



**ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA**

**EDUCAÇÃO SEXUAL NO 1.º E 2.º CEB:
CONSTRANGIMENTOS E PRÁTICAS DE
PROFESSORES**

Daniela Alexandra Lúcio Branco

Relatório de Estágio realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II e apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para a obtenção do grau de mestre em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico

2017



**ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA**

**EDUCAÇÃO SEXUAL NO 1.º E 2.º CEB:
CONSTRANGIMENTOS E PRÁTICAS DE
PROFESSORES**

Daniela Alexandra Lúcio Branco

Relatório de Estágio realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II e
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para a obtenção do grau de mestre
em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico

Orientador: Prof. Doutora Bianor Valente

Coorientador: Prof. Doutora Maria João Silva

2017



Bill Watterson in *Calvin & Hobbes*

AGRADECIMENTOS

Ao longo de toda a minha vida, foram várias as pessoas que se cruzaram no meu caminho e que me permitiram chegar até este momento tão importante a nível académico, profissional e pessoal.

Agradeço a toda a minha família, que me proporcionou experiências que me tornaram naquilo que sou hoje. Agradeço em especial ao meu pai, Júlio Branco, que me tem acompanhado sempre e que me mostra o caminho quando me sinto perdida.

Agradeço ao meu namorado, André Amorim, por todo o amor e apoio incondicional e por toda a paciência nesta fase. Por ser o meu pilar, por alimentar os meus sonhos e por fazer tudo para que os concretize!

Agradeço aos meus cães, Buda e Lucky, por todo o amor e carinho incondicional, porque sem eles, que me fazem sorrir todos os dias, não conseguia chegar até aqui.

À Professora Doutora Bianor Valente, por todo o tempo despendido, por toda a paciência e, principalmente, por ser uma inspiração! À Professora Doutora Maria João por todo o apoio e incentivo.

Agradeço ainda, a uma amiga especial, Patrícia Castro, que conheci no início do meu percurso académico universitário e que levo para toda a vida.

Por último, mas não menos importante, agradeço à professora Paula Murta, que me fez apaixonar pela Matemática, e a todas as minhas alunas das sevilhanas, que tantas saudades tenho delas e que me fizeram apaixonar por ensinar!

O meu caminho está longe de estar completo e levo um pedacinho de todas estas pessoas comigo, todos os dias. Um eterno obrigada a todos!

RESUMO

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, integrada no currículo do curso de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Este apresenta uma dimensão descritiva e reflexiva sobre a prática pedagógica desenvolvida durante o período de estágio e uma dimensão investigativa. Na dimensão investigativa pretende-se conhecer as práticas de professores/as do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico no que diz respeito à Educação Sexual (ES).

Sendo a sexualidade considerada como intrínseca à condição humana e que nos acompanha desde o nascimento, torna-se essencial que exista uma Educação Sexual que permita às crianças e aos jovens conhecer o seu corpo e viver em harmonia com a sua sexualidade. A Educação Sexual, nas suas dimensões cognitiva, afetiva e comportamental, tem como objetivo levar os jovens a valorizar a sexualidade e a afetividade e a tomar decisões informadas e conscientes, com base em valores como o respeito e a aceitação de diferenças, prevenindo situações de abuso, discriminação e comportamentos de risco.

Foram definidos dois principais objetivos de investigação: (i) identificar os principais constrangimentos à implementação de atividades no âmbito da ES e (ii) descrever as metodologias implementadas pelos professores/as. Assim, participaram nesta investigação 136 professores/as do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico.

Os resultados indicam que os principais constrangimentos à implementação de atividades no âmbito da ES são do domínio da formação, com destaque para a parca formação inicial e a reduzida oferta de formação contínua na área de ES. No que diz respeito às práticas, os resultados sugerem que, apesar de existir um grande número de professores/as que reportam desenvolver atividades neste âmbito, utilizam ainda metodologias, na sua maioria, expositivas. Os temas mais abordados nas atividades desenvolvidas estão relacionados com a componente médica e biológica da ES, demonstrando existir uma fraca aposta nas dimensões afetivas e comportamentais.

Palavras-chave: Prática de Ensino Supervisionada, Professores do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, Educação Sexual, Formação para a Docência

ABSTRACT

The present report was developed in the context of the Curricular Unit *Supervised Teaching Practice II*, part of the curriculum of the Master's Degree on Primary School Teaching.

This report presents a reflexive description of the pedagogical practice developed during the internship period and an investigative study. In the investigative study it is intended to know the Sexual Education practices of primary school teachers (1st and 2nd cycle of basic education).

Since sexuality is considered intrinsic to human nature and that begins at birth, it becomes essential to have a Sexual Education that allows children and teenagers to know their body and to live in harmony with their sexuality. The Sexual Education, in its cognitive, affective and behavioral dimensions, aims at making children and teenagers to value their sexuality and affectivity and to make informed and conscious decisions, based on the values of respect and acceptance, preventing abusive situations, discrimination and risk behaviors.

Two research goals were defined: (i) identify the major barriers that affect Sexual Education activities and (ii) describe the practices used by teachers. In this study, 136 primary school teachers were inquired.

The results indicate that the major barriers that affect Sexual Education activities are the lack of pre-service formation and the lack of in-service formation in this area. Although there are many teachers saying that they have developed Sexual Education activities, their practices were mostly expositive. The most frequent themes in these Sexual Education activities are related to the medical and biological components, showing that the affective and behavioral dimensions are still undervalued.

Keywords: Supervised Teaching Practice, Primary school teachers, Sexual Education, Teachers' Training

ÍNDICE GERAL

Introdução	1
1. Parte I: Prática de Ensino Supervisionada no 1.º e 2.º CEB.....	3
1.1. A prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB.....	3
1.1.1. Caracterização sumária do contexto socioeducativo	3
1.1.2. Problematização dos dados do contexto	5
1.2. A prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB.....	8
1.2.1. Caracterização sumária do contexto socioeducativo	8
1.2.2. Problematização dos dados do contexto	10
1.3. Análise crítica da prática	13
2. Parte II: Estudo Empírico	18
2.1. Contextualização.....	18
2.2. Quadro conceptual.....	19
2.2.1. Conceito de sexualidade e Educação Sexual	20
2.2.2. Enquadramento legal.....	21
2.2.3. Educação Sexual em meio escolar.....	22
2.2.4. Metodologias de ensino aprendizagem privilegiadas em Educação Sexual	23
2.2.5. Educação Sexual em Portugal.....	24
2.3. Metodologia	25
2.3.1. Princípios éticos	26
2.3.2. Questões e objetivos do estudo.....	26
2.3.3. Natureza do estudo, técnicas de recolha e análise de dados	27
2.3.4. Caracterização da amostra.....	28
2.4. Apresentação e discussão de resultados	30
2.4.1. Formação dos/as professores/as em Educação Sexual	30
2.4.2. Importância atribuída à Educação Sexual no currículo escolar.....	31
2.4.3. Posição dos/as professores/as perante a legislação.....	32
2.4.4. Grau de limitação dos constrangimentos	33
2.4.5. Grau de conhecimento e conforto face a temas de Educação Sexual ...	36
2.4.6. Atividades desenvolvidas na escola no âmbito da Educação Sexual.....	37
2.4.7. Intenções futuras dos/as professores/as no âmbito da Educação Sexual	40

2.5. Conclusões	41
3. Reflexão final	44
Referências	47
Anexos	52
Anexo A. Síntese de Potencialidades e Fragilidades (Contexto 1.º CEB)	53
Anexo B. Objetivos gerais, estratégias de intervenção e plano de ação (Contexto 1.º CEB).....	55
Anexo C. Avaliação dos objetivos do PI (Contexto do 1.º CEB)	59
Anexo D. Avaliação das aprendizagens (Contexto do 1.º CEB)	61
Anexo E. Síntese de Potencialidades e Fragilidades (Contexto 2.º CEB)	69
Anexo F. Objetivos gerais, estratégias de intervenção e plano de ação (Contexto 2.º CEB).....	70
Anexo G. Avaliação dos objetivos do PI (Contexto do 2.º CEB).....	73
Anexo H. Avaliação das aprendizagens (Contexto do 2.º CEB)	76
Anexo I. Questionário aplicado	90

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Posição dos/as professores/as face à legislação	32
Figura 2 – Participação em atividades desenvolvidas no âmbito da Educação Sexual	37

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Características sociais, demográficas e profissionais dos/as professores/as	29
Tabela 2 – Formação dos/as professores/as em Educação Sexual	30
Tabela 3 – Importância atribuída pelos/as professores/as à Educação Sexual	32
Tabela 4 – Grau de limitação dos constrangimentos encontrados na implementação de Educação Sexual	34
Tabela 5 – Constrangimentos valorizados na implementação da Educação Sexual nas escolas	35
Tabela 6 – Grau de conhecimento face a temas da Educação Sexual	36
Tabela 7 – Grau de conforto face a temas da Educação Sexual	36
Tabela 8 – Razão da participação dos/as professores/as em atividades de Educação Sexual	38
Tabela 9 – Temas abordados pelos/as professores/as em atividades de Educação Sexual	39
Tabela 10 – Metodologias utilizadas pelos/as professores/as em atividades no âmbito de Educação Sexual	39
Tabela 11 – Intenções futuras dos/as professores/as no âmbito da Educação Sexual	40

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB	Ciclo do Ensino Básico
DL	Decreto-Lei
ES	Educação Sexual
MEM	Movimento da Escola Moderna
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OC	Orientador Cooperante
PC	Professor Cooperante
PE	Projeto Educativo
PES	Programa de Educação para a Saúde
PES II	Prática de Ensino Supervisionada II
PI	Plano de Intervenção
PIT	Plano Individual de Trabalho
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
TEA	Tempo de Estudo Autónomo
UC	Unidade Curricular

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio foi elaborado no âmbito da unidade curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II) do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), com vista à obtenção do grau de mestre.

No que respeita à organização do trabalho, este encontra-se dividido em duas grandes partes. A primeira parte incide na descrição e análise crítica das práticas pedagógicas desenvolvidas e, na segunda parte, é apresentado o estudo empírico realizado.

O estudo foi desenvolvido com professores do 1.º e 2.º CEB e tinha como objetivo conhecer os constrangimentos e as práticas na implementação de atividades no âmbito da Educação Sexual. A investigação realizada é de natureza quantitativa e optou-se pelo inquérito por questionário como método de recolha de dados. Estes foram tratados estatisticamente através do software *Statistical Package for the Social Sciences*. É ainda importante referir que o presente estudo cumpre os princípios éticos e deontológicos da investigação em Educação.

Relativamente à primeira parte, serão descritas as práticas pedagógicas desenvolvidas quer no contexto do 1.º CEB, quer no contexto do 2.º CEB. A prática pedagógica do 1.º CEB teve como alvo de intervenção uma turma do 1.º ano de escolaridade de uma instituição privada situada no concelho de Lisboa. Por outro lado, a prática pedagógica do 2.º CEB teve como alvo de intervenção duas turmas do 6.º ano de escolaridade de uma instituição pública situada também no concelho de Lisboa.

Em cada uma das práticas são apresentadas as finalidades educativas e os princípios orientadores da ação pedagógica e é feita uma caracterização do grupo turma no qual decorreu a prática. Com esta caracterização pretende-se dar a conhecer as aprendizagens, potencialidades e dificuldades encontradas nos alunos, a organização e gestão do processo de ensino aprendizagem e os processos de regulação e avaliação. São ainda apresentadas as problemáticas de cada prática, os objetivos de intervenção, bem como as estratégias e atividades implementadas.

No final da primeira parte é ainda feita uma análise crítica reflexiva de ambas as práticas com vista à sua comparação. Nesta comparação destacam-se como

principais diferenças a relação pedagógica e o tempo de contacto com os alunos, a relação escola-família, o método de ensino aprendizagem e os conteúdos curriculares. Relativamente às semelhanças, serão abordadas a diferenciação pedagógica, o papel do professor na gestão da sala de aula e o envolvimento dos alunos nos processos de regulação e avaliação.

