelaria e um complexo desportivo.

Assim, verifiquei que estas escolas, no geral, encontravam-se muito bem equipadas, tendo à disposição dos alunos variadíssimos espaços e vários recursos educativos facilitadores do processo de ensino-aprendizagem. Todos os espaços eram especialmente destinados aos alunos e ao seu bem-estar, como é o caso da biblioteca, que se encontrava sempre aberta, dentro do horário escolar, para que os alunos aí se pudessem deslocar livremente e sem restrições, sempre que assim o desejassem. Para Balça (2011), as bibliotecas podem criar condições para que a leitura se realize de modo autónomo, como forma prazerosa de ocupar os tempos livres, sendo um instrumento importante na construção de leitores. Desta forma, verifico ser importante que a escola e a sua biblioteca criem projetos de promoção da leitura desde o início da escolaridade, estendendo-se por toda a formação académica de modo a conduzir ao desenvolvimento da linguagem e da personalidade dos alunos e a criar, efetivamente, o hábito de ler, tornando o aluno num leitor ativo e reflexivo.

Caracterização das turmas

No 2.º CEB, um docente tem, frequentemente, mais que uma turma a seu cargo, posto isto, em cada contexto pude trabalhar com turmas distintas. Essas turmas vão ser identificadas neste documento com letras fictícias.

O estágio em Português e HGP iniciou em outubro e terminou em janeiro. Tive oportunidade de trabalhar com duas turmas do 5.º ano de escolaridade. A turma 5.º X era constituída por 19 alunos, sendo 10 do sexo feminino e 9 do sexo masculino. A turma 5.º Y era a Direção de Turma da professora cooperante e era composta por 20 alunos, com idades compreendidas entre os 10 e os 16 anos, dos quais 17 são do sexo masculino e 3 do sexo feminino. Esta turma integrava um aluno com NEE que possuía um Currículo Específico Individual (CEI), e um outro que revelava disgrafia e disortografia. Este último usufruía de uma adequação ao nível dos critérios de correção das fichas de avaliação sumativa, visto que não lhe eram descontados pontos em relação aos erros ortográficos e dispunha de um acompanhamento individualizado por parte de um professor de apoio, que o auxiliava durante algumas das aulas de português. A turma integrava também três alunos com Português como Língua Não Materna (PLNM). Este grupo de alunos encontrava-se a frequentar as aulas de Apoio ao Estudo. As maiores dificuldades de ambas as turmas centravam-se na área do Português, principalmente na escrita de textos e na gramática.

5º ano (Turma X)	5º ano (Turma Y)
<ul style="list-style-type: none"> • 19 alunos: 10 meninas e 9 meninos • Idades: 10 a 14 anos 	<ul style="list-style-type: none"> • 20 alunos: 3 meninas e 17 meninos • Idades: 10 a 16 anos • NEE: 1 criança
✓ Maiores dificuldades na área do Português	

Tabela 3 – Caracterização das duas turmas de 5º ano no estágio em Português e HGP.

O estágio em Matemática e Ciências Naturais iniciou em março e terminou em maio. Nestas áreas também acompanhava duas turmas que estavam a frequentar o 5.º ano de escolaridade. A turma W era constituída por 20 alunos, com idades compreendidas entre os 10 e os 13 anos, sendo que 9 eram do género feminino e 11 do género masculino. Esta era a direção de turma da professora cooperante, à qual lecionava ambas as disciplinas. Era um grupo relativamente calmo, embora pouco participativo, apresentando a sua maioria baixos níveis de desempenho, destacando-se uma minoria pelos bons resultados. Esta era uma das principais particularidades que influenciava o trabalho com esta turma e que implicava diálogo constante com a professora cooperante no sentido de adequar as estratégias às suas características, de modo a proporcionar-lhes respostas diversificadas, para todos terem igualdade de oportunidades de aprendizagem. A turma Z era constituída por 30 alunos, com idades compreendidas entre os 10 e os 11 anos, sendo 15 do género feminino e 15 do género masculino. A esta turma lecionava apenas a disciplina de Matemática. Este era um grupo muito numeroso, o que dificultava a gestão em sala de aula, no que diz respeito à gestão de comportamentos indisciplinados e do barulho. No entanto, era uma turma muito empenhada e que apresentava na sua maioria bons resultados escolares.

5º ano (Turma W)	5º ano (Turma Z)
<ul style="list-style-type: none"> • 20 alunos: 9 meninas e 11 meninos • Idades: 10 a 13 anos 	<ul style="list-style-type: none"> • 30 alunos: 15 meninas e 15 meninos • Idades: 10 e 11 anos • NEE: 1 criança
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Grupo calmo, pouco participativo; ✓ Baixos níveis de desempenho, no geral, à exceção de uma pequena minoria; 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Grupo muito numeroso; ✓ Dificuldades na gestão do comportamento;

✓ Gestão estratégica dificultada, na procura de igualdade de oportunidades de aprendizagem.	✓ Turma bastante empenhada e interessada; ✓ Bons resultados, no geral.
---	---

Tabela 4 – Caracterização das duas turmas de 5º ano no estágio em Matemática e Ciências Naturais.

Integração nas instituições

A integração na comunidade escolar de cada instituição foi feita de forma gradual, tendo conhecido as professoras cooperantes, as diretoras das escolas, algumas assistentes operacionais e outros professores.

As professoras cooperantes fizeram-me sentir muito bem-vinda e bastante confortável com a situação que se constituía como nova para mim. Acompanharam de perto a minha prática pedagógica ao longo do estágio, esclarecendo todas as dúvidas, sempre que estas surgiam. Além de me apresentarem às turmas, levaram-me a conhecer todos os espaços da escola e contextualizaram-me sobre as principais características das suas turmas, partilhando metodologias e estratégias que poderiam facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

A relação com os alunos foi, igualmente, bastante afetuosa, tendo sido possível estabelecer uma relação estável, o que facilitou a prática letiva.

Tive ainda a oportunidade de contactar com alguns dos encarregados de educação, no decorrer de reuniões a que pude assistir. As professoras cooperantes faziam questão de colocar os encarregados de educação a par de tudo o que considerassem relevante, convocando-os regularmente para reuniões, a fim de tomarem conhecimento sobre a vida escolar dos seus educandos. De acordo com Alexandre (2012), o envolvimento dos encarregados de educação traz largos benefícios ao aproveitamento escolar dos alunos, aumentando a sua motivação pelo estudo e ajudando, ainda, a que os pais compreendam melhor o esforço dos professores. O mesmo autor completa ainda que quando existe uma descontinuidade entre a casa e a escola, os alunos podem rejeitar ou ignorar novas informações resultando mais tarde em fatores como a indisciplina, a violência, abandono, passividade e resignação.

Em ambos os contextos, a proximidade com os outros professores da área a lecionar foi bastante importante, pois ouvir as suas experiências com as turmas e partilhar as inquietações do quotidiano de um professor ajudou-me a progredir enquanto profissional. No estágio de Matemática e Ciências Naturais foi possível trabalhar de modo colaborativo com outras colegas e as suas professoras cooperantes em prole das aprendizagens dos alunos. Senti

que essa cooperação tornou-se uma mais-valia na minha integração na comunidade escolar e no próprio desenrolar do estágio.

1.2.2. Prática de ensino no 2º CEB

Planificação

Sendo a educação escolar uma atividade sistemática, que envolve a organização de diversificadas situações de aprendizagem, torna-se evidente a necessidade de um planeamento adequado (Schmitz, 2000, citado por Castro, Tucunduva e Arns, 2008).

Relativamente às planificações de todas as atividades realizadas, e segundo Leite (2010), torna-se evidente a necessidade de elaboração de uma conceção estratégica, englobando um conjunto de ações que se adequem ao contexto. Tendo como ponto de partida esta conceção estratégica, delineei então planificações concretas e instrumentais, relativas a técnicas de ensino, atividades, tarefas e recursos, sempre de forma contextualizada.

Ao longo da minha prática, em contexto de estágio, considerei de extrema importância o planeamento de toda a minha intervenção educativa, de forma a maximizar as aprendizagens dos alunos. Para tal, utilizei os manuais escolares adotados pela escola, assim como alguns documentos orientadores: o Programa de Português homologado em 2009 e as Metas Curriculares de Português de 2012, as Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal e os Programas e Metas Curriculares de Ciências Naturais e de Matemática. Os recursos disponibilizados pelas editoras também foram bastante utilizados no auxílio ao planeamento da minha prática e facilitadores do processo de ensino-aprendizagem.

Durante a fase de planeamento procurei sempre resolver previamente todos os exercícios e questões para que não me deparasse com situações inesperadas em sala de aula. É impossível prever todas as situações, mas esta estratégia dava-me uma maior segurança no meu dia-a-dia na medida em que já levava preparadas algumas possíveis respostas ou estratégias de resolução.

Durante as semanas de observação tive a oportunidade de fazer um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, bem como as áreas em que se centravam as suas maiores dificuldades, o que se tornou essencial na fase de planeamento e durante a intervenção.

Estes períodos foram essenciais na compreensão dos aspetos cognitivos, comportamentais e relacionais das turmas, tendo-me dado a oportunidade de recolha de informação essencial à construção da minha prática, na medida em que pude observar estratégias utilizadas pelas professoras cooperantes em todas as áreas.

Em função de todos os aspetos aqui enunciados, tornou-se necessário intervir de forma a contrariar algumas dificuldades presentes na turma e a reforçar alguns aspetos mais positivos,

articulando, sempre que possível, os conteúdos de acordo com os interesses dos alunos, através de atividades que lhes suscitassem interesse e que os envolvessem.

A avaliação é outro dos aspetos importantes a ter em conta no momento de planificar, tendo-se constituído para mim como uma das principais dificuldades na sua concretização. Esta deve ser feita ao longo de todo o percurso do aluno e não apenas em momentos pontuais, “medidores” dos conhecimentos dos alunos, como é o caso das provas finais. De facto, avaliar é diferente de classificar. Todos os momentos de aprendizagem e socialização em sala de aula são importantes no momento de avaliar um aluno. Essas avaliações continuadas têm, pois, o objetivo de ajudar a direcionar e redirecionar o trabalho do professor no seu dia-a-dia, podendo contribuir também para que os alunos compreendam e superem as suas dificuldades (Gatti, 2003). Ao longo do estágio apoiei-me muito na observação como forma de avaliar as crianças, bem como em registos elaborados pelos alunos e que evidenciam as suas aprendizagens. Utilizei ainda algumas grelhas de registo para a avaliação da expressão oral, registo dos trabalhos de casa e participação em sala de aula. Aqui, as grelhas tornam-se essenciais na recolha de informação mais concreta sobre determinados aspetos que se observam e se registam para que não fiquem esquecidos.

Tive ainda a oportunidade de elaborar as fichas de avaliação, assim como as suas matrizes, grelhas de cotação e critérios de correção. Considero ter sido de grande importância para a minha formação entender a dinâmica por detrás das Fichas de Avaliação Sumativa e conhecer o trabalho implicado na sua elaboração e correção.

Português

Ao longo das minhas intervenções letivas a Português, procurei diversificar estratégias no momento de planificar e adaptá-las às dificuldades observadas nos alunos, que se detinham, principalmente, na escrita de textos e na gramática.

Assim, promovi várias atividades de redação de textos, tentando acompanhar esses momentos de escrita da melhor forma que me era possível, orientando os alunos na gestão das suas ideias e chamando a atenção para os erros cometidos, não me limitando apenas a corrigir, mas tentando que os próprios identificassem o erro e o corrigissem.

Foco aqui uma das atividades realizadas: a pesquisa da Lenda de S. Martinho com recurso às TIC e posterior desenho e resumo dos três momentos principais. Para a pesquisa da lenda na *internet*, como nenhuma das salas de computadores estava disponível, levei a turma para a biblioteca. A biblioteca disponibiliza menos computadores, pelo que os grupos formados foram constituídos por 3 a 4 alunos. Isto acabou por gerar alguma confusão pois todos os elementos do grupo queriam controlar os comandos do computador ao mesmo tempo. Tentei aligeirar a situação, distribuindo tarefas específicas por cada aluno do grupo, que depois iam

rodando entre si, o que acabou por resultar. Ao longo das suas pesquisas fui orientando e incentivando as leituras das várias versões das lendas que surgissem, sugerindo também a visualização de vídeos.

Nesta atividade, ressalto a utilização da *internet* como uma poderosa ferramenta de informação, a qual, porém, e por si só, não traz benefícios para o processo ensino-aprendizagem. Com a *internet*, o professor precisa rever posturas didático-pedagógicas, concepções de ensino-aprendizagem, além da própria forma como ensina e avalia. Dessa forma, o papel do professor é acompanhar o aluno, coordenar o processo, orientar, incentivar, resolver dúvidas, complementar, questionar e relacionar (Morán, 1997).

O uso da *internet* origina, assim, ambientes de aprendizagem muito diferentes das tradicionais aulas presenciais, no que se refere aos papéis dos professores e alunos, ao fluxo das informações, ao grau de autonomia e participação dos alunos, levando a uma crescente motivação e beneficiando as suas aprendizagens.

Já em sala de aula, senti que os alunos tiveram algumas dificuldades em desligar-se dos tópicos anotados para fazer o resumo, por vezes não interligando as ideias e copiando quase na íntegra as suas anotações. Chamei a atenção para esta situação, lembrando que as ideias tinham que estar interligadas e fazer sentido quando lidas em conjunto, como se estivessem a contar uma história. Acompanhei os vários grupos neste processo e o resultado final pareceu-me satisfatório, bem como a apresentação oral dos trabalhos elaborados, em que os alunos, apesar de não terem treinado, conseguiram fazer uma apresentação sucinta e razoavelmente cuidada.

Outra atividade que ressalto aqui, pela pertinência demonstrada e interesse despertado nas crianças, centrou-se na apresentação de um texto aos alunos, em formato de testamento, mas sem pontuação. Através da constatação de que a pontuação tinha realmente o poder de mudar o sentido das frases e tornar mais, ou menos, perceptível aquilo que escrevemos, os alunos sensibilizaram-se para a sua utilização, ficando muito espantados e curiosos com a situação apresentada.

Tive ainda a oportunidade de realizar uma sequência didática com ambas as turmas, que se centrava na exploração e leitura da obra literária juvenil de Virginia Woolf, “A viúva e o papagaio”. Uma sequência didática constitui-se como uma estratégia utilizada na preparação da ação pedagógica em sala de aula, consistindo num conjunto de atividades interligadas entre si e organizadas de forma sistemática e por etapas, permitindo um desenvolvimento integrado de diferentes competências no âmbito da língua (Silva, 2013, citado por Simões, 2014).

Para tal, procurei diversificar estratégias e atividades como forma de motivação à leitura da obra, articulando todos os domínios do português, nomeadamente leitura e escrita, oralidade, gramática e educação literária.

A primeira atividade realizada neste sentido, e também a que considerei mais interessante e motivadora para os alunos, baseou-se na exploração de uma *webquest*, como estratégia de pré-leitura da obra, aí solicitando a análise dos elementos paratextuais presentes no livro, através do seu manuseamento. Esta foi uma etapa bastante importante no que diz respeito à identificação e ambientação com a obra, de forma a motivar os alunos para a sua posterior leitura, para uma melhor compreensão e valorização do que é transmitido através da história.

A exploração da *webquest* foi feita de forma colaborativa, a pares, uma vez que trabalhar e aprender com outras pessoas é uma boa maneira de melhorar as relações interpessoais, vivenciar situações emocionais significativas e promover uma educação para a cidadania (Ribeiro, 2006).

O envolvimento das TIC na educação dos alunos, pode parecer um processo complexo e exigente por parte do professor, mas permite criar novos ambientes de aprendizagem, através dos quais os alunos têm novas formas de acesso ao conhecimento que poderão culminar em novos modos de aprendizagem, constatando-se como elementos facilitadores e motivadores das aprendizagens dos alunos (Morais & Paiva, s.d.).

A utilização do computador encontra-se, assim, diretamente relacionada com o potencial de motivação que apresenta para os alunos, sendo, para além disso, um elemento potenciador das aprendizagens porque, segundo a Cisco Systems (2008), citada por Cardoso (2013), a Neurociência revela que os nossos cérebros processam a informação visual de forma muito diferente da forma como processam o texto e o som, aumentando simultaneamente a aprendizagem. No fundo, os alunos que utilizam combinações bem concebidas de recursos visuais e texto aprendem mais do que os estudantes que utilizam apenas texto.

Uma das grandes dificuldades por mim sentidas ao longo da prática letiva desta disciplina, diz respeito à nomenclatura da gramática. Tenho falta de conhecimentos nesse campo, que tentei colmatar com algum estudo e esclarecimento de dúvidas com a professora cooperante.

História e Geografia de Portugal

No que diz respeito às aulas de História e Geografia de Portugal, este foi o maior desafio para mim. Tinha a noção de que ia ter que trabalhar muito e estudar ainda mais para conseguir abordar as diferentes temáticas sem percalços, pelo que os manuais escolares se revelaram ser um prático instrumento de estudo na preparação da minha prática letiva. No entanto, tentava sempre ir um pouco mais além da informação contida nos manuais, pesquisando as temáticas na *internet* ou noutros livros que recolhi.

Apoiei-me muito nos *PowerPoints* (Figura 4) e nos vídeos, privilegiando estes recursos no momento de planificar. Estes são considerados ótimos meios para ajudar a desenvolver representações corretas, apoiar na formação de conceitos e desenvolver o espírito crítico, despertando a atenção dos alunos e facilitando a apreensão e compreensão de conteúdos através da retenção das informações visuais e auditivas.



Figura 4 – Exemplo de *PowerPoint* sobre a Romanização

Segundo Morán (1995), o vídeo tem a potencialidade de ajudar o docente e atrair os alunos, aproximando a sala de aula do quotidiano. O autor refere ainda que o vídeo é sensorial e visual, que possui linguagem falada, musical e escrita, ganhando o poder de cativar a atenção dos alunos, que o associam ao lazer, enquanto lhes transmite informação útil ao processo de aprendizagem.

Na minha opinião, os vídeos são uma ótima forma de introduzir um determinado tema, a que se podem seguir breves discussões, ou como forma de resumo, fazendo uma síntese geral dos conteúdos abordados.

Os *PowerPoints* também trazem grandes vantagens, nomeadamente o facto de poder organizar visualmente as ideias principais, introduzindo imagens que poderiam ser exploradas pelos alunos como forma de conhecer os seus conhecimentos prévios sobre determinado assunto. Através da representação da informação em forma de esquema ou tabelas, simplificava a sua compreensão, tornando-se um recurso visualmente apelativo para os alunos e motivador das suas aprendizagens. Também incluí nos *Powerpoints* hiperligações que redirecionavam para páginas de *internet*, tornando a aula mais dinâmica. Panucci-Filho, Santos e Almeida (2011), referem que o *PowerPoint* otimiza a experiência visual e permite incorporar muitos outros recursos multimédia de uma forma muito simples e eficaz, destacando, portanto, a importância dos auxílios visuais no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, cabendo ao docente definir as melhores estratégias a adequar às suas turmas.

Tentei, assim, escolher as metodologias adequadas a cada situação de ensino-aprendizagem, adaptando os recursos que tinha à minha disposição, conforme as necessidades das turmas e os conteúdos a serem lecionados.

Ciências da Natureza

Na área das ciências, para lecionar alguns dos conteúdos, apoiei-me mais uma vez nos *PowerPoints* e nos vídeos.

Estes recursos estratégicos impulsionam a curiosidade dos alunos, apresentando a capacidade de rentabilizar as suas capacidades e facilitar a sua aprendizagem. Sugerem práticas significativas por meio das quais o aluno deve ser considerado como sujeito ativo no seu processo de formação, sendo a meta desse processo a construção do seu conhecimento.

Para lecionar a influência dos fatores abióticos nas plantas, e por falta de melhores condições de espaço na sala de aula, mostrei à turma um vídeo de uma experiência, ao invés da sua concretização com os alunos. Os alunos mostraram-se interessados na experiência que observaram e, antes de revelar os resultados obtidos, pausei o vídeo, gerando uma pequena discussão sobre os resultados que os alunos esperavam observar. Mostrei de seguida os resultados da experiência, concluindo com a ajuda da turma que os fatores abióticos são fundamentais para as plantas conseguirem sobreviver. A reação dos alunos a este tipo de estratégia foi bastante positiva, tendo verificado a aprendizagem dos conteúdos de forma bastante rápida e eficaz.

Numa das aulas de ciências, e para consolidação da aprendizagem dos conceitos de célula animal e vegetal, apresentei à turma uma ficha de trabalho em que os alunos teriam que preencher um mapa de conceitos. O mapa de conceitos é uma estratégia que pode ser usada nas mais diversas situações e para diferentes finalidades. Como instrumento de avaliação da aprendizagem, pode ser usado para se obter uma visualização da organização conceptual que o aluno atribui a um dado conhecimento, procurando informações sobre os significados e relações segundo o seu ponto de vista (Moreira, 2005). Como forma de síntese sobre determinado conteúdo, a elaboração de mapas de conceitos permite que os alunos se centrem num reduzido número de conceitos-chave, melhorando a sua compreensão e facilitando a memorização, a estruturação e o aprofundamento dos conhecimentos (Reis, 1995).

Ainda no âmbito da presente disciplina, planeei uma aula de 45 minutos que visava a familiarização dos alunos com o microscópio, bem como a aprendizagem de diversos conteúdos relacionados com este tema. Como forma de despertar a curiosidade dos alunos para esta aula, bem como de tentar perceber os seus conhecimentos prévios, transporte para a sala um microscópio ótico. Esta foi uma atividade de cariz mais prático em que os alunos tiveram a oportunidade de manusear materiais e fazer observações. French (2004) e Caamãro et al. (1994), citados por Peixoto (2008), defendem que o trabalho prático tem um papel central no processo de ensino-aprendizagem das ciências, considerando as ciências uma atividade mais prática do que teórica. Ainda na opinião dos mesmos autores, as atividades práticas contribuem de forma positiva para a apreensão de algumas perspetivas científicas, para a progressão intelectual, conceptual e criação de atitudes positivas nas crianças em relação às ciências.

Iniciei, assim, um diálogo com os alunos, questionando-os sobre o que sabiam acerca do aparelho que estavam a observar, tendo a maioria dos alunos referido que se tratava de um microscópio. Perguntei ainda à turma para que servia, tendo obtido respostas pouco corretas cientificamente, pelo que decidi intervir, referindo o propósito da sua utilização de forma mais elaborada e com algum rigor científico.

Na minha opinião, revela-se de grande importância partir daquilo que os alunos já conhecem, ou pensam que conhecem, tornando familiares os novos conhecimentos adquiridos, na medida em que desconstruem algumas concepções que neles estavam presentes e reconstruem saberes em torno disso, ou apenas melhoram e aprofundam questões menos exploradas. De facto, diversas investigações, como a de Sobral e Teixeira (2007) ressaltam a importância de serem considerados os conhecimentos prévios dos alunos sobre conteúdos ainda não formalmente abordados. Estes conhecimentos advêm das suas vivências quotidianas, familiares, culturais e influenciam positivamente a aprendizagem de novos conteúdos.

Após o diálogo com a turma, utilizei alguns recursos digitais *online*, como forma de introdução de alguns aspetos mais teóricos, nomeadamente o contributo de alguns cientistas na criação e evolução do microscópio. Em retrospectiva, penso que também poderia ter destacado a importância da tecnologia na evolução deste instrumento e o conseqüente avanço do conhecimento científico, permitindo, por exemplo, a descoberta da origem de certas doenças, bem como a sua cura.

O uso da *internet* origina, assim, ambientes de aprendizagem muito diferentes das tradicionais aulas, no que se refere aos papéis dos professores e alunos, ao fluxo das informações, ao grau de autonomia e participação dos alunos, levando a uma crescente motivação e beneficiando as suas aprendizagens (Morán, 1997). No entanto, existem algumas contrariedades, pois não é em todas as escolas que se tem a oportunidade de utilizar este tipo de recursos, e mesmo quando as condições são propícias, muita coisa pode falhar. No início da aula tive algumas dificuldades técnicas no acesso à página pretendida, as quais foram ultrapassadas com a ajuda da professora cooperante, e com algum imprevisto.

De seguida, e ainda utilizando o mesmo recurso digital, foi projetado no quadro o esquema de um microscópio, bem como as designações das suas partes constituintes em que, clicando em cada uma dessas partes, se podia ouvir uma breve explicação da sua função. Paralelamente, fui demonstrando os mesmos constituintes no microscópio que fora trazido para a sala, repetindo com os alunos as suas designações e respetivas funções, dando ainda breves explicações da forma como se utilizava e cuidados a ter no seu manuseamento.

Para a sala de aula foram trazidos também todos os materiais necessários à elaboração de uma preparação para observação ao microscópio. Tive a oportunidade de mostrar cada um

deles aos alunos, explicando brevemente qual a sua função e a forma como se efetuava uma preparação.