Quanto à segunda parte, esta encontra-se subdividida em 5 capítulos: (i) contextualização, no qual é apresentada a pertinência da investigação, a problemática, o objeto e os objetivos do estudo; (ii) quadro conceptual, no qual é feita a revisão da literatura e a explicitação dos conceitos fundamentais associados à problemática; (iii) metodologia, onde se apresentam os princípios éticos que nortearam a investigação, as opções metodológicas e onde é caracterizada a amostra; (iv) apresentação e discussão dos resultados, onde se apresenta uma análise descritiva e inferencial dos mesmos; e (v) conclusões, no qual são apresentadas as conclusões do estudo empírico, suas limitações e possibilidades de investigação futuras.

Para além destas duas partes, é apresentada, por fim, uma reflexão final sobre o contributo de ambas as práticas pedagógicas (nos contextos do 1.º CEB e do 2.º CEB) e da investigação para o desenvolvimento de competências profissionais. Nesta reflexão são ainda apresentados aspetos significativos e dimensões a melhorar, quer a nível pessoal, quer a nível profissional, no exercício da profissão docente.

1. PARTE I: PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1.º E NO 2.º CEB

1.1. A prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB

1.1.1. Caracterização sumária do contexto socioeducativo

A prática pedagógica do 1.º CEB, que decorreu de 16 de novembro a 13 de janeiro, teve como alvo de intervenção uma turma do 1.º ano de escolaridade de uma instituição privada situada no concelho de Lisboa. No sentido de caracterizar os diferentes objetos de análise (o meio, a escola, a ação pedagógica do orientador cooperante (OC) e a turma), recorreu-se a técnicas de recolha de dados tais como: a observação direta aberta, participante e não-participante, inquérito por entrevista e a pesquisa documental (Ketele & Roegiers, 1999).

Tal como descrito no Projeto Educativo¹ (PE) da instituição, a ação pedagógica era desenvolvida tendo por base dois modelos pedagógicos: a Pedagogia Inaciana, na formação humana e pastoral e o Movimento da Escola Moderna (MEM), no que diz respeito ao processo de ensino aprendizagem.

Relativamente à Pedagogia Inaciana, esta encontra-se relacionada com a fé cristã e pretende formar os seus alunos nas componentes intelectual, emocional, espiritual e relacional. Tem como objetivo ir além da formação académica, tentando proporcionar uma experiência de vida ao serviço dos outros e de crescimento pessoal e espiritual, à semelhança do que foi vivido por Santo Inácio de Loyola (PE, 2016).

A Pedagogia Inaciana está assente em cinco pilares que constituem as principais questões educacionais: (i) contexto – o que os professores precisam de saber sobre os alunos; (ii) experiência – de que forma os alunos podem ser implicados na aprendizagem; (iii) reflexão – como desenvolver a capacidade de reflexão dos alunos; (iv) ação – como incentivar os alunos a ir mais além; (v) avaliação – como avaliar os alunos a nível intelectual, relacional e espiritual (PE, 2016).

No que diz respeito ao MEM, a ação pedagógica tem como ponto de partida aprendizagens contextualizadas e valoriza a diferenciação pedagógica, a construção

¹ O documento não consta no capítulo *Referências* para garantir o anonimato da instituição.

social dos saberes em circuitos dialógicos de comunicação, a existência de estruturas de cooperação educativa e a participação democrática direta (Rodrigues, 2012).

Neste modelo pedagógico é valorizada a aprendizagem cooperativa, através de projetos de trabalho cooperado, nos quais os alunos podem partilhar vivências e partir dos interesses individuais de cada um. Visto que todos estão envolvidos e o sucesso obtido depende igualmente de todos, este tipo de aprendizagem permite ainda atribuir um sentido ético ao trabalho de aprender (Niza, 1998).

Na instituição referida era privilegiado o desenvolvimento de planos individuais de trabalho (PIT) para cada aluno, estimulando-se o estudo autónomo, e o acompanhamento individual dos mesmos, no sentido de ajudá-los a ultrapassar as dificuldades e a progredir nas aprendizagens. Era também valorizada a apresentação de produções e a comunicação de trabalhos, visto que “todos os conhecimentos e as obras de cada um devem ser partilhados socialmente para que possam cumprir o sentido social e ético do trabalho cultural em democracia” (MEM, 2008, p. 2).

A turma em questão era constituída por 23 alunos (11 do sexo feminino e 12 do sexo masculino), com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos. Relativamente à caracterização dos pais/encarregados de educação, estes tinham, na sua maioria, habilitações ao nível do ensino superior e encontravam-se quase todos empregados.

Em relação às competências dos alunos, importa destacar alguns aspetos que permitiram caracterizar melhor a turma, tendo em mente a recente entrada dos alunos no 1.º ano de escolaridade e a sua faixa etária.

Relativamente às potencialidades dos alunos, estes eram bastante respeitadores e participativos. Na sua maioria, os alunos resolviam conflitos amigavelmente, excetuando alguns casos específicos. Na relação pedagógica (professor-aluno), denotava-se a existência de sentimentos de respeito mútuo, confiança e afetividade.

Alguns alunos, na área do Português, já conseguiam ler e escrever pequenas frases e já conseguiam decifrar, evidenciando a capacidade de fazer a correspondência fonema-grafema. Relativamente à compreensão e expressão oral, a maioria dos alunos apresentava um bom desenvolvimento destas competências. Na área de Matemática, a maioria dos alunos já tinha adquirido o sentido de número, isto é, compreendia os números e as suas relações. No domínio do Estudo do Meio e das Expressões Artísticas e Motora, os alunos eram muito interessados e realizavam todas as atividades propostas com entusiasmo.

Como fragilidades foi apontado o facto de os alunos demonstrarem ainda ter dificuldades em respeitar algumas regras sociais e morais, nomeadamente, cooperar com o seu grupo e em respeitar os tempos de intervenção dos colegas. Na área do Português, a maioria dos alunos ainda apresentava dificuldades de leitura e escrita, que são naturais em virtude da recente entrada na escola. Na área da Matemática, as maiores dificuldades identificadas diziam respeito à realização de operações de adição e subtração devido ao seu carácter abstrato.

1.1.2. Problematização dos dados do contexto

Com base no conjunto de fragilidades e potencialidades identificadas (cf. anexo A), foram definidos os objetivos gerais do Plano de Intervenção (PI). O grupo tinha assim como objetivos: (i) desenvolver competências de leitura; (ii) desenvolver competências de escrita; (iii) desenvolver competências de resolução de cálculos matemáticos; e (iv) desenvolver competências sociais. Com base nos objetivos gerais de intervenção, foram definidas estratégias e foi delineado um plano de ação com vista à melhoria do processo de ensino aprendizagem (cf. anexo B).

Relativamente às estratégias adotadas para os objetivos *desenvolver competências de leitura* e *desenvolver competências de escrita*, ler e escrever são competências indissociáveis, pois ler significa retirar significado e compreender o que se leu, pelo que não pode haver leitura sem existir compreensão do que é lido (Viana et al., 2010) e, portanto, devem ser desenvolvidas em simultâneo.

No que diz respeito à leitura, existem dois grandes grupos de competências: as competências básicas, que dizem respeito ao processo de decifração e as competências de ordem superior, relativas à construção de significado das frases e do texto (Viana et al., 2010). Na entrada na escola, os alunos estão muito centrados na decifração e só quando a desenvolvem, partem para a construção dos significados presentes no texto. Nesta etapa, é importante que exista uma compreensão efetiva das diferentes funcionalidades da escrita e o contacto com diferentes géneros textuais.

Neste sentido, para desenvolver competências de leitura e escrita utilizaram-se estratégias como: (i) o ensino explícito das funcionalidades da linguagem escrita; (ii) a construção de jogos e fichas de apoio à leitura e à escrita, nomeadamente atividades de composição e decomposição de pequenos textos e o jogo *Loja de palavras*; (iii) construção de sílabas móveis para os alunos com maior dificuldade; (iv) construção de

um alfabeto ilustrado para afixar na sala com imagens de referência para cada letra; e (v) introdução de momentos de escrita a pares. Foi ainda implementada uma hora do conto, pois, “para que um projecto de leitor se possa construir, as crianças têm de ouvir ler coisas que lhes interessem e com as quais sintam prazer, a fim de desejar serem elas próprias leitoras” (Neves & Martins, 2000, p. 21).

Quanto ao objetivo – *desenvolver competências de resolução de cálculos matemáticos* –, estas são essenciais para que os alunos consigam prosseguir na sua vida escolar, profissional e pessoal, pois a matemática disponibiliza ferramentas cognitivas essenciais à criança (Pinho, 2013). Para este objetivo foram incentivadas a partilha de estratégias em momentos de Comunicação Matemática e a progressão do raciocínio matemático na resolução de cálculos, através da utilização de materiais manipuláveis e retas numéricas.

No que se refere ao objetivo *desenvolver competências sociais*, instituíram-se mecanismos de regulação do comportamento em grupo – o jogo “Assalto ao Castelo”. Realizaram-se ainda atividades e jogos de cooperação em todas as áreas, nomeadamente: atividades laboratoriais, momentos de escrita a pares, momentos de improvisação em grupo, construção de gráficos em pequeno grupo, entre outras. Lopes e Silva (2009) defendem que é fundamental adotar metodologias que privilegiem o desenvolvimento de competências sociais como a partilha de responsabilidades, a solidariedade, o respeito pelos outros e pela diversidade de opiniões, a par do desenvolvimento cognitivo.

Para além das estratégias inerentes aos objetivos, foram ainda construídos materiais de acordo com as dificuldades de cada aluno e foi dado apoio individualizado aos mesmos, no sentido de existir uma diferenciação pedagógica efetiva. Para diferenciar, é necessário “alterar o ritmo, o nível ou o género de instrução que o professor pratica, em resposta às necessidades, aos estilos ou aos interesses de cada aluno” (Heacox, 2006, p.10).

Relativamente à avaliação, esta constitui-se como um elemento regulador das aprendizagens dos alunos e das práticas pedagógicas. Através desta, é importante refletir acerca do processo vivido, pois, como defendem Estrela e Estrela (2001), a prática reflexiva constitui-se como um elemento determinante na transformação das conceções e das práticas educativas.

A avaliação do PI foi realizada tendo em conta os objetivos gerais propostos e as aprendizagens realizadas pelos alunos. Desta forma, recorreu-se à avaliação das

produções dos alunos realizadas ao longo da implementação do projeto e à avaliação sumativa feita no final do período de intervenção educativa (cf. anexo C e D).

Dos quatro objetivos gerais definidos para o período de intervenção, o objetivo – *desenvolver competências de resolução de cálculos* – foi aquele que foi alcançado com mais sucesso pela generalidade dos alunos. No que se refere à disciplina de Matemática, os alunos apresentaram um bom desempenho nos conteúdos do bloco Números e Operações e do bloco de Geometria.

Quanto ao objetivo – *desenvolver competências sociais* – verificou-se que este foi alcançado, tendo-se registado melhorias significativas, nomeadamente no trabalho cooperativo. Ainda assim, em alguns alunos, esta evolução não foi muito evidente, o que nos levou a perceber que deveríamos ter envolvido mais os alunos. O envolvimento dos alunos proporciona-lhes um maior sentimento de compromisso, levando-os a ser mais cumpridores e respeitadores (Slavin, 2006).

Relativamente à área de Português e ao objetivo *desenvolver competências de leitura*, constatou-se uma melhoria ao nível da identificação de sílabas em palavras. No entanto, na realização da correspondência fonema-grafema e na leitura de frases curtas ou pequenos textos, as melhorias registadas foram pouco significativas, pois a este nível, e como a entrada na escola era recente, é necessário um trabalho sistemático e continuado por um período de tempo mais extenso.

Já no que respeita ao objetivo *desenvolver competências de escrita*, verificou-se que o mesmo foi cumprido. Não obstante, alguns alunos continuavam com dificuldades em conseguir escrever palavras aprendidas, assim como em desenhar corretamente as letras. O domínio da escrita foi aquele em que a turma manifestou mais dificuldades. Mais uma vez, estas dificuldades poderiam estar relacionadas com o facto de se ter tratado de uma turma de 1.º ano que havia iniciado recentemente a escrita autónoma no caderno de escrita e que requeria maior necessidade de apoio individual. Pelo contrário, no que diz respeito aos domínios da expressão e compreensão oral, estes foram aqueles em que a turma apresentou os melhores desempenhos, com destaque para a capacidade de comunicarem de forma clara e audível e de mobilizarem informação pertinente.

Nas áreas disciplinares de Estudo do Meio, Expressão Motora, Plástica, Musical e Dramática, os resultados foram, de uma forma global, bastante positivos, tendo todos os alunos participado de forma interessada, manifestado um bom desempenho e realizado as aprendizagens necessárias.

1.2. A prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB

1.2.1. Caracterização sumária do contexto socioeducativo

A prática pedagógica do 2.º CEB, que decorreu de 19 de abril a 2 de junho, teve como alvo de intervenção duas turmas do 6.º ano de escolaridade de uma instituição pública situada no concelho de Lisboa. Esta instituição fazia parte de um Agrupamento de Escolas (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária – TEIP) localizado num contexto socioeconómico desfavorecido, da zona norte de Lisboa. Para caracterizar o meio, a escola, a ação pedagógica dos professores cooperantes (PC) e ambas as turmas, recorreu-se a diversas técnicas de recolha de dados, nomeadamente: a observação direta aberta, participante e não-participante, o inquérito por entrevista e a pesquisa documental (Ketele & Roegiers, 1999).

Tal como descrito no PE², esta instituição de ensino tem como missão formar cidadãos competentes e preparados para os desafios da sociedade atual. Como valores preconizados, destacam-se o conhecimento e a cidadania, o respeito e a cooperação, a responsabilidade e a perseverança, a solidariedade e a justiça.

Relativamente à ação pedagógica dos docentes, estes, após a avaliação diagnóstica, planificavam os conteúdos e as atividades, com o intuito de colmatar as fragilidades detetadas e de ir ao encontro dos diferentes ritmos, características e necessidades dos alunos, sendo que os alunos com necessidades educativas especiais (NEE) beneficiavam de uma planificação específica. A atividade letiva da instituição era, assim, organizada com base na seleção prévia dos conteúdos a lecionar, de acordo com os programas de Matemática e de Ciências Naturais, tendo em conta o contexto TEIP e as dificuldades dos alunos.

Quanto às intencionalidades educativas subjacentes à ação pedagógica, os docentes procuravam promover o *aprender a aprender*, propondo atividades que desenvolviam a autonomia dos alunos (PE, 2014). Procuravam ainda fomentar ambientes de aprendizagem com base no respeito mútuo, cooperação, relação entre as aprendizagens realizadas e o contexto real e pela reflexão crítica do trabalho realizado.

No que diz respeito à caracterização das turmas, a *turma 1* era constituída por 18 alunos (11 do sexo feminino e 7 do sexo masculino), sendo que apenas 14

² O documento não consta no capítulo *Referências* para garantir o anonimato da instituição.

frequentavam as aulas, devido à grande taxa de abandono escolar naquele contexto. Os alunos tinham idades compreendidas entre os 11 e os 16 anos. Três dos alunos da turma encontravam-se sinalizados como tendo NEE, ao abrigo do Decreto-Lei 3/2008, e quatro estavam a frequentar o 6.º ano de escolaridade pela segunda vez. Quanto à *turma 2*, era constituída por 18 alunos (9 do sexo feminino e 9 do sexo masculino), sendo que, neste caso, apenas 13 frequentam as aulas, devido à grande taxa de abandono escolar naquele contexto. Os alunos tinham idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos, dois dos quais encontravam-se sinalizados como tendo NEE.

Relativamente à caracterização socioeconómica dos alunos de ambas as turmas, a maioria dos seus pais e/ou encarregados de educação tinham habilitações ao nível do ensino básico, muitos deles em situação de desemprego e, com exceção de dois alunos, todos os outros beneficiavam do apoio da Ação Social Escolar.

Em relação às competências dos alunos, a *turma 1* apresentava resultados de avaliação mais negativos no 2.º período letivo face ao 1.º período, tanto na disciplina de Ciências Naturais, como na de Matemática. Por outro lado, a *turma 2* apresentava uma evolução positiva nas aprendizagens realizadas.

A nível de comportamento, na *turma 1*, que apresentava mais dificuldades a nível de aproveitamento, a maioria dos alunos demonstrava dificuldades de concentração e comunicação, sendo pouco participativos, pouco autónomos e mostrando desinteresse pelos conteúdos lecionados. De forma global, os alunos apresentavam falta de métodos de estudo, fraca assiduidade e um ritmo de trabalho lento. Por sua vez, na *turma 2*, com melhor aproveitamento, apesar de existirem algumas dificuldades de concentração e comunicação, os alunos eram, na sua maioria, empenhados, interessados, participativos e possuíam hábitos de estudo.

Assim, entre as duas turmas existia uma discrepância no que diz respeito não só ao aproveitamento, mas também ao comportamento.

Relativamente às potencialidades encontradas em ambas as turmas destacava-se o facto de alguns alunos, quando estimulados, reagirem positivamente e demonstrarem capacidades para alcançar melhores resultados, assim como o facto de mostrarem interesse por atividades práticas e por atividades realizadas a pares ou em grupo.

Já no que se refere às fragilidades, foi possível verificar que os alunos demonstravam ainda dificuldades na resolução de cálculos matemáticos, na

interpretação de problemas, na comunicação quer matemática, quer científica, e em trabalhar de forma autónoma ou em cooperação com os colegas.

1.2.2. Problematização dos dados do contexto

Tendo por base o conjunto de potencialidade e fragilidades identificado (cf. anexo E), foram definidos três objetivos gerais para o PI: (i) desenvolver competências sociais de autonomia e cooperação; (ii) desenvolver a capacidade de resolução de problemas; (iii) desenvolver processos científicos de observação e comunicação. Estes objetivos eram transversais à área de Matemática e à área de Ciências Naturais.

Procurou-se ainda que o PI fosse ao encontro dos princípios orientadores da ação pedagógica, numa perspetiva de continuidade da dinâmica de trabalho dos PC e de resposta às sugestões realizadas, quer pelos PC, quer pelos alunos. Com base nos objetivos definidos, foram também definidas estratégias de atuação (cf. anexo F).

No que respeita ao primeiro objetivo, *desenvolver competências sociais de autonomia e cooperação*, mais uma vez sabe-se que adotar metodologias que privilegiem o desenvolvimento de competências sociais a par do desenvolvimento cognitivo é fundamental (Lopes e Silva, 2009). Para desenvolver estas competências sociais, foram criados momentos de aprendizagem cooperativa, nos quais os alunos se entretajudavam nesse mesmo processo, mas também momentos de trabalho autónomo em que fosse o próprio aluno a pesquisar a informação necessária para realizar determinada tarefa.

Em relação ao segundo objetivo – *desenvolver a capacidade de resolução de problemas* –, considerou-se que esta era fundamental na progressão dos alunos, pois estes são continuamente expostos a problemas e desafios que devem resolver na sociedade atual em que vivemos (Rodrigues, 1989). Visto que os alunos devem ser capazes de compreender os problemas e resolvê-los, recorrendo a estratégias que devem ser constantemente monitorizadas por eles próprios, com o auxílio do professor (Polya, 1973), foram idealizados momentos como a resolução de problemas, o incentivo à partilha de estratégias de resolução de problemas em momentos de comunicação e a introdução da rotina do *Problema da Semana*.

Relativamente ao último objetivo – *desenvolver processos científicos de observação e comunicação* –, foi solicitado que se realizassem atividades práticas,

nomeadamente na área curricular de Ciências Naturais. Como os processos científicos de observação e comunicação podem estar presentes nestas mesmas atividades práticas, decidi aliá-las estas duas competências e trabalhá-las em conjunto durante esses momentos. Através das atividades práticas de observação, os alunos adquirem a capacidade de *aprender a aprender* (Pereira, 1992), preconizada pelos PC e pela instituição. Por outro lado, e no que diz respeito a momentos de comunicação, os alunos podem observar, analisar, comentar e confrontar as várias estratégias utilizadas pelos pares. Estes momentos fomentam não só a comunicação, mas também a reflexão e, ainda, o desenvolvimento da capacidade de raciocínio, visto que os alunos têm de explicar e comunicar as suas resoluções.

Para além dos objetivos e das estratégias enunciadas acima, procurou-se também apoiar individualmente os alunos, pois a diferenciação pedagógica é algo imprescindível no processo de ensino aprendizagem. A par do apoio individual, foram construídas fichas de treino (com adaptações para alguns alunos), para que tivessem mais oportunidades de praticar e testar os seus conhecimentos, assim como de detetar eventuais aspetos a melhorar.

Procurou-se ainda recorrer às tecnologias de informação e comunicação (apresentações multimédia e vídeos) e à manipulação de materiais, pelo seu carácter mais dinâmico, que capta mais a atenção e o interesse dos alunos e que lhes permite ter uma melhor visualização dos conteúdos lecionados. Uma das preocupações foi também relacionar os conteúdos lecionados com o quotidiano dos alunos, realizando algumas atividades que lhes permitissem fazer a ponte para a vida real, nomeadamente atividades de pensamento crítico e atividades práticas no exterior da sala de aula.

Tanto na área de Matemática, como na área de Ciências Naturais, procurou-se dar sempre *feedback* escrito e individual aos alunos sobre os trabalhos e sobre as fichas de avaliação formativa realizadas. Este *feedback* constituiu-se como uma forma de dar a conhecer aos alunos quais os aspetos a melhorar, quais os conteúdos a estudar mais aprofundadamente e até quais os exercícios a realizar sobre determinados conteúdos.

Durante o período de intervenção pedagógica foram lecionados diferentes conteúdos programáticos nas áreas disciplinares de Matemática e Ciências Naturais.

Na área de Matemática foram lecionados conteúdos relativos ao domínio da *Geometria e Medida*, nomeadamente: a área de figuras geométricas planas, os sólidos

geométricos e o volume desses mesmos sólidos geométricos. No domínio dos *Números e Operações*, foram lecionados os números racionais positivos e negativos. No que concerne aos conteúdos e competências transversais, foram trabalhados o raciocínio e a comunicação matemática, a exploração de conexões e a resolução de problemas.

Na área das Ciências Naturais foram lecionados os sistemas cardiovascular, excretor e reprodutor, pertencentes ao domínio *processos vitais comuns aos seres vivos*. Relativamente às competências transversais, procurou-se trabalhar com os alunos os processos científicos de observação e comunicação, bem como o pensamento crítico.

A avaliação do PI foi realizada tendo em conta os objetivos gerais propostos e as aprendizagens realizadas pelos alunos. Desta forma, recorreu-se à avaliação dos trabalhos realizados pelos alunos ao longo da implementação do projeto e à avaliação sumativa feita no final do período de intervenção educativa (cf. anexo G e H).

Considerou-se que, ao nível dos objetivos do PI, visto que estes pressupunham um trabalho continuado no tempo e que implicavam uma maior participação e assiduidade dos alunos, não foram cumpridos na sua totalidade, existindo apenas pequenas melhorias pouco assinaláveis. O objetivo com melhores resultados foi o de *desenvolver a capacidade de resolução de problemas*, verificando-se melhorias na identificação de dados e apresentação de estratégias. Contudo, a grande evolução deu-se ao nível da apresentação de uma resposta ao problema, já que a maioria dos alunos não tinha esse hábito.

Por outro lado, no que diz respeito às aprendizagens realizadas pelos alunos, verificou-se que as estratégias utilizadas foram eficazes, aumentando a motivação dos alunos e tornando as aprendizagens mais significativas. Os alunos mostraram uma evolução positiva na aquisição dos conteúdos, conseguindo atingir os objetivos propostos, ainda que esta situação tenha sido mais evidente na *turma 2*.