Como forma de registo de aprendizagens, distribuí por cada aluno uma imagem de um microscópio para que pudessem legendar e colar no seu caderno. No geral, os alunos demonstraram uma boa retenção dos conceitos, tendo revelado uma grande autonomia na concretização desta tarefa e a maioria respondendo corretamente.

Durante a intervenção fiz pequenas alterações à minha planificação, que em conjunto com a professora cooperante considerámos uma mais-valia, nomeadamente, que os alunos registassem descritivamente no caderno as funções de cada um dos componentes do microscópio.

Para esta aula era ainda pretendido que os alunos tomassem algum tipo de contacto mais próximo com o microscópio. Planeei, então, a observação da letra “F” (Figura 5), que se apresentava de um tamanho muito reduzido. A escolha da letra deveu-se ao facto de esta não ser simétrica, tendo em conta que se pretendia observar as suas alterações quando submetida às lentes objetiva e ocular, não só a nível de ampliação, mas também de simetria e inversão.



Figura 5 – Observação da letra “F” ao microscópio

A preparação da letra “F” foi efetuada previamente, e, no momento em que os alunos respondiam individualmente às questões do manual, chamei um de cada vez ao microscópio para que fizessem esta observação. Foi ainda solicitado que fizessem o registo da imagem real e da imagem observada no seu caderno. O ideal teria sido discutir nesta mesma aula as características da imagem observada em comparação com a real, mas devido à falta de tempo, esta discussão transitou para a aula seguinte.

Uma das sugestões dadas para esta aula pelo professor supervisor centrava-se na tarefa de cálculo de ampliação da imagem observada, a qual acabei por não incluir na planificação, pois, em diálogo com a professora cooperante, considerámos que, tendo em conta as características da turma, esta tentativa não seria muito produtiva nesta aula de 45 minutos, que já englobava a exploração de muitos conceitos, deixando essa questão para a aula seguinte.

No geral, considero que a turma atingiu os objetivos definidos para esta aula, tendo-se envolvido bastante nas tarefas propostas, demonstrando-se participativa e interessada.

Matemática

Na minha prática letiva a matemática, baseei-me muito no ensino exploratório como metodologia de ensino. O ensino exploratório da Matemática pauta-se por ser fortemente interativo, envolvendo intensamente o professor e os alunos na atividade da aula (Menezes, Oliveira & Canavarro, 2013). Hoje em dia, os alunos precisam de oportunidades de realizar tarefas matemáticas significativas que lhes permitam raciocinar matematicamente sobre ideias importantes e atribuir sentido ao conhecimento matemático que surge a partir da discussão coletiva dessas tarefas (NCTM, 2000, Ponte, 2005, citados por Canavarro, Oliveira & Menezes, 2012). Assim é a abordagem exploratória do ensino centrada no trabalho dos alunos quando se envolvem na exploração matemática de tarefas ricas e valiosas.

Segundo Stein, Engle, Smith, e Hughes (2008, citados por Canavarro, Oliveira & Menezes, 2012), uma aula de carácter exploratório é geralmente estruturada em três ou quatro fases: a fase de “lançamento” da tarefa, a fase de “exploração” pelos alunos, e a fase de “discussão e sintetização”. Ainda segundo os mesmos autores, a tarefa que surge na primeira fase apresenta-se frequentemente na forma de um problema, exigindo interpretação por parte dos alunos. Na fase seguinte da aula, “exploração” ou “realização da tarefa”, o papel do professor é decisivo no que concerne ao acompanhamento e apoio aos alunos. No entanto, é importante que das suas respostas ou comentários, não resulte uma diminuição do nível cognitivo da tarefa (Stein & Smith, 1998, citados por Menezes, Oliveira & Canavarro, 2013).

As últimas duas fases da aula realizam-se em grande grupo, desempenhando o professor um papel determinante durante a “discussão da tarefa”. É tarefa do professor gerir o discurso e fomentar o estabelecimento de conexões entre ideias e a comparação de diferentes resoluções. A fase de “sistematização das aprendizagens matemáticas” é fundamental para que se possa dar cumprimento aos objetivos estabelecidos pelo professor. Nesta fase, e com o auxílio do professor, pretende-se que a turma reconheça os conceitos e procedimentos matemáticos envolvidos.

Ao longo da minha prática educativa apoiei-me nestes princípios para planificar e atuar em sala de aula, tentando ao máximo enriquecer as aprendizagens dos alunos, articulando, assim, a teoria e a prática.

Evidencio aqui uma das aulas lecionadas, em que parti de um problema para chegar ao conceito de mínimo múltiplo comum. Inicialmente, os alunos resolveram o problema, sem mais qualquer indicação, passando de seguida à fase de discussão e finalmente à formalização do conceito.

Abrantes et al. (2001, citado por Costa, 2013), afirma que “a resolução de problemas constitui, em matemática, um contexto universal de aprendizagem e deve, por isso, estar sempre

presente, associada ao raciocínio e comunicação, e integrada naturalmente nas diversas atividades”. No entanto, só durante o século XX, é que esta prática começa a constar nos documentos orientadores. Neto (1998) defende que a aprendizagem da capacidade de resolução de problemas, por parte dos alunos, possibilita-os transpor esses conhecimentos para situações do seu quotidiano, conseguindo facilmente adaptarem-se às constantes mudanças que a evolução da sociedade obriga (Costa, 2013).

No contexto de educação matemática, um problema, ainda que simples, pode suscitar o gosto pelo trabalho mental se desafiar à curiosidade e proporcionar ao aluno o gosto pela descoberta da resolução. Neste sentido, os problemas podem estimular a curiosidade do aluno e aumentar o seu interesse pela Matemática adquirindo ainda criatividade e aprimorando o raciocínio, além de utilizar e ampliar o seu conhecimento matemático (Ramos, Mateus, Matias & Carneiro, 2002).

Muitos autores tentam definir em que consiste a resolução de problemas, como é caso de Pólya (1980, citado por Palhares, 2004), que afirma que resolver um problema é encontrar uma solução, mobilizando os meios apropriados, para ultrapassar uma dificuldade que não seja alcançável de imediato. Por outras palavras, a resolução de problemas é o conjunto de ações tomadas por um indivíduo para resolver uma determinada situação. Contudo para essas ações serem tomadas com êxito, o indivíduo deve relacionar a situação em questão com as suas experiências, testando as suas capacidades e reconhecendo as suas limitações (Martins, 2013).

Neste contexto, existem várias definições de problema. Para Kantowski (1980, citado por Serrazina, s.d.), um problema é uma situação com que uma pessoa se depara e para a realização da qual não tem um procedimento ou algoritmo que conduza à solução.

O Programa de Matemática do Ensino Básico (2007) reforça a resolução de problemas incluída no Currículo Nacional do Ensino Básico, ao incorporar como finalidade o desenvolvimento no aluno da “capacidade de resolver problemas e comunicar em matemática, oralmente e por escrito, descrevendo, explicando e justificando as suas opiniões na resolução de tarefas/problemas.” A resolução de problemas é vista como uma capacidade matemática fundamental na aprendizagem dos diversos conceitos, representações e procedimentos matemáticos, constituindo um contexto universal de aprendizagem.

Assim, um bom problema deverá geralmente possuir três características:

- ser desafiante e interessante a partir de uma perspetiva matemática;
- ser adequado, permitindo relacionar o conhecimento que os alunos já têm, de modo a que o novo conhecimento e as capacidades de cada aluno possam ser adaptadas e aplicadas;

- ser problemático, a partir de algo que faz sentido e onde o caminho para a solução não está completamente visível.

O professor deve, assim, proporcionar situações frequentes em que os alunos possam resolver problemas, analisar e refletir sobre as suas resoluções e as resoluções dos colegas, valorizando o raciocínio dos alunos e procurando que eles os explicitem com clareza, promovendo a discussão oral na aula (Ministério da Educação, 2007).

Assim, ao professor compete: colocar problemas de acordo com o desenvolvimento cognitivo das crianças e com as suas vivências; fomentar o trabalho de grupo, a apresentação de resultados, discussão e reflexão dos mesmos; questionar as crianças ao longo de resolução de problemas para promover o raciocínio; estimular a curiosidade natural das crianças e o seu espírito investigativo; desenvolver a capacidade reflexiva e espírito crítico dos alunos, bem como a comunicação matemática (Carvalho, Ferreira, Mamede, Cadeia & Vieira, s.d).

Torna-se, então, tarefa prioritária do professor organizar, sintetizar, formalizar os conceitos, princípios e procedimentos matemáticos presentes nos problemas apresentados, fomentando a construção de aprendizagens significativas nos alunos.

Tendo em conta o ensino através da resolução de problemas, destaco aqui uma das aulas por mim lecionadas, em que se pretendia a aprendizagem do conceito de média. Senti algumas dificuldades no planeamento desta aula, nomeadamente na escolha do problema que seria apresentado e na forma de operacionalização. Após alguma pesquisa e diálogo com a professora cooperante, decidi iniciar a aula com a resolução de dois problemas, um com balões (Anexo I) e outro com garrafas de água (Anexo II), conduzindo gradualmente os alunos ao conceito de média neles implícito, pondo em prática as bases do ensino exploratório. Este tipo de ensino exige do professor uma complexa preparação da aula, tendo que seleccionar uma boa tarefa, adequada a uma determinada oportunidade de aprendizagem, e conjeturando a exploração das suas potencialidades junto dos alunos.

A escolha de dois problemas centrou-se na necessidade de diversificar o contacto dos alunos com situações que envolvessem a média, apresentando primeiro um problema com variáveis discretas e posteriormente outro com variáveis contínuas.

Durante a implementação desta aula, fiz questão que os alunos trabalhassem a pares oferecendo assim a oportunidade de partilha de ideias matemáticas com os colegas. Santos (2011) afirma que o trabalho cooperativo favorece a comunicação, a troca de ideias, o confronto de pensamentos e de questões que podem conduzir a uma aprendizagem mais profícua em Matemática, tornando-a mais interativa, intelectualmente estimulante, criativa e matematicamente produtiva e divertida. O mesmo autor cita Johnson e Johnson (1990), referindo ainda que a resolução de problemas em Matemática é uma atividade que implica

que os alunos falem uns com os outros, expliquem, escutem e discutam, sentindo-se mais à vontade para fazê-lo em pequenos grupos.

Durante a resolução dos problemas pelos alunos, efetuei um acompanhamento próximo e selecionei, a partir da observação e apreciação das suas produções, duas estratégias para cada um dos problemas, que considerei como contribuições positivas para a posterior dinamização prática e discussão de estratégias.

Em relação ao problema dos balões, esperava que, em ambas as turmas, houvesse uma maioria de alunos a resolvê-lo através de tentativa e erro, o que não se verificou, tendo a grande parte dos alunos chegado rapidamente à conclusão de que poderiam primeiro juntar tudo e depois dividir pelos objetos disponíveis, utilizando implicitamente a fórmula de cálculo da média. Este facto facilitou um pouco o trabalho, possibilitando partir mais rapidamente para o conceito de média.

Contudo, durante a exemplificação prática do problema (Figura 6), discutimos ambas as estratégias utilizadas, familiarizando toda a turma com os dois tipos de raciocínio.



Figura 6 - Dinamização do problema dos balões, envolvendo o conceito de média.

No segundo problema apresentado, propunha-se aos alunos que redistribuíssem o líquido pelas garrafas de modo a que todas ficassem com a mesma quantidade (Figura 7). Contudo, teriam que respeitar uma condicionante - não poderiam resolver por tentativa e erro - percebendo de imediato o que teriam de fazer para igualar a quantidade de líquido em cada uma das garrafas.



Figura 7 - Dinamização do problema das garrafas, envolvendo o conceito de média.

Durante a discussão do problema, tentei então formular, em conjunto com a turma, uma regra de cálculo que pudesse ser utilizada para solucionar este tipo de situações, chamando ao seu resultado “média”.

O conceito de média é bastante abstrato, o que dificulta a sua compreensão por parte dos alunos, mas, considero que, ao ter recorrido a situações concretas, que eles próprios puderam experimentar e testar em sala de aula, a sua aprendizagem foi facilitada. Na exemplificação prática de ambos os problemas pedimos a participação do maior número possível de alunos, para que estes se sentissem envolvidos nas atividades. No entanto, para este tipo de estratégia é necessário disponibilizar muito tempo de aula, requerendo também algum trabalho por parte do professor que deve preparar-se para lidar com a complexidade deste tipo de exploração.