Em suma, pelo facto de se ter insistido mais nos conteúdos curriculares e também pelo facto de os objetivos do PI carecerem de um trabalho continuado no tempo, os alunos mostraram uma evolução mais significativa no que diz respeito aos primeiros. Apesar de se considerar que poderia ter sido dado mais enfoque aos objetivos do PI, a preocupação dos PC para que todos os conteúdos curriculares de ambas as disciplinas fossem lecionados e avaliados era evidente e, desta forma, os objetivos propostos nesse sentido foram atingidos.

1.3. Análise crítica da prática

Neste subcapítulo, pretende-se comparar as práticas pedagógicas realizadas no 1.º CEB e no 2.º CEB. Destacam-se como principais diferenças a estrutura curricular, o tempo de contacto com os alunos e conseqüentemente a relação pedagógica, a relação escola-família, o desenvolvimento dos alunos e o método de ensino aprendizagem. Relativamente às semelhanças, serão abordadas a diferenciação pedagógica e o papel do professor na gestão da sala de aula.

Em primeiro lugar, importa comparar a estrutura curricular dos ciclos de ensino nos quais decorreu a prática no que diz respeito ao tempo que o professor tem disponível para estar com os alunos. O regime de monodocência, característico do 1.º CEB, permite ao professor titular passar mais tempo com os seus alunos. Pelo contrário, o professor de 2.º CEB encontra-se menos tempo com cada uma das turmas. Comparativamente, o professor do 1.º CEB, está em contacto com os seus alunos durante, no mínimo, 22,5 horas por semana, enquanto que o professor de 2.º CEB, caso leccione duas disciplinas aos seus alunos (matemática e ciências naturais, por exemplo), está apenas cerca de 6 horas por semana com os alunos. Estes regimes de mono e pluridocência têm grande influência na relação pedagógica construída com os alunos, principalmente no que diz respeito ao início do ano letivo. O professor de 1.º CEB fica a conhecer mais rapidamente as características individuais dos seus alunos, permitindo-lhe construir uma relação de confiança e segurança logo no início do ano.

Neste caso, entende-se por relação pedagógica, a relação criada entre professor e aluno. A relação pedagógica constitui-se como uma grande variável que contribui para o sucesso dos alunos (Morgado, 1999). A afetividade transmitida pelo professor no decorrer do processo de ensino desempenha um papel decisivo na motivação, na confiança, na concentração e predisposição do aluno para aprender. A manutenção de uma boa relação pedagógica professor-aluno contribui para a promoção de comportamentos adequados dentro da sala e para o sucesso dos alunos (Estrela, 2002; Carita & Fernandes, 1997).

Relativamente aos dois contextos nos quais decorreu a prática, foi evidente que no 1.º ano de escolaridade existia uma relação muito mais afetiva que no 6.º ano de escolaridade, havendo mesmo a troca de carinhos e afetos entre o professor e os alunos, também conseqüência da faixa etária, visto que as crianças mais novas

necessitam de maiores demonstrações de afeto. Não obstante, a relação professor-aluno no 6.º ano de escolaridade era também de proximidade, de segurança e confiança, sem que existissem as regulares demonstrações de afeto características do 1.º ano.

No que diz respeito à relação escola-família, esta era de maior proximidade no contexto do 1.º CEB, muito em função dos modelos pedagógicos adotados. Na instituição em que decorreu o estágio do 1.º CEB, a família é vista como um pilar essencial na formação do aluno, quer do ponto de vista da formação humana, quer do ponto de vista da formação pastoral. Nesta instituição, eram promovidas e dinamizadas várias atividades destinadas à participação da família na escola, com o intuito de criar uma relação aluno-escola-família, onde as crianças e jovens desenvolviam a sua dimensão humana e espiritual junto dos seus modelos, tornando-se adultos comprometidos e responsáveis.

Na instituição onde decorreu a prática do 2.º CEB, a relação escola-família é mais distante e restringe-se à comunicação de problemas, das avaliações ou à troca de informações necessárias sobre visitas ou atividades escolares.

As relações criadas, quer dentro da sala de aula, quer com as famílias, são também influenciadas pelo nível de desenvolvimento dos alunos que, no caso da comparação do 1.º ano de escolaridade e do 6.º ano de escolaridade, são realidades muito distintas. Desta forma, importa comparar os alunos relativamente à sua faixa etária e conseqüente etapa de desenvolvimento.

Piaget definiu diferentes estádios de desenvolvimento da criança. Contudo, a sua teoria centrava-se apenas no interior da criança, ignorando as relações que esta estabelecia com o meio que a envolve. Mais tarde, Vygotsky (1998), na sua teoria da aprendizagem, defendia que o desenvolvimento cognitivo das crianças dependia da sua interação social, isto é, com o meio e com os indivíduos presentes no meio. Desta forma, quando mais rico fosse o meio e quanto melhores fossem as interações sociais da criança, mais esta se desenvolvia cognitivamente.

De acordo com a teoria do desenvolvimento de Bruner, e à semelhança do que havia sido escrito por Piaget, existem diferentes estádios de desenvolvimento (Bruner, 2011). No 1.º ano de escolaridade, a criança encontra-se no estádio da representação icónica. Neste estádio a criança já consegue substituir um objeto ou acontecimento por uma representação mental do mesmo, no entanto, continua muito dependente da memória visual. No 6.º ano de escolaridade, a criança já se encontra no estádio da

representação simbólica, no qual esta já consegue representar o real através de uma linguagem simbólica de carácter abstrato.

Não obstante, e para Bruner (2011), estes estádios não são estanques e as crianças podem ter um desenvolvimento mais lento ou mais rápido consoante as experiências a que são submetidas e estimuladas pela sua herança cultural. Assim, Bruner defende que o desenvolvimento da criança não depende apenas da sua maturação, mas também da sua integração no ambiente externo.

Assim sendo, as metodologias ativas e que promovem um maior envolvimento do aluno, são facilitadoras do seu próprio desenvolvimento. No contexto do 1.º CEB eram utilizadas metodologias que privilegiam a aprendizagem, nas quais os alunos são implicados neste processo, sendo sujeitos ativos na construção do seu próprio conhecimento, fruto das interações que estabelecem com os seus pares e tendo o professor como orientador. No caso do 2.º CEB, as metodologias privilegiavam o ensino e, por isso, eram mais centradas no professor, tendo os alunos um papel mais passivo na sua formação.

A implicação dos alunos no processo de ensino aprendizagem permite desenvolver competências essenciais desde muito cedo, como a autonomia e organização do seu próprio trabalho, cooperação, comunicação, entre outras. Foi evidente que, apesar de a prática estar a ser desenvolvida com crianças com uma diferença de cerca de 4 a 5 anos de idade, o trabalho desenvolvido era muito semelhante no que diz respeito às competências que se pretendiam desenvolver, nomeadamente a autonomia e cooperação.

No caso do contexto do 1.º CEB, como estas competências são desenvolvidas deste muito cedo, os alunos já eram bastante autónomos na procura de informação necessária e na organização do seu trabalho. Alguns alunos dependiam do professor, única e exclusivamente, para ler alguns enunciados dos ficheiros de trabalho. Estes demonstravam também estar a desenvolver uma grande capacidade de cooperação, conseguindo comunicar e aprender/trabalhar cooperativamente, tendo em conta a sua entrada recente na escola, pois o trabalho de grupo era incentivado constantemente.

No contexto do 2.º CEB, os alunos estavam ainda muito dependentes do professor, sendo que alguns demonstravam dificuldades em procurar informação necessária para resolver exercícios e em consultar o manual. Apresentavam ainda dificuldades em cooperar e comunicar com os colegas, nomeadamente em resolver conflitos e exprimir-se oralmente.

No que diz respeito ao envolvimento dos alunos nos processos de regulação e avaliação, este era muito semelhante em ambos os contextos. Tanto no 1.º CEB, como no 2.º CEB, os alunos eram implicados no seu processo de regulação e avaliação, participando ativamente em momentos de auto e heteroavaliação. Apesar de no 1.º CEB existirem PIT que facilitam o envolvimento dos alunos neste tipo de processos, no 2.º CEB era evidente a preocupação dos PC para envolver os alunos nestes momentos, dando-lhes oportunidade de intervirem ativamente.

Para além da semelhança encontrada nos processos de regulação e avaliação, também a diferenciação pedagógica e a gestão da sala de aula são semelhantes em ambos os contextos. Apesar de no contexto do 2.º CEB não se privilegiarem metodologias facilitadoras de diferenciação pedagógica, os PC tinham uma preocupação constante para diferenciar o ensino, por forma a que todos os alunos conseguissem realizar as aprendizagens e ter sucesso. Para que exista uma diferenciação pedagógica efetiva, o professor deve ser capaz de diferenciar a sua prática, adaptando-a aos ritmos de aprendizagem individuais dos alunos e às suas capacidades (Grave-Resendes & Soares, 2002). Para isso, o professor tem o dever de fazer um diagnóstico consciencioso das necessidades dos seus alunos, planeando e desenvolvendo atividades que consigam dar resposta a essas mesmas necessidades.

Desta forma, no contexto do 1.º CEB, este diagnóstico era feito essencialmente através do PIT, sendo identificadas as necessidades e dificuldades de cada aluno. Posteriormente, os alunos podiam insistir mais nessas necessidades e dificuldades em Tempo de Estudo Autónomo (TEA), realizando atividades que se encontravam nos ficheiros de trabalho. Por outro lado, no contexto do 2.º CEB, apesar de não existirem PIT nem TEA, os alunos realizavam constantemente fichas de trabalho formativas nas quais o professor fornecia um feedback por escrito e individual a cada um destes alunos. Nesse feedback eram descritas as dificuldades dos alunos e eram dadas sugestões de trabalho para melhorar, sendo os alunos incentivados a realizar exercícios do manual e do caderno de atividades.

Para além destas práticas, os professores, tanto no 1.º CEB, como no 2.º CEB, tinham por hábito procurar apoiar os alunos individualmente em momentos de trabalho autónomo, respondendo assim às dificuldades individuais de cada um. Também havia a preocupação em diferenciar as atividades dentro da sala de aula, com fichas de trabalho adaptadas e com a possibilidade de os alunos com mais dificuldades trabalharem com materiais manipuláveis.

No que diz respeito ao trabalho do professor na planificação e gestão da sala de aula, este não deixa de ser semelhante apesar das diferenças assinaláveis nas metodologias de ensino privilegiadas nos dois contextos.

Em ambas as práticas, a planificação foi essencial como orientadora do processo de ensino aprendizagem. Uma planificação constitui-se como “uma previsão a respeito do processo a seguir” (Zabalza, 1994, p. 48). Desta forma, ao planificar, o professor prevê o tempo e os recursos de que vai precisar. Para além disso, quando prevê dificuldades e possíveis respostas a determinadas tarefas, o professor pode ter um conjunto de questões de focalização preparadas que levem os alunos a clarificar determinados conceitos. Posto isto, planificar traz ao professor uma maior sensação de confiança durante a aula e um maior à vontade com alterações à planificação inicial. Estes sentimentos transmitem maior segurança aos alunos, permitindo que estes sejam corretamente orientados, tenham todos os recursos necessários de maneira a conseguirem resolver as tarefas com sucesso e evitam situações de comportamentos de indisciplina (Arends, 2010).

Neste sentido, a gestão da sala de aula e a gestão de comportamentos deve ser preventiva, de modo a que se consiga promover a qualidade do ambiente educativo e da relação pedagógica. O principal objetivo da gestão de sala de aula é “a criação das condições necessárias à aprendizagem” (Santos, 2007, p.33), garantindo assim um ambiente de qualidade. A este respeito, existe um conjunto de medidas que devem ser tidas em conta em qualquer contexto educativo no que diz respeito à gestão da sala de aula, tais como: (i) a disposição da sala e organização da turma; (ii) a implementação de um conjunto de regras; (iii) a utilização de estratégias adequadas; e (iv) a avaliação da eficácia das regras, estratégias e da organização da sala e alunos (Gilberts e Lignugaris-Kraft, citados por Santos, 2007).

Desta forma, a prática de ensino supervisionada foi analisada criticamente, com vista à comparação dos contextos do 1.º CEB e do 2.º CEB. Como se verificou, no que diz respeito às diferenças, estas centram-se maioritariamente em aspetos curriculares e nos alunos. Por outro lado, e no que respeita às semelhanças, estas estão mais centradas no trabalho do professor.

2. PARTE II: ESTUDO EMPÍRICO

2.1. Contextualização

Numa sociedade cada vez mais preocupada com a saúde, tem sido também evidente esta preocupação em ambiente escolar, com a implementação, por exemplo, do Programa de Educação para a Saúde (PES). Desta forma, é impossível não falar de Educação Sexual visto que esta se encontra contemplada no PES.

No decorrer de ambas as práticas pedagógicas, foi minha preocupação saber, junto dos PC, qual era a sua posição sobre a lecionação de aulas de Educação Sexual, quais as metodologias aplicadas por eles e preconizadas pelas instituições onde lecionavam ou onde já haviam lecionado em anos anteriores. A resposta que obtive foi que a Educação Sexual é lecionada apenas nas áreas curriculares de Estudo do Meio, no 1.º CEB e de Ciências Naturais, no 2.º CEB e, desta forma, apenas são lecionados os conteúdos que estão subjacentes ao currículo destas duas áreas numa perspetiva médica e biológica.

Na prática de ensino supervisionada que decorreu no contexto do 2.º CEB, tive a oportunidade de lecionar conteúdos relacionados com o Sistema Reprodutor. Procurei, junto dos PC, se era possível introduzir atividades no âmbito da ES que não se restringissem aos conteúdos do programa e ao manual. Estes demonstraram vontade que assim se procedesse e desta forma, foram dinamizadas atividades com os alunos, centradas em metodologias ativas, como a caixa de perguntas e o jogo de clarificação de valores, abordando temas como sexualidade e valores e prevenção de abusos. Durante este período, os alunos mostraram grande interesse pelas atividades propostas e foi importante para eles discutir e refletir acerca de conteúdos fora da componente médica e biológica da ES. Os alunos fizeram inúmeras perguntas, esclareceram dúvidas e, no final, o sentimento era de que ainda queriam fazer mais atividades deste género e fazer mais questões.

Com esta experiência tão positiva, consegui perceber que os alunos necessitam deste tipo de atividades e, principalmente, de esclarecer as suas dúvidas e de pensar e refletir criticamente acerca dos mais variados temas no âmbito da ES para que se sintam informados e seguros e, futuramente, que tomem decisões conscientes e que vivam em harmonia com a sua sexualidade.

Contudo, foi possível compreender que este tipo de atividades que foram desenvolvidas só foram passíveis de realizar devido à minha formação inicial, na qual tive a oportunidade de ter a unidade curricular de Educação Sexual. De todos os meus colegas de curso, apenas alguns tiveram contacto com esta unidade curricular pelo seu carácter opcional e sei que muitos desconhecem este tipo de metodologias próprias da ES.

A formação inicial nesta área é algo que me preocupa na medida em que sei que nem todos têm a oportunidade de compreender o que é a ES, a sua importância e como desenvolver atividades neste âmbito, permitindo que haja relatos como aqueles que fui ouvindo ao longo do meu percurso e que descrevi anteriormente.

Assim sendo, e apesar de um enquadramento legal que regulamenta o ensino da Educação Sexual, parece continuar a observar-se uma constante desvalorização desta em meio escolar, principalmente nos primeiros anos de escolaridade. Quase uma década após a promulgação da lei que estabelece o regime de aplicação da ES, importa saber o estado atual da ES em meio escolar. O problema objeto deste estudo é então compreender quais as variáveis que têm influência na implementação de atividades no âmbito da ES e como são essas atividades desenvolvidas.

Os principais objetivos deste estudo são: (i) identificar os principais constrangimentos à implementação de atividades no âmbito da ES; e (ii) descrever as metodologias implementadas pelos professores de 1.º e 2.º CEB no âmbito da ES.

2.2. Quadro conceptual

Primeiramente, importa enquadrar o tema objeto de estudo, por forma a clarificar conceitos subjacentes ao mesmo. Desta forma, será feita uma pequena abordagem aos conceitos de sexualidade e ES e apresentado o enquadramento legal atual que estabelece o regime de aplicação da ES. Será ainda abordada a importância da ES em meio escolar, as metodologias de ensino aprendizagem que devem ser privilegiadas pelos professores e, por fim, será feita uma revisão da literatura no que respeita a investigações anteriores que tentam compreender como se processa a ES em Portugal.

2.2.1. Conceito de sexualidade e Educação Sexual

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (WHO, 2006), “sexuality is a central aspect of being human throughout life and encompasses sex, gender identities and roles, sexual orientation, eroticism, pleasure, intimacy and reproduction. Sexuality is experienced and expressed in thoughts, fantasies, desires, beliefs, attitudes, values, behaviours, practices, roles and relationships” (p.5).

Na mesma linha de pensamento, Moita e Santos (2010), definem sexualidade como “uma componente humana que envolve a possibilidade e a capacidade de imaginar, de criar e de experimentar afectos, sensações e desejos” (p.11).

Em suma, a sexualidade constitui-se como uma dimensão intrínseca ao ser humano e que se inicia com o nascimento (Cortesão, Silva & Torres, 2005; Ribeiro, 1990). É com a emergência da sexualidade e com o seu desenvolvimento que o indivíduo desenvolve comportamentos, valores e atitudes que terão influência na sua vida aos mais variados níveis. Assim, a sexualidade não pode ser ignorada e não se pode permitir que os indivíduos desenvolvam estes comportamentos, valores e atitudes com base na sua intuição, sem que haja uma educação efetiva para tal (Cortesão, Silva & Torres, 2005).

Desta forma, a ES constitui-se como a educação efetiva que os indivíduos necessitam para que desenvolvam comportamentos, valores e atitudes saudáveis no que respeita à sua sexualidade. Para Cortesão, Silva e Torres (2005) a ES define-se como uma *educação da afetividade* que tem como objetivo “ajudar os jovens a construírem uma imagem positiva do seu corpo como entidade sexuada” (p.11), sendo que esta “deve favorecer a estruturação de critérios e valores que permitam aos jovens viver mais tarde uma sexualidade humanizada” (p.11).

Em conformidade, pretende-se que exista uma Educação Sexual Holística, que deve ser cientificamente correta e adequada à idade, fornecer conhecimento em todas as dimensões da sexualidade e desenvolver as competências, atitudes e valores necessárias para uma sexualidade segura (WHO-BZgA, 2010).

2.2.2. Enquadramento legal

Atualmente, a Educação Sexual em meio escolar tem caráter obrigatório e é destinada a todos os alunos que frequentam o ensino básico e secundário em instituições públicas ou privadas.

A Educação Sexual é, portanto, um direito consagrado a todos os alunos pela Lei n.º 60/2009 de 6 de agosto, regulamentada pela Portaria n.º 196-A/2010. Esta lei estabelece o regime de aplicação da ES em meio escolar e define a carga horária e orientações curriculares para cada ciclo de ensino.

Relativamente ao 1.º e 2.º CEB, estão estipuladas, no mínimo, 6 horas letivas distribuídas de forma equilibrada ao longo do ano letivo.

Quanto aos conteúdos mínimos, para o 1.º CEB estão definidos os seguintes: (i) noção de corpo; (ii) o corpo em harmonia com a natureza e o seu ambiente social e cultural; (iii) noção de família; (iv) diferenças entre rapazes e raparigas; (v) proteção do corpo e noção dos limites, dizendo não às aproximações abusivas. Para o 2.º CEB, estão definidos os conteúdos: (i) puberdade — aspectos biológicos e emocionais; (ii) o corpo em transformação; (iii) caracteres sexuais secundários; (iv) normalidade, importância e frequência das suas variantes biopsicológicas; (v) diversidade e respeito; (vi) sexualidade e género; (vii) reprodução humana e crescimento; (viii) contraceção e planeamento familiar; (ix) compreensão do ciclo menstrual e ovulatório; (x) prevenção dos maus tratos e das aproximações abusivas; (xi) dimensão ética da sexualidade humana (Portaria N.º196-A/2010).

A presente lei define ainda um conjunto de onze finalidades da ES, sendo estas: (i) valorização da sexualidade e afetividade entre as pessoas; (ii) desenvolvimento de competências que permitam escolhas informadas e seguras; (iii) a melhoria dos relacionamentos afectivo-sexuais; (iv) redução de consequências negativas dos comportamentos sexuais de risco; (v) capacidade de proteção face a todas as formas de exploração e de abuso sexuais; (vi) respeito pela diferença; (vii) valorização de uma sexualidade responsável e informada; (viii) promoção da igualdade entre os sexos; (ix) reconhecimento da importância de participação no processo educativo de encarregados de educação, alunos, professores e técnicos de saúde; (x) compreensão científica do funcionamento dos mecanismos biológicos reprodutivos; (xi) eliminação de comportamentos baseados na discriminação sexual ou na violência em função do sexo ou orientação sexual (DL n.º 60/2009 de 6 de agosto).

2.2.3. Educação Sexual em meio escolar

Definida como um “processo pelo qual se obtém informação e se formam atitudes e crenças acerca da sexualidade e do comportamento sexual” (GTES, 2007, p.6), a Educação Sexual é muito mais abrangente do que os simples conhecimentos médicos e biológicos a que estamos habituados. Para além da componente fisiológica, a ES deve ter uma dimensão cultural, de transmissão de valores que permitam aos indivíduos tomar decisões informadas, seguras e conscientes (Vasconcelos, 1971). Matos et al. (2013) definem três domínios que se constituem como pilares da ES em meio escolar: (i) o domínio cognitivo – das informações; (ii) domínio afetivo – relacionado com sentimentos, valores e atitudes; e (iii) domínio comportamental – que diz respeito à tomada de atitudes, comunicação e outras competências pessoais.

Atualmente, os alunos passam a maior parte do seu tempo na escola e, sendo esta um local “habitado por crianças e jovens, cujas idades são atravessadas pelos fenómenos de transformação corporal e psicológica ligados ao crescimento natural, é nela que se vivem alguns dos primeiros e mais impressionantes sentimentos e emoções decorrentes do desenvolvimento sexual” (Pereira & Cunha, 2016, p.69). A escola constitui-se, assim, como um dos locais privilegiados para a implementação de uma ES de qualidade (Ramiro & Matos, 2008).

Desta forma, os professores são também os modelos dos alunos e os principais atores neste processo, tendo uma enorme responsabilidade na formação de indivíduos conscientes da sua sexualidade e com capacidade para tomar decisões (Cortês, Silva e Torres, 2005; Calado, 2011).

Nesse sentido, a escola deve oferecer “uma educação afetiva e sexual, com conteúdos programados, integrados no currículo escolar, de uma forma sistemática e intencional” (Calado, 2011, p.32), sendo que os professores devem ter uma postura erotofílica, evitando condicionar os alunos com as suas convicções culturais e religiosas. O papel do professor é, assim, fornecer ferramentas aos alunos para que estes encarem a sexualidade como algo natural e para que “vão criando critérios e valores que lhes permitam viver uma vida com qualidade” (Cortês, Silva & Torres, 2005, p.46).

2.2.4. Metodologias de ensino aprendizagem privilegiadas em Educação Sexual

Tal como todo o ensino/aprendizagem, também a ES deve colocar o aluno como agente ativo na construção do seu próprio conhecimento. Pretende-se assim que se estimulem as competências de observação, comunicação e pensamento crítico, a par da cooperação, solidariedade e, principalmente, de respeito pela diferença. Para que isto aconteça é necessário que se dê oportunidade aos alunos para refletir individualmente e em grupo, discutir, debater e pensar criticamente sobre os mais variados conteúdos da ES. O professor tem então o papel de apoiar, acompanhar e orientar os alunos durante estas atividades, fornecendo os recursos necessários para a aprendizagem.