Um dos problemas com que me deparei centrou-se na consolidação do conceito de média através da resolução de alguns exercícios presentes no manual. Um deles apresentava um conjunto de dados descontextualizado, pedindo aos alunos que calculassem a sua média. Perante este tipo de exercício, os alunos demonstraram dificuldades em mobilizar os conhecimentos adquiridos sobre a média para a sua resolução, pois adquiriram este conceito num contexto muito concreto e prático, não conseguindo transpor para o abstrato. Desta forma, concluí que deveria ter escolhido melhor os exercícios propostos para consolidação, começando por um que fizesse esta transição.

Concluo que, no geral, houve uma boa aprendizagem do conceito de média por parte dos alunos, sendo que as estratégias utilizadas se revelaram motivadoras e facilitadoras desse processo.

Para a aprendizagem dos gráficos de linhas, planeei uma aula de carácter um pouco mais prático. Num quadro de cortiça, com eixos previamente marcados, os alunos marcaram com *pins* as coordenadas referentes às temperaturas máximas verificadas ao longo de uma semana, observadas na página do Instituto Português do Mar e da Atmosfera. De seguida, enrolaram trapilho à volta dos *pins*, criando um gráfico de linhas (Figura 8) e retirando conclusões sobre o mesmo através de algumas questões. Os alunos mostraram-se bastante entusiasmados na concretização desta atividade, por envolver

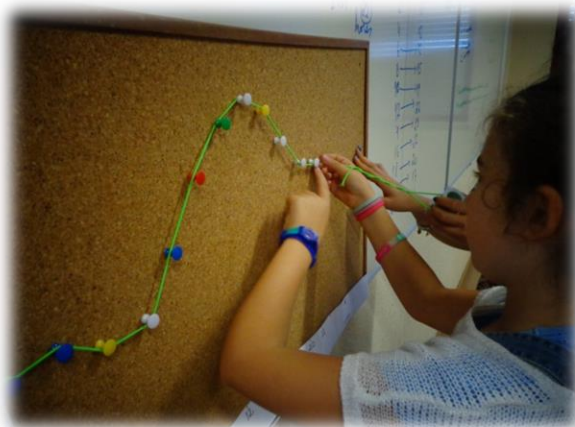


Figura 8 - Construção de um gráfico de linhas.

tarefas de carácter mais prático e dados reais do seu quotidiano.

Em relação às intervenções a matemática, destaco pela negativa as aulas de revisões para as fichas de avaliação globais. Sendo que apenas assegurei a turma no início do 3º período, havia conteúdos que foram lecionados no 1º e 2º períodos pela professora cooperante, com os quais eu me sentia pouco à vontade, e que, apesar de os ter estudado, não tinha presentes as estratégias utilizadas pela professora para a sua abordagem. Em sala de aula, senti que este facto criou algumas inseguranças na minha prática. Apoiei-me essencialmente na professora cooperante para ultrapassar esta dificuldade, inteirando-me das estratégias e esclarecendo dúvidas.

1.3. Percurso Investigativo

No seguimento do estágio em Ciências e Matemática no 2º Ciclo do Ensino Básico e partindo do meu interesse pessoal em saber mais sobre o tema, irei aprofundar de seguida a questão-problema que daí emergiu. Assim, no capítulo seguinte procuro desenvolver um estudo sobre as conceções e práticas dos professores de 2º Ciclo do Ensino Básico no que concerne à Educação Sexual neste ciclo de ensino.

Parte II

2. Prática Investigativa

2.1. Contexto do estudo

Este estudo visa uma melhor compreensão da forma como os professores de 2º Ciclo percebem a Educação Sexual em contexto escolar, bem como a forma como abordam esse assunto nos respetivos estabelecimentos de ensino. Considero pertinente o estudo aqui em causa, pois a Educação Sexual torna-se cada vez mais urgente nestas idades, adquirindo a sexualidade, neste momento especial do desenvolvimento dos indivíduos, uma grande importância e especificidade. Os jovens encontram-se em constante exposição a mensagens (explícitas ou implícitas) alusivas ao sexo e à sexualidade e, embora o acesso a essa informação seja muito fácil, por si só não faz a sua Educação Sexual (Reis & Vilar, 2004).

Nesse sentido, foram formulados os seguintes objetivos:

- i) Conhecer as conceções de professores de 2º ciclo relativamente à Educação Sexual em meio escolar;
- ii) identificar e caracterizar atividades desenvolvidas no âmbito da Educação Sexual em meio escolar;
- iii) identificar o tipo de formação específica nesta área dos professores em estudo.

2.2. Enquadramento Teórico

2.2.1. Conceito de Sexualidade e Educação Sexual

A sexualidade é uma dimensão fundamental da vida humana, que se expressa nas práticas e desejos que estão ligados à afetividade, ao prazer, aos sentimentos e ao exercício da liberdade individual e da saúde, não se limitando ao que os indivíduos fazem, mas centrando-se no que são (Ramiro, 2013).

Fernandes (2006), citando a Organização Mundial da Saúde, define a Sexualidade Humana como:

uma energia que nos motiva para encontrar amor, contacto, ternura e intimidade; que se integra no modo como nos sentimos, movemos, tocamos e somos tocados; é ser-se sensual e ao mesmo tempo sexual; ela influencia pensamentos, sentimentos, ações e interações e, por isso, influencia também a nossa saúde física e mental (p.23).

Ao longo do desenvolvimento do ser humano, a sexualidade é parte integrante da identidade pessoal e das relações humanas e vai-se construindo de forma mais determinante através do processo de socialização (Zapian, 2002, citado por Belo, 2012). As crianças e jovens

começam desde cedo a adquirir conhecimentos sobre o corpo humano, as relações íntimas e os valores e atitudes relacionados com a sexualidade. No decurso deste processo podemos distinguir dois tipos de fontes de aprendizagem: formais e informais. No início do desenvolvimento da criança, as fontes mais importantes são as informais, como a família, os pares e os *media*. No entanto, e à medida que estas crianças se tornam jovens, o recurso a ambas as fontes é essencial, pois garante o acesso a informação consistente e específica, a conhecimentos, atitudes e competências que são mais facilmente adquiridos pelo recurso a fontes formais, como os profissionais de saúde ou os professores (WHO, 2010).

A Educação Sexual em Portugal foi, ao longo dos tempos, alvo de diversas abordagens, mas a sua implementação esteve sempre muito condicionada. Entretanto, a legislação tornou obrigatória a implementação da Educação Sexual nas escolas, apresentando-se hoje como uma realidade incontornável. Após um trajeto caracterizado por muitas iniciativas, mas por poucas concretizações, os projetos/programas de Educação Sexual estão hoje generalizados nas escolas portuguesas (Ribeiro, Pontes, Parente & Santos, 2015).

A Educação Sexual engloba as dimensões biológica, sociocultural, psicológica e espiritual, integrando um domínio cognitivo (informação), um domínio afetivo (sentimentos, valores e atitudes) e um domínio comportamental (comunicação, tomada de decisões e outras competências pessoais relevantes). É um processo contínuo e permanente de aprendizagem e socialização que abrange a transmissão de informação e o desenvolvimento de atitudes relacionadas com a sexualidade humana e, portanto, promove atitudes e comportamentos saudáveis, sendo transversal e transdisciplinar. Assume como objetivo fundamental o desenvolvimento de competências nos jovens, de modo a possibilitar-lhes escolhas informadas nos seus comportamentos na área da sexualidade, permitindo que se sintam seguros nas suas opções (GTES, 2007). Em Portugal, as orientações da tutela definem a Educação Sexual como uma “abordagem formal, estruturada, intencional e adequada de um conjunto de questões relacionadas com a sexualidade humana” (Ministério da Educação & Ministério da Saúde, 2000). Por essa razão, Sampaio (2010) refere-se à Educação Sexual em meio escolar como uma oportunidade para a Educação, pois permite trabalhar com os alunos vetores fundamentais para o seu percurso como pessoas, assim como informar com credibilidade e aumentar o conhecimento. Ao mesmo tempo, permite discutir sentimentos e atitudes, bem como elevar as suas capacidades para tomar decisões responsáveis.

A Educação Sexual apresenta-se, assim, como uma questão de grande amplitude, que transcende a instrução de informação. Mais do que transmitir conteúdos focalizados na aprendizagem dos órgãos sexuais femininos e masculinos, e respetivo funcionamento, dos métodos contraceptivos, das doenças sexualmente transmissíveis, surge como conceito impregnado de múltiplas questões, sejam elas éticas, morais, religiosas, familiares, culturais e sociais (Ribeiro *et al*, 2015).

2.2.2. Enquadramento legal da Educação Sexual

A Educação Sexual em meio escolar em Portugal iniciou um período de crescente relevância após o 25 de Abril de 1974, quando surgiram grupos a defender esta necessidade devido, sobretudo, às transformações ocorridas noutros países europeus e ao número alarmante de grávidas adolescentes. O aparecimento de doenças sexualmente transmissíveis, como a SIDA e a Hepatite B, foi outro fator que levou os profissionais da saúde e educação a pressionarem o poder político para que a Educação Sexual se fizesse nas escolas. Mas foi somente em 1984 que a Assembleia da República aprovou um conjunto de leis, documentos orientadores e normativos que, de forma mais ou menos explícita, enquadravam a Educação Sexual em meio escolar (Vaz, 1996).

No Decreto-Lei n.º 3/84, publicado a 24 de março de 1984, o estado compromete-se a garantir “o direito à Educação Sexual, como componente do direito fundamental à educação” e ainda que:

os programas escolares incluirão, de acordo com os diferentes níveis de ensino, conhecimentos científicos sobre anatomia, fisiologia, genética e sexualidade humanas, devendo contribuir para a superação das discriminações em razão do sexo e da divisão tradicional de funções entre homens e mulheres (p.981).

Contudo, a Lei nº 3/84 nunca foi regulamentada na parte referente à Educação Sexual (Vaz, 1996 & Silva, 2006). Muitas razões estão certamente na base dessa falta de regulamentação, nomeadamente a contestação que provocou nos sectores conservadores, mas isso não impediu que se fossem desenvolvendo atividades de Educação Sexual de carácter pontual em Portugal, protagonizadas geralmente por profissionais de saúde e pela Associação para o Planeamento Familiar (Vaz, 1996).

O Despacho n.º 172 de 1993 do Ministério da Educação criou o Programa de Promoção e Educação para a Saúde. No âmbito deste programa foram realizadas inúmeras atividades e desenvolvidos vários projetos, e nestes, o projeto experimental para a Educação Sexual, decorreu em cinco escolas, do qual resultou o documento “Linhas orientadoras para a Educação Sexual em meio escolar” (Pontes, 2010).

Em agosto de 1999, a Assembleia da República aprovou nova legislação, a Lei nº 120/99, de 11 de agosto, que reafirma a necessidade de as escolas integrarem programas de Educação Sexual e que afirma e reforça as garantias do direito à saúde reprodutiva. Define ainda que seja implementado nos estabelecimentos dos ensinos básicos e secundário:

(...) um programa para a promoção da saúde e da sexualidade humana, no qual será proporcionada adequada informação sobre sexualidade humana, o aparelho reprodutivo e a fisiologia da reprodução, doenças sexualmente transmissíveis (DST) como por ex: SIDA, os métodos contraceptivos e o planeamento da família, as relações interpessoais, a partilha de responsabilidades e a igualdade entre os géneros. (Lei nº 120/99, p. 40).

Esta Lei reforçou a necessidade de se desenvolver um programa de Educação Sexual nos ensinos básico e secundário. Em outubro de 2000, a Lei foi regulamentada através do Decreto-Lei n.º 259/2000 de 17 de outubro, que estabeleceu que cada escola deveria integrar no seu projeto educativo uma componente de Educação Sexual, a qual se deveria concretizar no plano de trabalho de cada turma. Optou-se, deste modo, por uma transversalidade da Educação Sexual nas escolas e apostou-se no envolvimento de alunos, pais e encarregados de educação e associações. Em outubro de 2000, a Secretaria de Estado da Educação e Inovação publicou as “Linhas Orientadoras da Educação Sexual em Meio Escolar”, documento que foi assinado pelos Ministérios da Educação, da Saúde e pela Associação para o Planeamento da Família (Matos, Reis, Ramiro, Ribeiro & Leal, 2014).

Salienta-se ainda o Decreto-Lei n.º 6/2001, que estabeleceu novas áreas curriculares, como a Área de Projeto e a Formação para a Cidadania, constituindo uma oportunidade para cumprir o disposto na Lei de Bases do Sistema Educativo (Matos *et al*, 2014).

No ano de 2005, a então Ministra da Educação criou um grupo de trabalho denominado GTES – Grupo de Trabalho de Educação Sexual – através do Despacho n.º 19 737/2005 de 15 de junho, que teve como uma das principais funções a organização de um programa de Promoção da Educação para a Saúde (PES). Este grupo de trabalho chegou a uma proposta de programa de PES incluindo quatro áreas prioritárias (alimentação/atividade física, consumo de substâncias psicoativas, sexualidade/saúde sexual e reprodutiva, e saúde mental/violência), tendo ainda sido responsável pela elaboração de uma proposta de conteúdos mínimos para cada uma (GTES, 2007). As propostas do GTES foram transformadas em despachos pelo Ministério da Educação, nomeadamente através do Despacho n.º 25 995/2005, de 16 de dezembro, que aprovou e reafirmou os princípios orientadores das conclusões dos relatórios no que se referia ao modelo de educação para a PES (Matos *et al*, 2014). Assim, foi estabelecida a obrigatoriedade de as escolas ministrarem os conteúdos da Educação Sexual nas áreas curriculares não disciplinares, combinando desta forma a transversalidade disciplinar (Pombo, 2011).

No entanto, o Ministério, como o próprio coordenador do GTES referiu publicamente, tardava em pôr em prática aquelas propostas. Outra contradição é que a formação de professores na área da Educação para a Saúde não estava na lista das prioridades de financiamento e, por isso, todas as candidaturas a fundos comunitários nesta área de formação profissional foram rejeitadas (Frade, Marques, Alverca e Vilar, 2010).

Face à aparente estagnação deste processo, no início de 2009 a Assembleia da República debateu vários projetos de lei sobre a Educação Sexual nas escolas, os quais foram votados, originando a aprovação da Lei n.º 60/2009 de 6 de agosto, que veio estabelecer o regime de aplicação da Educação Sexual em meio escolar. Esta lei pressupõe, assim, a existência de

programas de Educação Sexual em todos os ciclos de ensino, exceto na educação pré-escolar, com uma duração mínima de 6 horas por ano no 1.º e 2.º CEB e 12 horas no 3.º CEB e ensino secundário (Matos *et al*, 2014). A Portaria n.º 196-A/2010 foi publicada em 2010, para regulamentar a Lei n.º 60/2009, e define as orientações curriculares respeitantes aos conteúdos de Educação Sexual, considerando os diferentes ciclos de ensino. Define ainda que estes conteúdos deverão ser abordados nas áreas curriculares não disciplinares e complementados pelas áreas curriculares disciplinares (Ribeiro *et al*, 2015).

Foram, pois, precisos 25 anos para a Educação Sexual passar de uma mera intenção legislativa (Lei 3/84) para um quadro legal e normativo bastante mais claro, quer em termos dos objetivos e finalidades da Educação Sexual, quer em termos dos seus conteúdos mínimos, quer ainda na forma como as escolas se devem organizar para a promover (Frade *et al*, 2010).

No entanto, a sexualidade juvenil e, conseqüentemente, a Educação Sexual nas escolas, continuam a ser temas de polémica pública. A própria Educação para a Saúde continua, muitas vezes, a ser entendida como uma atividade extra nas escolas, e não como uma componente essencial da educação das crianças e jovens (Frade *et al*, 2010).

2.2.3. Concepções e práticas de Educação Sexual dos professores do 2º CEB

Clément (1998, citado por Anastácio, Carvalho e Clément, 2005), revela-nos a importância que as representações sociais assumem na revelação das concepções dos professores no domínio da Educação Sexual. Estas resultam, assim, da interação entre os conhecimentos científicos que possuem nesta área, juntamente com o seu sistema de valores, em associação com as suas práticas pessoais e profissionais.

Alguns estudos que têm sido concretizados nesta área identificam nos docentes uma atitude maioritariamente favorável em relação à abordagem da Educação Sexual nos estabelecimentos de ensino (Reis & Vilar, 2004; Ramiro & Matos, 2008). Esta atitude favorável por parte dos professores encontra-se, no entanto, diretamente relacionada com outros fatores.

Reis e Vilar (2004) encontraram uma relação crescente entre o conforto em tratar o tema da sexualidade e a sua atitude positiva perante a mesma. Realça-se ainda aqui um estudo levado a cabo por Ramiro e Matos (2008) em que se depreendeu que os professores que haviam frequentado ações de formação na área da Educação Sexual, não só conferiam mais importância à temática, como mostraram atitudes mais favoráveis perante a mesma, assim como os docentes que já haviam desenvolvido atividades neste âmbito, anteriormente.

Anastácio *et al* (2005) realçam o facto de uma investigação revelar que a formação específica em Educação Sexual torna os docentes mais convencidos dos benefícios futuros que esta tem no que concerne à saúde das crianças. Os mesmos autores ressaltam também que a

formação dos professores em Educação Sexual tem influência no que remete à alteração de “concepções no sentido do conhecimento cientificamente aceite, da reestruturação do sistema de valores e da mudança das práticas sociopedagógicas” (p. 11).

Por seu lado, Leger (1998, citado por Oliveira, 2009), vem ainda afirmar, com base em alguns estudos, que, quando os docentes ostentam uma formação de base consistente em Educação para a Saúde, as concepções dos mesmos neste domínio refletem-se positivamente na atividade letiva. E, apesar de não retirarem aos pais a responsabilidade de, em conjunto com a escola, educar sexualmente, estes consideram que a abordagem da Educação Sexual em meio escolar pode ajudar no “aumento dos conhecimentos sobre sexualidade; facilidade de dialogar com os pais sobre sexualidade; autoconhecimento; desenvolvimento da capacidade de agir perante situações de risco; autoconfiança; autoestima positiva; equilíbrio emocional; prevenção da gravidez na adolescência; desenvolvimento de competências de relacionamento interpessoal” (Anastácio *et al*, 2005, p.6). Silva e Neto (2006) alertam ainda que existem professores que defendem que a Educação Sexual deverá ter início a partir do momento em que a criança ingressa na escola, sendo tratada como um facto normal da vida.

Os resultados dos estudos anteriores mostram, de forma geral, que os professores demonstram, no geral, uma atitude positiva e um elevado interesse e atribuição de importância à Educação Sexual, revelando concepções favoráveis à implementação da Educação Sexual nas escolas.

No entanto, e analisando alguma literatura existente sobre este tema, podem identificar-se vários fatores passíveis de interferir com a abordagem da Educação Sexual nas escolas pelos professores, influenciando deste modo a sua prática, ou a inexistência da mesma, tais como: nível de conhecimento científico, grau de conforto, formação em Educação Sexual, experiência de ensino, entre outros (Silva, 2013).

No que a conhecimentos diz respeito, um estudo desenvolvido por Cohen, Byers, Sears e Weaver (2001, citado por Silva, 2013), demonstra que os professores sentem ter algum tipo de conhecimento científico sobre todos os temas relacionados com Educação Sexual. Nomeadamente, revelam estar bem informados sobre temáticas como a imagem corporal, a segurança pessoal, a denominação correta para os genitais, a abstinência, o amor, a atração, a intimidade, a puberdade, reprodução e nascimento, sendo a menstruação o único tema em que todos os participantes sentem ter muito conhecimento. Os professores que participaram neste estudo referem ainda sentir-se confortáveis no que diz respeito ao seu grau de conhecimento sobre métodos contraceptivos, acerca do sexo como parte de uma relação de amor, com as práticas de sexo seguro e as doenças sexualmente transmissíveis.

Porém, de acordo com Serrão e Barbosa-Ducharme (2006, citado in Silva, 2013) estes profissionais, apesar de admitirem elevados conhecimentos nos variados assuntos que

podem ser explorados no que concerne a este tema, reconhecem-se com poucas competências neste âmbito para efetivar abordagens eficazes em sala de aula.

Ainda em relação ao estudo desenvolvido por Cohen *et al* (2001, citado por Silva, 2013), os docentes revelaram que, para além de se sentirem menos conhecedores, também se sentem menos confortáveis e dispostos a abordar temas polémicos da saúde sexual, como a masturbação, a pornografia, o prazer sexual e orgasmo, a homossexualidade, a prostituição na adolescência, o comportamento sexual e problemas sexuais.

Estes autores, com a sua investigação, concluíram que o nível de conhecimento dos docentes verificou-se ser claramente maior que o seu grau de conforto perante as temáticas, e que a sua disposição para a prática de Educação Sexual em sala de aula demonstrou ser significativamente inferior aos dois primeiros. Igualmente, Reis e Vilar (2004), num estudo realizado em Portugal, concluíram que a maioria dos professores envolvidos se sentia confortável para falar de sexualidade com os alunos. No entanto, poucos revelaram intenções de se envolver futuramente em ações de Educação Sexual nas suas escolas.

Resumindo, entendeu-se que a eficácia na implementação do currículo de Educação Sexual está dependente do conhecimento dos professores acerca dos temas de saúde sexual, assim como da sua disposição e conforto em lecionar estas temáticas.

Anastácio (2007), afirma que um dos maiores medos dos docentes no que toca à concretização da prática de Educação Sexual em sala de aula passa pela perceção de discórdia por parte dos encarregados de educação dos seus alunos. Em conformidade, os resultados da investigação de Cohen *et al*. (2001, citado por Silva, 2013), mostram que o apoio dos pais tem um impacto direto e significativo na disposição dos docentes para a abordagem e prática regular de Educação Sexual nas suas aulas.

Frade *et al* (2009) realçam ainda que os docentes também se sentem inseguros em relação à aprovação por parte dos colegas, à receptividade dos alunos, mostrando ainda alguma incerteza em relação aos limites daquilo que lhes é ou não permitido abordar.

Na perspetiva de Silva (2006), e ainda de Anastácio (2007), apesar da existência de normas legais que determinam a obrigatoriedade de a escola assumir o seu papel na formação cívica, bem como levar a cabo, entre outras áreas, a Educação Sexual, tal não se tem verificado, existindo alguma resistência dos professores à exploração da Educação Sexual em meio escolar. Além disso, como refere Ribeiro (2006, citado por Marinho e Anastácio, 2011), os professores, apesar de reconhecerem a necessidade de introduzir a educação dos afetos nos programas de Educação Sexual e de o expressarem nos seus objetivos, optam por modelos pedagógicos meramente médico-preventivos, o que fica muito aquém das necessidades dos alunos, até mesmo no que se refere à simples prevenção de comportamentos de risco.

Marinho e Anastácio (2011) declaram que continuam a existir assuntos que tendem a ficar de fora dos temas abordados em ES, ressaltando as questões de género e as, ainda existentes, iniquidades. Estes autores citam Rogow e Haberland (2005), afirmando que os programas de Educação Sexual ainda não refletem o que já é conhecido acerca do papel fundamental que as questões de género desempenham na formação das atitudes e no comportamento sexual. Constataram que, quando estes assuntos são introduzidos, a sua discussão é superficial.

Em estudos realizados no distrito de Braga, Vilaça (2006) concluiu, por exemplo, que a Educação Sexual é geralmente integrada nas áreas curriculares de natureza disciplinar e não disciplinar, sendo a maioria dos projetos de curta duração. Dos docentes envolvidos, só uma pequena parte recorre a um processo de ensino orientado para ação e participação dos alunos, existindo uma baixa participação dos mesmos nos projetos. A presença de colaboradores externos à escola é meramente pontual e verifica-se também uma adesão muito fraca por parte dos encarregados de educação na participação em projetos da vida escolar dos seus educandos, no que concerne a esta temática.

Segundo o que se encontra definido pelas Linhas Orientadoras, o objetivo da Educação Sexual nas escolas tem que passar, necessariamente, por “uma vivência mais informada, mais gratificante, mais autónoma e mais responsável da sexualidade”, passando pela intervenção na área dos conhecimentos, das competências e das atitudes dos alunos (ME & MS, 2000). No entanto, os professores ainda se limitam apenas aos conhecimentos biológicos, como muitas vezes acontece nas aulas de Ciências da Natureza e nas Ciências Naturais. Muitos, ainda, adiam os conteúdos específicos ligados à sexualidade para o fim do ano, na incerteza de virem ou não a ter tempo disponível para os abordar. Também noutras disciplinas, existe pouco interesse por parte dos professores em encontrar conteúdos nas matérias que lecionam que, de alguma forma, se relacionem com a Educação Sexual para poderem efetuar uma abordagem contextualizada da temática (Fernandes & Paiva, 2005).