Figueiró (2007) defende que deve haver ainda espaço para que os alunos possam esclarecer as suas dúvidas, expor os seus sentimentos, atitudes e valores sem que haja juízos de valor por parte dos pares e do professor.

As metodologias de ensino aprendizagem favorecedoras deste tipo de trabalho são essencialmente ativas, nas quais se deve utilizar “o humor e o jogo ou trabalhar em pequenos grupos” (Frade, Marques, Alverca & Vilar, 2010).

Tanto Frade et al. (2010), como Vaz (1996) enumeram algumas atividades que podem e devem ser utilizadas quando falamos de metodologias ativas na implementação da ES, tais como:

- (i) **brainstorming**, em que se listam todas as ideias dos alunos acerca de determinado tema;
- (ii) **resolução de problemas**, em que os alunos debatem diferentes soluções a determinados problemas apresentados;
- (iii) **jogos de clarificação de valores**, no qual se pretende que existam pequenas frases polémicas e que os alunos as debatam, posicionando-se pelo seu grau de concordância;
- (iv) **dramatização ou role play**, em que se pretende que os alunos representem através do teatro diferentes personagens ou papéis;
- (v) **fichas**, que podem ter diferentes objetivos: informativas, síntese, recolha de informação ou até mesmo de avaliação;

- (vi) **visionamento de filmes**, que se constitui como um apoio a outra atividade, sendo que deve ser feito em seguida um debate sobre os temas abordados no filme;
- (vii) **questionários**, aplicados aos alunos com o intuito de compreender quais as suas dúvidas e inquietações;
- (viii) **debates**, nos quais os alunos têm a oportunidade de comunicar e discutir determinados valores, aprendendo com os seus pares;
- (ix) **palestras**, geralmente com a vinda de uma pessoa especializada à sala de aula ou à escola;
- (x) **trabalho de pesquisa e produção de cartazes**, no qual se pretende que o aluno assuma o papel de investigador, interrogando-se e clarificando ideias e que as exponha aos colegas, incentivando momentos de comunicação;
- (xi) **caixa de perguntas**, uma caixa colocada na sala, na qual os alunos podem colocar, anonimamente, todas as questões, dúvidas ou inquietações que gostavam de ver respondidas;

2.2.5. Educação Sexual em Portugal

Com o intuito de conhecer a realidade portuguesa no que concerne à ES, foram desenvolvidos vários estudos. Nos estudos de Ramiro e Matos (2008) e de Reis e Vilar (2004), ambos anteriores à atual legislação, verificou-se que existia uma atitude favorável à ES, contudo esta era mais positiva entre as docentes e aqueles que possuíam maior formação e experiência. No entanto, os professores mostravam-se pouco disponíveis para lecionar conteúdos desta área e consideravam que alguns conteúdos só deviam ser introduzidos a partir do 2.º e 3.º CEB.

Alvarez e Pinto (2012) desenvolveram um estudo após a promulgação da Lei n.º 60/2009, com o intuito de perceber se existiam diferenças relativamente a estudos anteriores. A investigação permitiu-lhes confirmar a tendência de atitude positiva dos professores face à ES. Contudo, verificaram que a maioria dos professores atribuía maior importância ao modelo médico-preventivo ou higienista da ES. Por outro lado, perceberam que quanto maior a erotofilia dos professores, maior a quantidade de tópicos abordados, tocando assim outras dimensões da ES, nomeadamente uma dimensão mais afetiva. Também relativamente à formação, verificou-se que os professores com maior formação e mais experiência se mostravam mais positivos face

à ES. No entanto, a maioria não tinha recebido formação nesta área e considerava-a insuficiente para lecionar.

Em todos estes estudos, a falta de formação na área da ES destaca-se como principal constrangimento à implementação da mesma. Reis e Vilar (2004) destacam ainda a religiosidade como tendo algum impacto no conforto para abordar determinados conteúdos. Nos estudos de Belo (2012) e Calado (2011) são ainda referidos como principais constrangimentos o receio dos pais e encarregados de educação, a imprevisibilidade das perguntas dos alunos e a falta de apoio dos seus pares e direções escolares.

Numa investigação mais recente que procurava estudar as práticas dos professores, perto de um terço de 252 professores, afirmava ter participado em projetos, sessões ou aulas de ES (Dias, 2013). A participação nestas sessões ocorriam “sobretudo no âmbito do PES e/ou integradas no [projeto curricular de turma] e/ou integradas no currículo da disciplina que lecionavam” (Dias, 2013, p.57). A maior parte destas sessões eram dinamizadas por iniciativa pessoal, tendo sido evidente a fraca atribuição de um papel importante aos grupos disciplinares na dinamização das mesmas. Relativamente às práticas implementadas, destacava-se o recurso aos meios audiovisuais.

Não obstante o enquadramento legal da ES em Portugal, continua a existir uma certa resistência à implementação da mesma em meio escolar por diversas razões, nomeadamente no que concerne às dimensões da tolerância, abusos e diferenças. No entanto, passados oito anos da promulgação da Lei n.º 60/2009, parece verificar-se um maior interesse por parte dos agentes educativos em ultrapassar esta resistência e promover a ES e, por isso, quer acreditar-se que estamos finalmente em tempos de mudança de mentalidades.

2.3. Metodologia

No presente capítulo serão apresentados os princípios éticos que nortearam o presente trabalho de investigação e as opções metodológicas tomadas, nomeadamente no que diz respeito às questões e objetivos do estudo, à natureza da investigação e às técnicas de recolha e tratamento de dados. Importa ainda, neste mesmo capítulo, caracterizar a amostra participante no presente estudo empírico.

2.3.1. Princípios éticos

Qualquer trabalho de natureza investigativa deve reger-se por um conjunto de princípios éticos, cujo cumprimento deve ser garantido pelo investigador. Os princípios e orientações práticas na investigação em Ciências da Educação podem ler-se na Carta Ética (2014), elaborada pela Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE).

No que respeita aos princípios éticos orientadores deste trabalho de investigação e presentes na Carta Ética (2014), destacam-se: (i) os princípios *na relação com os participantes da investigação*; e (ii) os princípios *na relação com a comunidade de investigadores*. Relativamente à relação com os participantes da investigação, estes foram devidamente informados do âmbito da investigação e de quais os objetivos da mesma. Foram também respeitados os direitos à privacidade, anonimato e discrição dos participantes. Quanto à relação com a comunidade de investigadores, foram cumpridos os princípios de autoria e a fiabilidade dos dados foi garantida.

Os aspetos éticos e deontológicos do trabalho de investigação em Ciências da Educação são fundamentais para garantir a credibilidade dos estudos empíricos realizados no seio da comunidade, visto que “o comportamento individual dos investigadores produz, necessariamente, implicações no plano coletivo, refletindo-se na imagem pública da comunidade de investigadores” (SPCE, 2014, p. 10).

2.3.2. Questões e objetivos do estudo

Depois de definido o objeto de estudo, foram realizadas leituras preparatórias, que permitiram conhecer outras investigações feitas sobre o tema, com o intuito de compreender qual o paradigma atual e definir um caminho de investigação mais concreto. Após a realização destas leituras, foi possível definir um conjunto de questões orientadoras da investigação, nomeadamente:

- (i) Como classificam os professores a sua formação em ES?
- (ii) Qual a importância que os professores atribuem à ES em meio escolar?
- (iii) Qual o grau de conhecimento que os professores têm sobre a Lei n.º 60/2009 que estabelece o regime de aplicação da ES?
- (iv) Quais os principais constrangimentos que os professores encontram na implementação da ES?

- (v) Quais as metodologias adotadas pelos professores na implementação da ES?
- (vi) Quais as intenções futuras dos professores em implementarem ES e obterem formação nesta área?

De acordo com as questões acima enunciadas, foram identificados os seguintes objetivos de estudo: (i) identificar os principais constrangimentos à implementação de atividade no âmbito da ES; (ii) descrever as metodologias implementadas pelos professores de 1.º e 2.º CEB no âmbito da ES.

2.3.3. Natureza do estudo, técnicas de recolha e análise de dados

A seleção do paradigma de investigação depende das características do objeto de estudo escolhido, bem como do nível de aprofundamento pretendido (Diehl & Tatim, 2004). Neste caso, e como se pretendia investigar os constrangimentos e as práticas de professores, decidiu-se optar pela aplicação de um questionário de resposta fechada. Desta forma, a metodologia utilizada é de natureza quantitativa, visto estarmos perante uma recolha e análise de dados de variáveis quantitativas.

Como instrumento de recolha de dados, privilegiou-se o inquérito por questionário *de administração direta*, pois este era preenchido pelo próprio inquirido (Quivy & Campenhoudt, 1992). De acordo com Sousa e Batista (2011), o inquérito por questionário tem o propósito de recolher informações com base na inquirição de um grupo de indivíduos. Existem três grandes grupos de questionários – *aberto, fechado e misto* - sendo que se optou pelo questionário do tipo fechado, para uma maior facilidade no tratamento e análise de dados e também pela natureza das questões.

O questionário aplicado (cf. anexo I), foi adaptado dos questionários utilizados por Calado (2011), Belo (2012) e Dias (2013) em investigações anteriores. O questionário era constituído por 17 questões, divididas em quatro partes: (i) caracterização do/a inquirido/a; (ii) constrangimentos enfrentados na implementação de atividades de ES; (iii) práticas implementadas; e (iv) intencionalidades futuras.

Para as questões do segundo grupo, relacionadas com os constrangimentos enfrentados, foram utilizadas escalas de Likert. No que respeita às questões do terceiro grupo – práticas implementadas, foram utilizadas escalas de frequência. Para a seleção dos temas da ES a colocar no questionário foram utilizados os temas do

Currículo Atual de Educação Sexual em Portugal (dentro da Educação para a Saúde), propostos por Matos et al. (2013).

Anteriormente à aplicação do questionário, este foi sujeito a um pré-teste, no qual foi avaliado por especialistas e professores do 1.º e 2.º CEB. Esta avaliação permitiu fazer alterações necessárias para tornar o questionário objetivo e direto, eliminando questões que pudessem suscitar dúvidas ou ambiguidades. Após o pré-teste, o questionário foi validado e aplicado em papel e *online*.

A análise de dados foi feita com recurso ao software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). Este software permite a análise estatística das variáveis quantitativas, que diz respeito “à análise das frequências dos fenómenos e da sua distribuição, bem como à das relações entre variáveis” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 222). Num primeiro momento foram feitas análises descritivas e de frequência e, posteriormente, no sentido de procurar relações entre variáveis, foram aplicados *Testes T* à igualdade de duas médias, *Qui-quadrado*, *Mann-Whitney* e foram feitas correlações de *Pearson*, utilizando-se $p < .05$ como nível de significância.

2.3.4. Caracterização da amostra

Da análise da tabela de caracterização (cf. Tabela 1), verifica-se que participaram nesta investigação 136 professores/as, 123 do sexo feminino (90,4%) e 13 do sexo masculino (9,6%). Do total de professores/as, 75 encontravam-se a lecionar, no momento do preenchimento do questionário, no 1.º CEB (55,1%) e 61 no 2.º CEB (44,9%). Entre os/as professores/as do 2º CEB, a maioria pertence ao departamento de Matemática e Ciências.

Relativamente às idades dos/as inquiridos/as, estas estão compreendidas entre os 23 e os 63 anos, apresentando uma média de 43 anos. No que respeita aos anos de serviço, a média era de 18,5 anos de serviço, tendo uma amplitude de 0 a 40 anos.

Quanto às suas habilitações académicas, 1 professor possuía bacharelato, 98 possuíam uma licenciatura, representando mais de 70%, 34 possuíam um mestrado e 3 possuíam um doutoramento.