Cohen *et al* (2001, citado por Silva, 2013), destaca no seu estudo a formação específica dos professores em Educação Sexual como vetor fundamental para que os mesmos se sintam mais confortáveis e dispostos na abordagem de temas relacionados com este tema, quando comparados com professores que não a tinham tido. Anastácio (2007), através da avaliação de um programa de formação para professores levado a cabo por Wight e Buston (2003), afirmou que uma formação de qualidade pode expandir as competências e o conhecimento dos docentes para implementar determinados materiais, melhorar a sua motivação e confiança, como também originar uma Educação Sexual de alta qualidade, formando, assim, jovens cidadãos capazes de fazer escolhas refletidas e prudentes no que diz respeito a este tema. No entanto, mesmo sem uma preparação específica, há já muitos professores cuja prática letiva contribui positivamente na Educação Sexual dos seus alunos. Assim, um professor que nas aulas utiliza uma metodologia ativa, que estimula nos seus alunos a

aquisição de reflexão, de avaliação do seu próprio comportamento, que fomenta a interação, o respeito mútuo, criando um ambiente em que os alunos se sintam ativos, responsáveis e felizes, está a fazer Educação Sexual (Cortesão et al, 1998, citado in Fernandes, 2006).

E ainda se encontram muitos professores com esta postura e perfil nas escolas. Será, pois, importante ter presente que, para uma abordagem mais consistente da Educação Sexual em meio escolar, e para além das competências científicas e pedagógicas, o professor deverá ter um perfil onde a maturidade afetiva e humana seja realçada (Fernandes, 2006).

O papel do professor em Educação Sexual é semelhante àquele que se lhe atribui noutras áreas do processo educativo, tornando-se indispensável, no entanto, um apoio técnico que lhe permita refletir sobre os seus valores e atitudes face à sexualidade, como por exemplo, com ações de formação. Estas devem abranger “conhecimentos de base que abarquem a multiplicidade de aspetos da sexualidade – designadamente o biológico, o psicológico, o histórico, o sociológico” (Henry, 1974, citado por Pombo, 2011, p. 22).

Para Went (1985, citado por ME e MS, 2000), o perfil desejável do professor que queira desenvolver ações de Educação Sexual assenta no seguinte:

Genuína preocupação com o bem-estar físico e psicológico dos outros; aceitação confortável da sua sexualidade e da dos outros; respeito pelas opiniões das outras pessoas; atitude favorável ao envolvimento dos pais, encarregados de educação e outros agentes de educação; compromisso de confidencialidade sobre informações pessoais que possam ser explicitadas pelos alunos; capacidade para reconhecer as situações que requerem a intervenção de outros profissionais/técnicos para além dos professores (p.41).

Mais ainda, Sanders e Swiden (1995, citados por ME & MS, 2000.) consideram que o professor deve ser tão neutro quanto possível, não passando as suas convicções, opiniões ou juízos de valor, deve demonstrar disponibilidade e confiança, utilizar vocabulário adequado tanto a um nível técnico como pedagógico, informar-se de forma a passar informações científicas atuais e corretas e ser cuidadoso na transmissão de informação, tendo em conta a faixa etária e o nível de desenvolvimento dos alunos e os seus interesses.

Para Dias, Ramalheira, Marques, Seabra e Cabral (2002), o perfil deste professor deverá possuir, para além das qualidades intelectuais, as afetivas e éticas. Deverá “ajudar os seus alunos a ler e a integrar o mundo onde vivem, a construir a autonomia e a gerir a relação destes com os complexos sistemas de valores que pautam as atuais sociedades democráticas.” Por outro lado, deverá, também, ser um professor empenhado, saber trabalhar em equipa, abertura e capacidade de diálogo com toda a comunidade educativa e parceiros educativos. Para estes mesmos autores, “o professor, enquanto promotor de mudança, deve perceber que, para o sucesso das intervenções educativas, a discussão sobre as estratégias

de aula e a seleção de metodologias se revela aqui tão determinante quanto os conteúdos programáticos.” (citado in Fernandes, 2006).

Frade *et al* (2010) reconhecem o facto de que na aquisição de conhecimentos, na mudança de atitudes, na aquisição de capacidades, e no desenvolvimento de competências, a máxima participação no processo de ensino/aprendizagem é a forma mais eficaz de intervenção. Embora não sejam de excluir pequenas exposições sobre uma ou outra questão, longas dissertações para grandes audiências não são os melhores caminhos pedagógicos em Educação Sexual. Estas podem, sim, fazer parte de um dos momentos da atividade, mas devem ser sempre complementadas com outras formas de trabalho mais participadas. Partir dos conhecimentos individuais e do grupo (certos ou errados), utilizar esses e novos conhecimentos, problematizar e resolver situações, utilizar o humor e o jogo ou trabalhar em pequenos grupos, são as metodologias mais eficazes nesta área.

O tratamento de um tema em Educação Sexual implica a definição das estratégias a utilizar, na perspectiva da participação dos alunos no processo educativo, e preparação dos recursos e materiais pedagógicos necessários. Estas destinam-se à partilha de informação, clarificação de valores e atitudes, treino de competências específicas, devendo os profissionais envolvidos na Educação Sexual adaptá-las às diferentes fases de desenvolvimento das crianças e jovens. As metodologias participativas devem ter uma utilização preferencial em todas as atividades de Educação Sexual e expressam-se na utilização de um conjunto muito amplo de estratégias, tendo sido os seguintes exemplos retirados e adaptados do *Guia para Professores, Formadores e Educadores* (Frade *et al* 2010, pp. 25-27):

- Trabalho de pesquisa: ajuda o aluno a clarificar ideias, levando-o a interrogar-se sobre os diferentes aspetos do tema em estudo. A pesquisa de informação pode ser feita com base em inúmeras e diversificadas fontes: livros, revistas, jornais, Internet.
- Brainstorming ou Tempestade de ideias: consiste em listar, sem a preocupação de discutir num primeiro momento, todas as sugestões que o grupo ou a turma fazem sobre determinada questão ou problema. A lista deve ser constituída por palavras ou frases simples. Após as sugestões dos alunos deve-se aprofundar a discussão e esclarecer as dúvidas e as ideias erradas.
- Resolução de problemas: mediante a utilização de histórias ou casos reais, incentiva-se a discussão para a resolução de problemas comuns com os quais os alunos podem vir a ser confrontados.
- Jogos de clarificação de valores: consiste em promover o debate entre posições diferentes, através da utilização de pequenas frases que sejam opinativas e polémicas.

- Utilização de questionários: os questionários são utilizados para recolher conhecimentos e opiniões existentes.
- Role play ou dramatização: consiste na simulação de pequenos casos ou histórias em que intervêm o número de personagens desejadas. Funciona bem quando são os próprios alunos, em grupo, a elaborarem o texto dramático. O role play pode ser aproveitado para desenvolver o relacionamento interpessoal ou saber expressar sentimentos.
- Visita externa: pode aproveitar-se a visita de um especialista num determinado assunto, havendo uma recolha de questões que a turma desejaria colocar.
- Produção de cartazes: é uma forma de organizar a informação recolhida (textos, fotografia, gráficos, esquemas, etc.). Pode ser apresentada ao grande grupo, ou pode ser uma forma de fomentar a discussão à volta de um tema.
- Caixa de perguntas: consiste na recolha prévia e anónima de perguntas sobre temas de interesse da turma ou de levantamento de necessidades. É muito importante que o professor responda a todas as perguntas de forma clara e com correção científica.
- Exploração de vídeos e outros meios audiovisuais: todos os materiais e estratégias referidas anteriormente, sendo alvo de uma utilização responsável e organizada dentro da sala de aula, podem converter-se em instrumentos válidos na abordagem da Educação Sexual.

Concluindo, a "(...) escola e os professores são, assim, o contexto e os agentes privilegiados para intencionalizar processos de análise, consciencialização e mudança ao nível dos conhecimentos, sentimentos e comportamentos em termos de Sexualidade Humana" (Vaz *et al.*, 1996, citado in Silva, 2013, p.41).

Assim sendo, procurou-se conhecer as perceções de alguns professores da área de Matemática e Ciências sobre este tema.

2.3. Aspetos Metodológicos

2.3.1. Opções metodológicas

Este trabalho contempla um estudo de caso, assentando numa abordagem metodológica qualitativa que visa um melhor entendimento da forma como professores de 2º Ciclo percebem a Educação Sexual em contexto escolar, bem como o modo como o tema é abordado nos respetivos estabelecimentos de ensino. Para tal, delineei três objetivos principais a atingir com a sua concretização: (1) conhecer as conceções de professores de 2º ciclo relativamente à Educação Sexual em meio escolar; (2) identificar e caracterizar atividades desenvolvidas no âmbito da Educação Sexual em meio escolar; (3) identificar o tipo de formação específica nesta área dos professores em estudo.

2.3.2. Participantes

Participaram neste estudo três professores da área da Matemática e Ciências do 2º Ciclo do Ensino Básico (A, B e C) do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 42 e os 58 anos. O número de anos de ensino dos participantes do estudo situava-se entre os 19 e os 37 anos.

2.3.3. Recolha e análise de dados

A recolha de dados foi realizada através de inquéritos por questionário (Anexo III). O questionário é uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões apresentadas por escrito. Segundo Almeida e Pinto (1995), existem algumas vantagens neste tipo de técnica de recolha de dados, tais como: a possibilidade de atingir um grande número de pessoas, garantir o anonimato das respostas, e ainda o facto de não expor os inquiridos à influência do inquiridor. Neste método existem dois tipos de questões: as questões de resposta aberta e as de resposta fechada. As questões de resposta aberta permitem ao inquirido construir a resposta com as suas próprias palavras, permitindo deste modo a liberdade de expressão. As questões de resposta fechada são aquelas nas quais o inquirido apenas seleciona a opção que mais se adequa à sua opinião, de entre as que lhe forem apresentadas. Também é comum surgirem questões dos dois tipos no mesmo questionário, sendo este considerado misto. Neste estudo, utilizei questões de resposta aberta.

Depois dos participantes responderem ao questionário, elaborei uma tabela com os principais resultados (Anexo IV) e ainda uma tabela de caracterização dos participantes (Anexo V).

2.4. Apresentação e discussão dos resultados

A primeira questão do questionário procurava identificar se os professores em análise consideravam ter formação suficiente para lecionar E.S., ao que todos responderam afirmativamente. No seguimento da primeira questão, procurei saber qual julgavam ser o impacto de uma formação adequada na prática letiva, tendo os três professores inquiridos dado bastante importância à aquisição de conhecimentos significativos que daí advém. O participante C concluiu ainda que, com uma formação adequada, há conseqüentemente um

melhor desempenho na abordagem dos conteúdos. Este participante e os outros professores inquiridos, assim como Leger (1998, citado por Oliveira, 2009), concordam que, quando os docentes possuem uma formação de base consistente em Educação para a Saúde, as concepções dos mesmos neste domínio refletem-se positivamente na atividade letiva.

No que diz respeito aos conteúdos de Educação Sexual já abordados em sala de aula, todos os inquiridos referiram os “Afetos” como tópico comum. O participante A enunciou ainda as “Alterações físicas e psicológicas na puberdade” e o participante B as “Doenças sexualmente transmissíveis”. Para a abordagem metodológica destes conteúdos, todos os professores referiram os debates como metodologia preferencial, tendo o trabalho individual e de grupo sido também destacado pelos participantes A e B. O participante A mencionou, ainda, a pesquisa e a utilização de meios audiovisuais, como métodos por si já utilizados para esta abordagem. No total, ao longo de um ano letivo, os inquiridos A e B disponibilizam cerca de 6 a 8 horas para o ensino da ES. Já o inquirido C não definiu o tempo médio gasto com este tema.

No que diz respeito aos tópicos considerados mais importantes para abordagem no 2º Ciclo, foram identificados os seguintes pelos inquiridos: “Afetos”, “Doenças sexualmente transmissíveis” e “Identidade e orientação sexual”. Seguiram-se as “Alterações físicas e psicológicas na puberdade” e a “Gravidez na Adolescência”.

De todos os tópicos considerados importantes pelos três professores, podemos observar que apenas três foram abordados em sala de aula, o que pode indiciar que, apesar de conscientes da sua importância, estes professores podem não possuir o à vontade ou as competências necessárias para a sua abordagem, o que vai ao encontro da opinião de Serrão e Barbosa-Ducharne (2006, citado por Silva, 2013) quando referem que estes profissionais se reconhecem com poucas competências neste âmbito para efetivar abordagens eficazes em sala de aula. Esta ideia encontra ainda reflexo noutras respostas dos professores inquiridos porque, quando questionados sobre os tópicos com os quais se sentiam mais e menos à vontade para abordar em ES, o participante A referiu as “Alterações físicas e psicológicas na puberdade”, “Identidade e Orientação Sexual” e os “Afetos” como os tópicos que abordaria com maior facilidade e apontando os “Métodos contraceptivos” e as “Doenças sexualmente transmissíveis” como os tópicos com os quais se sente menos à vontade. Os participantes B e C referiram não sentir qualquer disparidade no seu à vontade na abordagem dos diferentes tópicos de ES.