No que concerne à região onde lecionavam, 119 professores lecionavam em Lisboa e Vale do Tejo (88,2%), 7 no Norte, 6 no Centro, 2 no Algarve e 1 no Alentejo, verificando-se assim uma prevalência na região de Lisboa e Vale do Tejo.

Tabela 1

Características sociais, demográficas e profissionais dos/as professores/as

Variáveis sociais, demográficas e profissionais	N	%
Sexo (N=136)		
Feminino	123	90,4
Masculino	13	9,6
Idade (N=136)		
≤ 30	12	8,8
[31–40]	42	30,9
[41–50]	45	33,1
≥ 51	37	27,2
Filhos (N=136)		
Sim	80	58,8
Não	56	41,2
Habilitações académicas (N=136)		
Bacharelato	1	0,7
Licenciatura	98	72,1
Mestrado	34	25
Doutoramento	3	2,2
Tempo de serviço (N=134)		
Até 5 anos	21	15,4
6-10 anos	10	7,4
11-15 anos	24	17,6
16-19 anos	19	14
20-25 anos	21	15,4
Mais de 26 anos	41	30,1
Ciclo de ensino (N=136)		
1.º CEB	75	55,1
2.º CEB	61	44,9
Disciplina lecionada (N=61)		
Outras disciplinas	25	41
Matemática e Ciências Naturais	36	59
Região (N=135)		
Norte	7	5,2
Centro	6	4,4
Lisboa e Vale do Tejo	119	88,2
Alentejo	1	0,7
Algarve	2	1,5

2.4. Apresentação e discussão de resultados

2.4.1. Formação dos/as professores/as em Educação Sexual

No que respeita à formação em ES (cf. Tabela 2), 31,6% dos/as professores/as reportam não ter recebido formação académica inicial para lecionar ES. Entre os/as que referem ter tido formação académica inicial nesta área, a análise da classificação dessa formação revela que a frequência mais elevada de respostas recai sobre *Suficiente* (34,4%). No entanto 48,4% consideram-na *Muito má* ou *Má*.

Já 17,6% dos/as inquiridos/as indicam não ter formação contínua nesta área. Entre os/as que reportam ter tido formação contínua, 42% classifica essa formação como *Suficiente*. Em igual percentagem (42%), os/as inquiridos/as consideram essa formação como *Muito má* ou *Má*.

Tabela 2

Formação dos/as professores/as em Educação Sexual

Formação em Educação Sexual	N	%
Formação Inicial (N=93)		
Muito má	15	16,1
Má	30	32,3
Suficiente	32	34,4
Boa	14	15,1
Muito boa	2	2,2
Formação Contínua (N=112)		
Muito má	16	14,3
Má	31	27,7
Suficiente	47	42,0
Boa	16	14,3
Muito boa	2	1,8

No sentido de compreender se existia alguma relação entre estas duas variáveis, foi feita a correlação de *Pearson*. Foram encontradas correlações moderadas e positivas entre a autoavaliação da formação académica no âmbito da ES e a autoavaliação da formação contínua no âmbito da ES ($r = 0.629$, $p < 0.001$). Isto

significa que existe uma relação no mesmo sentido, ou seja, quando a autoavaliação da formação académica no âmbito da ES aumenta, a autoavaliação da formação contínua no âmbito da ES também aumenta.

Feitas outras análises estatísticas, verificou-se que não existiam correlações nem entre a idade dos/as inquiridos/as e a sua autoavaliação da formação, nem entre o tempo de serviço e a sua autoavaliação da formação. Nesta medida, pode considerar-se que a formação em ES continua sem dar resposta às necessidades dos/as professores/as. Tal como advogam Branco, Valente e Silva (2017), no que diz respeito à formação inicial, apenas 3 instituições de ensino superior públicas possuem UC com uma abordagem holística da ES, isto é, abordando todas as dimensões da ES. As mesmas autoras revelam que estas UC são de cariz opcional e, portanto, nem todos/as os/as alunos/as têm a oportunidade de as ter no seu currículo académico. Relativamente à formação contínua e aos mestrados profissionalizante, estas lacunas continuam a ser evidentes, existindo assim uma parca formação em ES que é, mais uma vez, evidenciada pelos/as professores/as inquiridos/as.

Verifica-se que a distribuição da opinião sobre a formação académica inicial e formação contínua no âmbito da ES é diferente entre os/as professores/as que lecionam Matemática e Ciências Naturais e os que lecionam as restantes áreas (formação académica: Mann-Whitney=224,5; $p=0,001$; formação contínua: Mann-Whitney=173,5; $p<0,001$). Assim, constata-se que os/as professores/as que lecionam Matemática e Ciências Naturais são aqueles/as que melhor autoavaliam a sua formação académica inicial e a sua formação contínua no âmbito da ES, ao contrário dos/as professores/as do 2.º CEB que lecionam as restantes disciplinas.

2.4.2. Importância atribuída à Educação Sexual no currículo escolar

Como se pode verificar na Tabela 3, quase a totalidade dos/as professores/as inquiridos/as considera a ES como *Importante* ou *Muito Importante* (94,8%). Desta forma, e apesar de terem sido realizadas análises estatísticas entre as variáveis sociais, demográficas e profissionais e a variável *Importância que a educação sexual deve assumir como parte do currículo escolar*, não foi encontrada nenhuma correlação significativa.

Tabela 3

Importância atribuída pelos/as professores/as à Educação Sexual

Importância atribuída à ES (N=136)	N	%
Nada importante	3	2,2
Pouco importante	4	3
Importante	61	44,8
Muito importante	68	50

2.4.3. Posição dos/as professores/as perante a legislação

Relativamente à posição dos/as inquiridos/as perante a Lei nº60/2009 de 6 de Agosto (regulamentada pela Portaria nº196-A/2010 de 9 de Abril) que estabelece o regime de aplicação da Educação Sexual em ambiente escolar, 64 dos/as professores/as afirma saber que a lei existe, mas nunca a ter lido, representando 50% da amostra (cf. Figura 1). Por outro lado, 6 inquiridos/as afirmam desconhecer a existência da lei assim como da portaria que a regulamenta (4%), 19 inquiridos/as dizem apenas conhecer o conteúdo da Lei Nº60/2009, mas não conhecer a portaria que a regulamenta (14%) e apenas 43 afirmam conhecer o conteúdo da referida legislação (32%).

Posição dos/as professores/as face à legislação

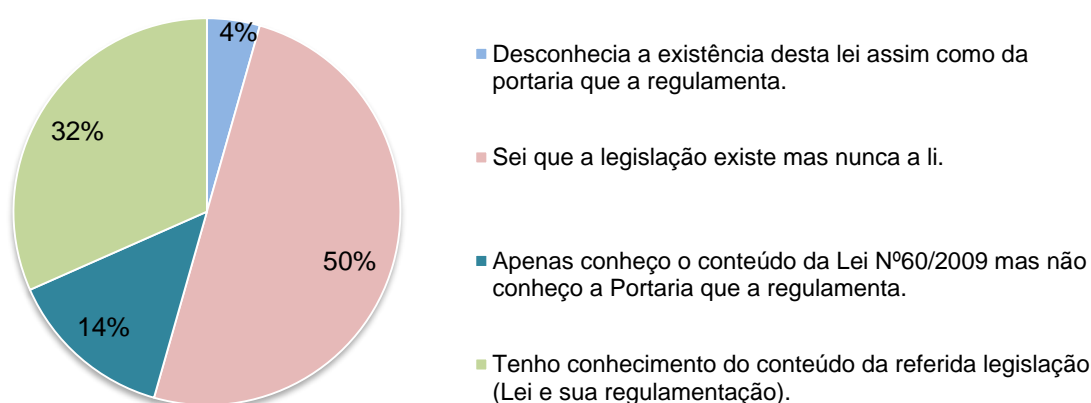


Figura 1. Posição dos/as professores/as face à legislação. Dados recolhidos em questionário aplicado a professores/as do 1.º e 2.º CEB, 2017.

Com o intuito de compreender se existia alguma relação entre a formação acadêmica inicial e a formação contínua e a posição dos/as inquiridos/as perante a legislação que regulamenta a ES, foram realizados testes Qui-quadrado. Não se encontrou nenhuma associação significativa entre a formação acadêmica inicial e a posição dos/as inquiridos/as face à legislação. Por outro lado, verificou-se que existe uma associação significativa entre a formação contínua e a posição dos/as inquiridos/as face à legislação ($\chi^2_{(3)} = 16,305$, $p = .001$ ³). Isto significa que os/as inquiridos/as que melhor autoavaliam a sua formação contínua são aqueles/as que demonstram um maior conhecimento da legislação.

Verifica-se também que a distribuição da posição face à legislação é diferente entre os/as professores/as que lecionam Matemática e Ciências Naturais e os/as que lecionam as restantes áreas no 2º CEB (Mann-Whitney=267.5, $p = 0.004$), sendo os/as primeiros/as aqueles/as que reportam ter um maior conhecimento da legislação que regulamenta a ES em meio escolar.

2.4.4. Grau de limitação dos constrangimentos

Após análise da Tabela 4, verifica-se que os maiores constrangimentos encontrados, com valores de média superiores a 3,4, são: (i) a pouca oferta de formação creditada em ES; (ii) a falta de materiais pedagógicos e recursos educativos nas escolas sobre ES; e (iii) não ter formação profissional adequada sobre a temática. Por outro lado, os constrangimentos que menos têm influência na implementação da ES são: (i) a imprevisibilidade das questões dos alunos; e (ii) dificuldade em separar as convicções religiosas e valores pessoais dos conteúdos a abordar.

Assim, tal como em estudos anteriores (Ramiro & Matos, 2008; Reis & Vilar, 2004), a parca formação dos/as professores/as na área da ES e a falta de oferta de formação creditada nesta área, continuam a ser, para os/as professores/as, os constrangimentos com maior relevância na implementação da ES em meio escolar.

³ Para esta análise a variável formação contínua foi recodificada em duas categorias (inexistente, má e muito má *versus* suficiente, boa e muito boa)

Tabela 4

Grau de limitação dos constrangimentos encontrados na implementação de Educação Sexual

Constrangimentos	N	Média	Desvio Padrão
Pouca oferta de formação creditada em ES.	134	3,7687	,94
Falta de materiais pedagógicos e recursos educativos nas escolas sobre ES	134	3,6194	1,01
Não ter formação profissional adequada sobre a temática.	133	3,4286	1,06
Falta de inclusão da ES nos projetos educativos dos agrupamentos	133	3,3308	1,02
Falta de apoio dos pares ou das estruturas intermédias no desenvolvimento de projetos de ES.	134	3,1343	,93
Receio das reações dos pais ou encarregados de educação.	134	3,0746	1,04
Carga horária mínima de 6h destinada à ES.	131	2,8397	1,13
A dificuldade em respeitar os diferentes valores e culturas dos alunos.	134	2,7910	1,08
Dificuldade em separar as convicções religiosas e valores pessoais dos conteúdos a abordar.	134	2,6418	1,07
Dificuldade em encontrar linguagem adequada.	134	2,6045	,99
A imprevisibilidade das questões dos alunos	132	2,4924	1,00

Analisando o modo como os/as inquiridos/as avaliam os constrangimentos relacionados com a implementação da Educação Sexual, procedeu-se a uma análise de interdependência entre eles. O objetivo consistiu em identificar diferentes dimensões, suscetíveis de agregar os constrangimentos num número menor de componentes.

Da realização de uma análise em Componentes Principais, rotação *varimax* – cujos resultados indicam uma adequabilidade razoável/média ($KMO=0,736$) – foram extraídas 3 componentes que combinam os diferentes aspetos dos constrangimentos avaliados pelos/as professores/as e que explicam 63% da variância global⁴.