No que diz respeito aos apoios encontrados nas escolas para a implementação da ES, os únicos apoios mencionados pelos participantes foram os recursos externos à instituição escolar, como por exemplo, a colaboração de técnicos do Centro de Saúde. Já em relação aos obstáculos, foram apontados vários, nomeadamente as dificuldades na abordagem

transdisciplinar do tema, a resistência oferecida pelos encarregados de educação que, muitas vezes, não aceitam bem as abordagens a este tema realizadas pelos professores, o tempo limitado para a abordagem de todos os conteúdos do currículo e, ainda, o elevado número de alunos por turma. Estas respostas vão ao encontro do que Anastácio (2007) afirma, quando refere que um dos maiores medos dos docentes no que toca à concretização da prática de Educação Sexual em sala de aula passa pela perceção de discórdia por parte dos encarregados de educação dos seus alunos.

A avaliação dos alunos, no que diz respeito à ES, é realizada pelos três participantes no formato de Avaliação Formativa, mais especificamente através da participação dos alunos, realização de trabalhos escritos ou fichas de trabalho.

Quando questionados sobre a transposição de conhecimentos dos alunos para as situações do quotidiano, os inquiridos A e B responderam afirmativamente, enquanto o terceiro não definiu resposta.

2.5. Conclusão

Os professores inquiridos mostraram-se bastante favoráveis à abordagem da E.S. no 2º Ciclo do Ensino Básico, salientando a necessidade de formação adequada para o fazer.

Apesar de, em sala de aula, o tema mais abordado pelos professores inquiridos ser os “Afetos”, valorizando aqui os aspetos emocionais e relacionais da sexualidade, é também atribuída importância a temáticas como “Doenças sexualmente transmissíveis”, “Gravidez na Adolescência” e “Alterações físicas e psicológicas na puberdade”, que enfatizam os componentes fisiológicos da sexualidade, e ainda “Identidade e orientação sexual”, tópico que remete para as questões de género. No entanto, nenhum dos inquiridos alguma vez abordou em contexto escolar a “Gravidez na Adolescência” ou a “Identidade e orientação sexual”, o que nos remete para o facto de que, apesar de conscientes da sua importância, estes professores podem não possuir o à vontade ou as competências necessárias para a sua abordagem, o que vai ao encontro da opinião de Serrão e Barbosa-Ducharne (2006, citado por Silva, 2013).

É possível concluir, ainda, que os apoios encontrados nas escolas para a implementação da Educação Sexual são escassos, pelo que os professores apenas recorrem a apoios externos à instituição escolar. Os obstáculos à abordagem da ES são vários, nomeadamente a falta de tempo para a abordagem dos conteúdos e a resistência oferecida pelos encarregados de educação, o que vai ao encontro do que Anastácio (2007) afirma, quando refere que o maior medo dos docentes neste campo se centra na discórdia por parte dos encarregados de educação dos seus alunos.

Através da análise das respostas ao questionário concluiu-se que, apesar de existirem atitudes bastante positivas por parte dos professores em relação a este tema, a sua abordagem em

contexto escolar é ainda muito limitada em variados aspetos, nomeadamente na escassez de recursos e de tempo e no próprio à vontade dos docentes para o fazerem.

Considero que este estudo tem algumas limitações, principalmente devido ao número de questionários ser muito reduzido, o que não permite extrapolar os resultados para um público mais vasto, apesar de as respostas irem ao encontro dos resultados de outros estudos.

Uma adversidade foi a falta de cooperação na aplicação dos inquéritos, por parte dos participantes do estudo. Estes constrangimentos provocaram alterações aos objetivos estabelecidos inicialmente. Estes tiveram que ser reformulados e as opções metodológicas adaptadas.

Reflexão Final

Nesta reflexão final apresento um balanço do meu percurso académico no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo e do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Ao longo deste período aprendi muito, tanto a nível profissional como pessoal. Nos diferentes contextos onde estagiei tive oportunidade de conhecer professores que partilharam comigo a sua experiência profissional, possibilitando diversas aprendizagens, desenvolvimento de competências, aquisição de saberes teóricos e práticos, bem como conhecimentos sobre a ética profissional e ainda atitudes e valores que a um professor cabe demonstrar.

De facto, a componente prática revelou-se fundamental na minha formação pois só aí pude presenciar o dia-a-dia dos alunos, observar e refletir a prática das professoras cooperantes, sendo que a observação é o primeiro passo para a aprendizagem. Através destes momentos, pude aceder às diferentes estratégias e metodologias utilizadas e observar as interações entre professor e aluno.

No que diz respeito ao tema do estudo que aqui aprofundo, este partiu do meu interesse pessoal em saber mais sobre a forma como os professores abordam a Educação Sexual nas instituições de ensino e quais as suas conceções acerca do tema. Os jovens encontram-se em constante exposição a informação não filtrada, alusiva ao sexo e à sexualidade e, embora o acesso a essa informação seja muito fácil, por si só não faz a sua Educação Sexual (Reis & Vilar, 2004). Os jovens necessitam de ajuda para aprenderem a processar estas mensagens de diferentes fontes de informação que lhes são transmitidas diariamente, tornando clara a necessidade da intervenção das instituições escolares ao nível da Educação Sexual.

Considero, assim, pertinente o estudo aqui em causa, visto a sexualidade adquirir uma grande importância e especificidade neste momento especial do desenvolvimento dos jovens.

Durante a realização da parte investigativa do meu relatório, as aprendizagens foram constantes. Com vista a desenvolver teoricamente o meu tema, efetuei as mais variadas leituras, nomeadamente de artigos e trabalhos científicos, outros estudos e ainda da legislação portuguesa, inteirando-me aos poucos sobre a situação da Educação Sexual em Portugal no decorrer dos anos. Tive o cuidado de explicitar e aclarar conceitos essenciais à investigação, bem como estabelecer ligações existentes entre eles, tendo em atenção que os objetivos do estudo se sustentam ou surgem desses conceitos.

Encontrei algumas adversidades no que diz respeito à conclusão deste estudo, nomeadamente a falta de tempo para o concluir, unicamente por questões pessoais e profissionais. Contudo, posso, assim, afirmar que, com este trabalho, também aprendi a ultrapassar as contrariedades que vão surgindo no caminho que percorremos, tendo a certeza

de que o papel de professora me trará um caminho muito longo e com alguns obstáculos que, com certeza, transformarei em conquistas.

Referências

- Alexandre, S. (2012). *Estratégias para promover a aproximação família – escola*. (Dissertação de Mestrado em Ensino na Especialidade de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Beja.
- Almeida, J. e Pinto, J. (1995). *A Investigação nas Ciências Sociais* (5ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Anastácio, Z. (2007). *Educação Sexual no 1º CEB: Concepções, obstáculos e argumentos dos professores para a sua (não) consecução* (Tese de Doutoramento). Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Anastácio, Z., Carvalho, G. & Clément, P. (2005). *Concepções dos professores de 1º CEB sobre o contributo da Educação Sexual para a promoção da saúde e sua relação com a formação*. Universidade do Minho, Braga.
- Balça, A. (2011). Vamos à biblioteca! – O papel da biblioteca escolar na formação de crianças leitoras. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 13(14), 207-220.
- Bastos, C. (2010). *A biblioteca escolar: dinamizar, motivar para a leitura* (Trabalho de Projeto de Mestrado em Ciências da Educação). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto.
- Belo, M. (2012). *Educação Sexual em meio escolar: perspetivas dos professores* (Dissertação de Mestrado) Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.
- Canavarro, A., Oliveira, H., & Menezes, L. (2012). Práticas de ensino exploratório da matemática: o caso de Célia. In L. Santos (Ed.), *Investigação em Educação Matemática 2012: Práticas de ensino da Matemática* (pp. 255-266). Portalegre: SPIEM.
- Cardoso, M. (2013). *A aprendizagem da leitura e da escrita partindo de texto*. (Projeto de Intervenção no âmbito do Mestrado em Didática da Língua Portuguesa no 1º e 2º CEB). Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Carvalho, P., Ferreira, D., Mamede, E., Cadeia, C., & Vieira, L. (s.d). *Aspetos didáticos da resolução de problemas*. Minho: Universidade do Minho.
- Castro, P., Tucunduva, C. & Arns, E. (2008). A importância do planeamento das aulas para organização do trabalho do professor em sua prática docente. *Athena - Revista Científica de Educação*, 10(10), 49-62.
- Costa, L. (2013). *Contributos para a iniciação da metodologia de ensino orientada para a resolução de problemas em matemática: um estudo com alunos do 1.º Ciclo de Ensino Básico*

(Dissertação de Mestrado). Departamento de Ciências da Educação e do Património da Universidade Portucalense, Porto.

Decreto-lei nº 3/84 de 24 de março. *Diário da República nº 71 – Série I*. Assembleia da República. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 259/2000 de 17 de outubro. *Diário da República nº 240 – Série I-A*. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho nº 172/ME/93 de 13 de agosto. *Diário da República nº 189 – Série II*. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 19 737/2005 de 15 de junho. *Diário da República nº 176 – Série II*. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho nº 25 995/2005 de 16 de dezembro. *Diário da República nº 240 – Série II*. Ministério da Educação. Lisboa.

Dias, A. M., Ramalheira, C., Marques, L., Seabra, M. E., & Cabral, M. L. (2002). *Educação da Sexualidade no dia-a-dia da prática educativa*. Braga: Casa do professor.

Fernandes, A. (2006). *Projeto ser mais. Educação para a sexualidade online* (Dissertação de Mestrado em Educação Multimédia). Faculdade de Ciências da Universidade do Porto.

Fernandes, A., & Paiva, J. (2005). *Educação para a sexualidade: Uma experiência em ensino à distância*. Comunicação apresentada no *VII Simpósio Internacional de Informática Educativa*, Leiria.

Frade, A., Marques, A., Alverca, C., & Vilar, D. (2010). *Educação Sexual na escola. Guia para professores, formadores e educadores*. Lisboa: Texto Editora.

Gatti, B. (2003). O professor e a avaliação em sala de aula. *Estudos em Avaliação Educacional*, 27, 97-114.

Grupo de Trabalho de Educação Sexual (GTES) (2005). *Relatório Preliminar*. Lisboa

Grupo de Trabalho de Educação Sexual (GTES) (2007). *Educação para a saúde nas escolas: relatório final*. Retirado de www.apf.pt/sites/default/files/media/2015/relatorio_final_gtes.pdf

Lei nº 3/84 de 24 de março. *Diário da República nº 71 – Série I*. Assembleia da República. Lisboa.

Lei nº 120/99 de 11 de agosto. *Diário da República nº186 – Série I-A*. Assembleia da República. Lisboa.

Lei n.º 60/2009 de 6 de agosto. *Diário da República nº 151 – Série I*. Assembleia da República. Lisboa.

- Leite, T. (2010). *Planeamento e conceção da ação de ensinar*. Coleção Situações de Formação. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Marinho, S., Anastácio, Z. (2011). *Concepções de professores e alunos sobre Educação Sexual e sexualidade*. Braga: Universidade do Minho.
- Martins, J. (2013). *A resolução de problemas matemáticos e a aprendizagem autorregulada dos alunos* (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Beja.
- Matos, M., Reis, M., Ramiro, L., Ribeiro, J. & Leal, I. (2014). Educação Sexual em Portugal: legislação e avaliação da implementação nas escolas. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 15(2), 335-355.
- Menezes, L., Oliveira, H., & Canavarro, A. P., (2013). *Descrevendo as Práticas de Ensino Exploratório da Matemática: O caso da professora Fernanda*. Em: Actas del VII CIBEM. Montevideo, Uruguay: CIBEM.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação & Ministério da Saúde (2000). *Educação Sexual em Meio Escolar. Linhas Orientadoras*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Morais, C., & Paiva, J. (s.d.). *WebQuest: incremento pedagógico da internet no ensino da Química*. Porto: Faculdade de Ciências.
- Morán, J. (1995). O vídeo na sala de aula. *Comunicação e Educação*, 1(2), 27-35.
- Morán, J. (1997). Como utilizar a Internet na educação. *Revista Ciência da Informação*, 26, 146-153.
- Moreira, M. (2005). Mapas conceituais e aprendizagem significativa. *Revista Chilena de Educação Científica*, 4(2), 38-44.
- NCTM (1991). *Normas para o Currículo e a Avaliação em Matemática Escolar*. (Tradução portuguesa do original em inglês de 1989). Lisboa: APM & IIE.
- Oliveira, A. (2009). *Que conteúdos de Educação para a Saúde devem integrar a formação inicial de professores habilitados para a docência no 1º Ciclo do Ensino Básico: um estudo exploratório*. (Dissertação de Mestrado em Saúde Escolar). Faculdade de Medicina, Lisboa.
- Palhares, P. (2004). *Elementos de matemática para professores do ensino básico*. Lisboa: Lidel.

- Panucci-Filho, L., Santos, C. & Almeida, L. (2011). Vantagens e desvantagens sobre a aprendizagem percebidas pelos alunos de graduação do ensino presencial mediado com o *PowerPoint*: um estudo exploratório. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(3), 94-112.
- Peixoto, A. (2008). *A criança e o conhecimento do mundo: atividades laboratoriais em ciências físicas* (1ª Ed.). Penafiel: Editorial Novembro.
- Pombo, A. (2011). *A Educação Sexual em contexto escolar*. (Relatório Final de Mestrado em Ensino do 1º e do 2º Ciclo do Ensino Básico). Escola Superior de Educação, Bragança.
- Ponte, J. et al (2007). *Programa de Matemática para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Pontes, A. (2010). *Sexualidade: vamos falar sobre isso? Promoção do desenvolvimento psicossocial na adolescência: implementação e avaliação de um programa de intervenção em meio escolar* (Dissertação de candidatura a doutoramento). Universidade do Porto.
- Portaria n.º 196-A/2010 de 9 de abril. *Diário da República nº 69 – Série I*. Ministérios da Saúde e da Educação. Lisboa.
- Ramiro, L. (2013). *A Educação Sexual na mudança de conhecimentos, atitudes e comportamentos sexuais dos adolescentes*. (Tese de Doutoramento em Ciências da Educação). Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.
- Ramiro, L. & Matos, M. (2008). Perceções de professores portugueses sobre Educação Sexual. *Revista de Saúde Pública*, 42(4), 684-692.
- Ramos, A., Mateus, A., Matias, J., & Carneiro, T. (2002). *Problemas matemáticos: caracterização, importância e estratégias de resolução*. São Paulo: Instituto de Matemática e Estatística da Universidade de São Paulo.
- Reis, P. (1995). *Os mapas de conceitos como instrumento pedagógico. Perspetivas e experiências dos professores*. Escola Secundária Marquês de Pombal.
- Reis, M. & Vilar, D. (2004). A implementação da Educação Sexual na escola: Atitudes dos professores. *Análise Psicológica*, 22(4) 737-745.
- Ribeiro, C., (2006). *Aprendizagem cooperativa na sala de aula: uma estratégia para a aquisição de algumas competências cognitivas e atitudes definidas pelo Ministério da Educação*. (Dissertação de Mestrado em Biologia e Geologia para o ensino). Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

- Ribeiro, J., Pontes, A., Parente, C. & Santos, L. (2015). *Promoção da saúde: Conceitos e experiências em programas de Educação Sexual em Portugal (Volume II)*. Lisboa: SPPS Editora.
- Ribeiro, M. (2012). *Resolução de problemas matemáticos: como desenvolver a comunicação e o raciocínio matemático* (Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica). Universidade da Beira Interior, Covilhã.
- Romanatto, M. (2012). Resolução de problemas nas aulas de Matemática. *Revista Eletrónica de Educação*, 6(1), 299-311.
- Sá, J. (2002). *Renovar as práticas no 1.º Ciclo pela via das Ciências da Natureza*. Porto: Porto Editora.
- Sampaio, D. (2010). *Educação Sexual em meio escolar*. Acedido em 16 de outubro de 2016, em <https://www.dgs.pt/>.
- Santos, M. (2011). *Aprendizagem Cooperativa em Matemática: Um estudo longitudinal com uma turma experimental do Novo Programa de Matemática do 2º ciclo do Ensino Básico* (Tese de Doutoramento em Ciências da Educação). Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Algarve.
- Serrazina, L. (s.d.). *Resolução de problemas*. Acedido a 27 de janeiro de 2017, no Website do Instituto Politécnico de Viseu: http://www.essev.ipv.pt/mat1ciclo/COORDENADORES/Materiais%20Coordenad/Textos/Problemas_texto_Coord.pdf.
- Silva, I. (2006). *Educação para os Valores em Sexualidade: Um Estudo com futuros Professores e Alunos do 9.º Ano de Escolaridade* (Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica do Ensino de Ciências). Universidade do Minho, Braga.
- Silva, J. (2013). *A perceção dos professores sobre a Educação Sexual nas escolas: Estudo qualitativo com professores do 3º ciclo* (Dissertação de Mestrado em Psicologia). Universidade Portucalense, Porto.
- Silva, R. & Neto, J. (2006). Formação de professores e educadores para a abordagem da Educação Sexual na escola: O que mostram as pesquisas. *Ciência & Educação*, 12(2), 185-197.
- Simões, M. (2014). *A sequência didática como estratégia para escrita de textos no 1º ano de escolaridade* (Relatório de Estágio para obtenção de grau de mestre em Ensino do 1º e 2º CEB). Escola Superior de Educação de Lisboa.

Sobral, A. & Teixeira, F. (2007). *Conhecimentos prévios: investigando como são utilizados pelos professores de ciências das séries iniciais do ensino fundamental*. Em: Anais do VI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências- ENPEC, SC, Florianópolis.

Vaz, J. (1996). *Educação Sexual na escola*. Lisboa: Universidade Aberta.

Vilaça, T. (2006). *Ação de Competência de Ação em Educação Sexual: Uma Investigação com Professores e Alunos do 3.º Ciclo de Ensino Básico e do Ensino Secundário* (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho, Braga.

World Health Organization (WHO) (2006). *Defining sexual health: Report of a technical consultation on sexual health*. Geneva: Special Programme of Research, Development and Research Training in Human Reproduction.

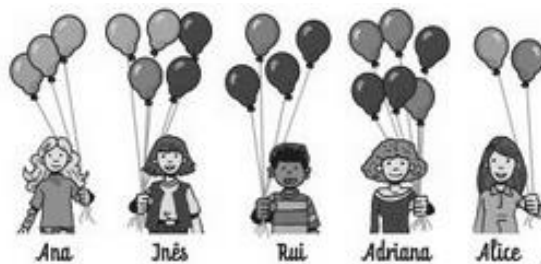
World Health Organization (WHO) (2010). *Standards for sexuality education in Europe: A framework for policy makers, educational and health authorities and specialists*. Cologne: Federal Centre for Health Education.

Anexos

Anexo I – Folha de registo do problema dos balões

Problema dos balões

Cinco crianças foram a uma festa de aniversário e trouxeram cada uma a quantidade de balões que podes observar na imagem. Para que nenhuma delas ficasse descontente, decidiram dividir os balões de modo a que todas ficassem com igual número. Com quantos balões ficou cada criança?



Faz aqui o registo da forma como pensaste:

Anexo II – Folha de registo do problema das garrafas

Problema das garrafas

Quatro amigos foram à praia e compraram, cada um, uma garrafa de água de 50cl.

Ao final do dia, em cada garrafa, tinha sobrado, respetivamente:

Garrafa A: 20cl	Garrafa B: 40 cl
Garrafa C: 10cl	Garrafa D: 50 cl

- a) Na imagem que se segue pinta esquematicamente a quantidade respetiva de água que sobrou em cada garrafa:



- b) Os quatro amigos decidiram dividir igualmente a água que sobrou pelas quatro garrafas. Com que quantidade de água ficaria cada garrafa?

Faz aqui o registo da forma como pensaste:

Questionário

Caracterização do participante

- Sexo: _____
- Idade: _____
- Formação: _____
- Formação em ES¹: _____
- Nº de anos de ensino: _____
- Nível de ensino que se encontra presentemente a lecionar: _____

Formação em ES

1. Considera que possui formação suficiente para lecionar ES? _____
2. Qual o impacto da formação em ES (ou da sua ausência) em (futuras) intervenções?

Experiências didáticas em ES

3. Tem algum tipo de experiência no ensino da ES? _____
Se sim:
4. Quais os tópicos já abordados em ES? _____

5. Quais as estratégias utilizadas? _____

6. Qual a média de tempo (horas) disponibilizado para o ensino da ES ao longo de um ano letivo? _____
7. Que tópicos considera mais relevantes para abordagem, relativamente à ES, no 2ºCEB? _____

¹ Educação Sexual

Obstáculos / Desconforto nas práticas em ES

8. Quais os tópicos com os quais se sente mais à vontade para abordar em ES?

9. Quais os tópicos com os quais se sente menos à vontade para abordar em ES?

10. Que obstáculos/apoios encontra nas escolas para a implementação da ES?

As aprendizagens dos alunos em ES

11. Como avalia as aprendizagens dos alunos relativamente à ES? _____

12. Considera que os alunos transpõem para a sua vida o que aprendem relativamente à ES?
Em que medida? Pode exemplificar? _____

Anexo IV - Tabela de resultados

Questão	Inquérito por Questionário		
	A	B	C
1. Considera que possui formação suficiente para lecionar E.S.?	Sim	Sim	Sim
2. Qual o impacto da formação em E.S. (ou da sua ausência) em (futuras) intervenções?	- Aquisição de conhecimentos significativos.	- Aquisição de conhecimentos significativos.	- Aquisição de conhecimentos significativos; - Um melhor desempenho.
3. Tem algum tipo de experiência no ensino da ES?	Sim	Sim	Sim
4. Quais os tópicos já abordados em ES?	- Alterações físicas e psicológicas na puberdade; - Afetos.	- Afetos; - Doenças Sexualmente Transmissíveis.	Afetos
5. Quais as estratégias utilizadas?	-Utilização de meios audiovisuais; - Debates;	- Debates; - Trabalho individual/grupo.	- Debates

	<ul style="list-style-type: none"> - Pesquisa; - Trabalho individual/grupo. 		
6. Qual a média de tempo (horas) disponibilizado para o ensino da ES ao longo de um ano letivo?	- 6 a 8 horas	- 6 a 8 horas	Não definiu.
7. Que tópicos considera mais relevantes para abordagem, relativamente à ES, no 2ºCEB?	<ul style="list-style-type: none"> - Alterações físicas e psicológicas na puberdade; - Identidade e Orientação Sexual. 	<ul style="list-style-type: none"> - Afetos; - Doenças Sexualmente Transmissíveis; - Identidade e Orientação Sexual. 	<ul style="list-style-type: none"> - Afetos; - Gravidez na adolescência; - Doenças Sexualmente Transmissíveis.
8. Quais os tópicos com os quais se sente mais à vontade para abordar em ES?	<ul style="list-style-type: none"> - Alterações físicas e psicológicas na puberdade; - Identidade e Orientação Sexual; - Afetos. 	Todos	Todos
9. Quais os tópicos com os quais se sente menos à vontade para abordar em ES?	<ul style="list-style-type: none"> Métodos Contracetivos; - Doenças Sexualmente Transmissíveis. 	Nenhum	Nenhum

<p>10. Que obstáculos/apoios encontra nas escolas para a implementação da ES?</p>	<p>- <u>Obstáculos</u>: abordagem transdisciplinar</p> <p>- <u>Apoios</u>: recursos externos</p>	<p>- <u>Obstáculos</u>: encarregados de educação; tempo limitado; turmas numerosas.</p> <p>- <u>Apoios</u>: não definiu</p>	<p>- <u>Obstáculos</u>: não definiu</p> <p>- <u>Apoios</u>: recursos externos</p>
<p>11. Como avalia as aprendizagens dos alunos relativamente à ES?</p>	<p>Avaliação Formativa:</p> <p>- Fichas de trabalho;</p> <p>- Trabalhos escritos;</p> <p>- Participação.</p>	<p>Avaliação Formativa (não especificou)</p>	<p>Avaliação Formativa:</p> <p>- Participação</p>
<p>12. Considera que os alunos transpõem para a sua vida o que aprendem relativamente à ES?</p>	<p>Sim</p>	<p>Sim</p>	<p>Não definiu</p>

Anexo V - Tabela de caracterização dos participantes

	Caracterização dos Participantes		
	A	B	C
Sexo	Feminino	Feminino	Feminino
Idade	42	51	58
Formação	Licenciatura em Ensino – Matemática e Ciências Naturais 2º Ciclo	Mestrado em Educação e Comunicação Multimédia	Licenciatura em Ensino
Formação em E.S.	- Formação Creditada; - Formação Curricular.	- Formação Creditada	- Formação Curricular; - Oficinas dadas por profissionais de saúde.
Nº de anos de ensino	19	29	37
Nível de ensino que leciona	2º Ciclo	2º Ciclo	2º Ciclo