Como expectável, a primeira componente é aquela que explica mais variância, cerca de 34%, a segunda 18,4% e a terceira cerca de 10,5%. No Tabela 5 podem identificar-se os itens que mais contribuem para cada uma das 3 componentes extraídas. Em função dos itens com peso preponderante em cada uma das 3 componentes (valores assinalados na tabela), conclui-se a existência de 3 dimensões tematicamente distintas, designadas por componente pedagógica, componente de

⁴ Do estudo realizado resultou a exclusão de uma variável (os/as inquiridos/as apresentam grande uniformidade nas respostas).

formação e componente curricular, de confirmada consistência (Alfa de Cronbach respetivamente, 0,78, 0,74 e 0,54).

Verifica-se que a dimensão da formação é a que, em média, os/as professores/as parecem considerar mais limitante na implementação da Educação Sexual em meio escolar, já que assume níveis médios de concordância mais elevados.

Tabela 5

Constrangimentos valorizados na implementação da Educação Sexual nas escolas

Constrangimentos valorizados	Componente		
	Pedagógica	Formação	Curricular
Dificuldade em encontrar linguagem adequada.	,779	-,136	,137
A dificuldade em respeitar os diferentes valores e culturas dos alunos.	,776	,215	-,180
Dificuldade em separar as convicções religiosas e valores pessoais dos conteúdos a abordar.	,761	,026	,319
A imprevisibilidade das questões dos alunos	,684	,235	-,116
Receio das reações dos pais ou encarregados de educação.	,570	,144	-,023
Pouca oferta de formação creditada em ES.	-,006	,888	,112
Falta de materiais pedagógicos e recursos educativos nas escolas sobre ES	,170	,798	,244
Não ter formação profissional adequada sobre a temática.	,465	,555	,128
Carga horária mínima de 6h destinada à ES.	-,046	,082	,828
Falta de inclusão da ES nos projetos educativos dos agrupamentos	,076	,328	,718
Percentagem de variância explicada	34%	18,4%	10,5%
Alfa de Cronbach	0,78	0,74	0,54
Média	2,7	3,6	2,9

2.4.5. Grau de conhecimento e conforto face a temas de Educação Sexual

Com a análise da Tabela 6, verifica-se que os/as professores/as se consideram conhecedores da maior parte dos temas relacionados com a ES, com destaque para os temas *Reprodução humana* e *Corpo em transformação* (com valores de média superiores a 3,7). Por outro lado, *Prevenção de abusos* é o tema da ES que os/as professores/as identificam, em média, como tendo menor grau de conhecimento.

Tabela 6

Grau de conhecimento face a temas da Educação Sexual

Grau de conhecimento (N=136)	Média	Desvio Padrão
Reprodução humana	3,8824	,75
Corpo em transformação	3,7721	,79
Contraceção e planeamento familiar	3,6985	,74
Diversidade e tolerância	3,6544	,79
Sexualidade e género	3,5956	,75
Sexualidade e valores	3,5000	,71
Prevenção de abusos	3,2132	,75

Na Tabela 7, verifica-se que os temas *Corpo em transformação* e *Reprodução humana* são aqueles que os/as professores/as identificam, em média, como sendo os temas em que se sentem mais confortáveis em abordar. Por outro lado, constata-se que o tema em que os/as professores/as se sentem menos confortáveis, é o tema *Prevenção de abusos*.

Tabela 7

Grau de conforto face a temas da Educação Sexual

Grau de conforto (N=136)	Média	Desvio Padrão
Corpo em transformação	3,8529	,87
Reprodução humana	3,8382	,91
Contraceção e planeamento familiar	3,5809	,99
Diversidade e tolerância	3,5809	,91
Sexualidade e género	3,5221	,93
Sexualidade e valores	3,4412	,91
Prevenção de abusos	3,2721	,89

Esta análise permite verificar que existe uma relação entre os temas em que os/as professores/as se consideram mais e menos conhecedores/as e aqueles em que os/as professores/as se sentem mais ou menos confortáveis em abordar. Desta forma, foi feita uma correlação de *Pearson* para confirmar esta hipótese. Tal como expectável, foram encontradas correlações fortes e positivas ($r = 0.752$, $p < 0.001$) entre a autoavaliação do conhecimento e a autoavaliação sobre o conforto. Isto significa que existe uma relação no mesmo sentido, ou seja, quando o conhecimento aumenta, o conforto também aumenta.

Tentou ainda perceber-se se existia uma relação entre a variável *Ciclo de ensino lecionado* e as variáveis *Grau de conhecimento e conforto para abordar os temas de ES*. Verificou-se que não existe nenhuma associação entre estas variáveis, contudo há diferenças significativas entre os/as professores/as de Matemática e Ciências Naturais e os/as restantes professores/as das restantes áreas do 2.º CEB. Para analisar esta relação foram feitos *testes t* à igualdade de duas médias e verificou-se que os/as professores/as que lecionam Matemática e Ciências Naturais são aqueles/as que reportam ser mais conhecedores/as e que se sentem mais confortáveis na abordagem de temas de ES (conhecimento: $t(59) = -3.0$, $p = 0.04$; conforto: $t(59) = -3.4$, $p = 0.04$).

2.4.6. Atividades desenvolvidas na escola no âmbito da Educação Sexual

Relativamente às atividades desenvolvidas no âmbito da ES, cerca de 73% dos/as professores/as inquiridos/as afirma ter participado em sessões no âmbito da ES (cf. Figura 2), enquanto que 27% afirma nunca o ter feito.

Participação em atividades desenvolvidas no âmbito da Educação Sexual

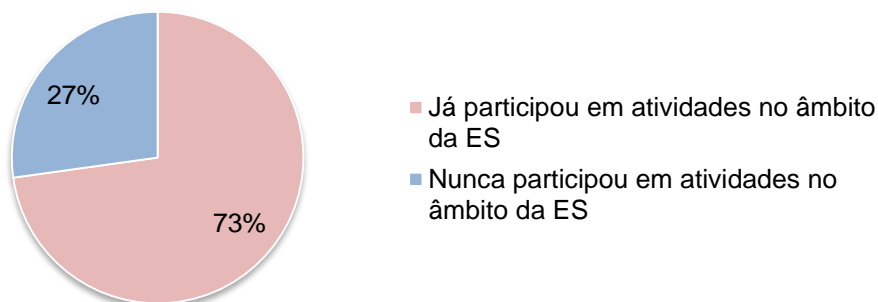


Figura 2. Participação em atividades desenvolvidas no âmbito da Educação Sexual. Dados recolhidos em questionário aplicado a professores/as do 1.º e 2.º CEB, 2017.

Da análise da Tabela 8, verifica-se que estas atividades aconteceram sobretudo no âmbito do PES e/ou integradas no currículo das disciplinas.

Tabela 8

Razão da participação dos/as professores/as em atividades de Educação Sexual

Razão da participação em atividades de ES		N	%
Por iniciativa pessoal	Não responde	46	33,8
	Nunca	14	10,3
	Uma vez	24	17,6
	Várias vezes	52	38,2
Integrada no currículo da disciplina/as que lecciona	Não responde	8	8,1
	Nunca	11	11,1
	Uma vez	13	13,1
	Várias vezes	67	67,7
No âmbito do PES	Não responde	6	6,1
	Nunca	19	19,2
	Uma vez	20	20,2
	Várias vezes	54	54,5
Dinamizada por um grupo disciplinar/departamento	Não responde	9	9,1
	Nunca	42	42,4
	Uma vez	13	13,1
	Várias vezes	35	35,4

No sentido de perceber se havia relação entre a variável *Participação em sessões no âmbito de educação sexual* e as variáveis *Grau de conhecimento e conforto* fizeram-se *testes t* à igualdade de duas médias. No entanto, não se detetaram diferenças significativas entre estas médias.

Encontraram-se, por outro lado, através de testes *Qui-quadrado*, relações entre a variável *Participação em sessões no âmbito de ES* e as variáveis *Posição perante a legislação* ($\chi^2_{(3)} = 14.630$, $p = 0.002$), *Ciclo de ensino* ($\chi^2_{(1)} = 4.700$, $p = 0.030$) e *Disciplinas lecionadas* ($\chi^2_{(1)} = 5.591$, $p = 0.18$). Desta forma, verifica-se que os/as professores/as que afirmam ter melhor conhecimento da lei e os/as professores/as do 1º CEB reportam ter participado em mais sessões no âmbito de ES. O facto de mais professores/as do 1º CEB reportarem participar em sessões deste tipo pode ser justificado pelo período de tempo mais alargado em que acompanham os alunos, consequência do regime de monodocência. Relativamente aos/às professores/as do 2.º CEB, são os/as que lecionam as disciplinas de Matemática e Ciências Naturais que mais reportam ter participado em sessões neste âmbito.

Relativamente aos temas abordados mais referidos pelos/as inquiridos/as, estes são: *Corpo em transformação* (79,4% dos/as inquiridos/as reporta ter abordado este tema) e *Reprodução humana* (72,2% dos/as inquiridos/as reporta ter abordado este tema). Por outro lado, o tema menos abordado é o tema *Prevenção de abusos*, em que apenas 48,5% dos/as inquiridos/as reporta ter abordado o tema (cf. Tabela 9). Já nos estudos de Alvarez e Pinto (2012) se verificou a prevalência das componentes médica e biológica no que respeita à importância atribuída pelos/as professores/as aos diversos temas da ES. Assim, verifica-se que não se trata apenas de uma questão de importância atribuída, mas também da dinamização de atividades neste âmbito.

Tabela 9

Temas abordados pelos/as professores/as em atividades de Educação Sexual

Temas abordados nas atividades de ES	Respostas		% de casos
	N	%	
Corpo em transformação	77	18,9	79,4
Reprodução humana	70	17,2	72,2
Contraceção e planeamento familiar	50	12,3	51,5
Diversidade e tolerância	52	12,8	53,6
Sexualidade e género	57	14,0	58,8
Prevenção de abusos	47	11,5	48,5
Sexualidade e valores	54	13,3	55,7

No que respeita às metodologias de ensino aprendizagem reportadas pelos/as inquiridos/as, verifica-se a existência de uma maior predominância dos *Momentos expositivos* e do *Visionamento de filmes* (cf. Tabela 10). Por outro lado, as atividades menos realizadas são as *Palestras*, *Dramatização/Role play* e *Caixa de perguntas*.

Tabela 10

Metodologias utilizadas pelos/as professores/as em atividades no âmbito de Educação Sexual

Metodologias utilizadas no âmbito da ES	N	Média	Desvio Padrão
Momentos expositivos	93	2,6559	,65
Visionamento de filmes	92	2,5761	,70
Debates	91	2,4945	,77
Brainstorming	92	2,3804	,88
Fichas	87	2,3333	,88
Trabalhos de pesquisa/Produção de cartazes	85	2,2118	,86
Jogos de clarificação de valores	86	2,2093	,88
Resolução de problemas	83	2,0843	,89
Questionários	85	2,0588	,84
Caixa de perguntas	89	2,0112	,90
Dramatização/Role play	88	1,9205	,89
Palestras	88	1,7273	,85

2.4.7. Intenções futuras dos/as professores/as no âmbito da Educação Sexual

Relativamente às intenções futuras dos/as professores/as no âmbito da ES (cf. Tabela 11), constata-se que 88,2% dos/as inquiridos/as tenciona vir a frequentar formação creditada contínua nesta área. No que respeita ao desenvolvimento de atividades neste âmbito, destacam-se as intenções de desenvolver este tipo de atividades (54,9% dos/as inquiridos/as) e a disponibilidade para desenvolver este tipo de atividades, contudo sem ser por iniciativa pessoal (37,6%). Nenhum dos/as inquiridos/as reportou não ter intenções em envolver-se neste tipo de atividades e apenas dez pensa ser pouco provável que se envolva.

Tabela 11

Intenções futuras dos/as professores/as no âmbito da Educação Sexual

Intenções futuras no âmbito da ES	N	%
Participação em formação contínua no âmbito da ES (N=136)		
Tenciono ter formação contínua	120	88,2
Não tenciono ter formação contínua	16	11,8
Participação em atividades no âmbito da ES (N=133)		
Não tenciono, de todo, envolver-me neste tipo de projetos/sessões/aulas.	0	0
Será pouco provável que me envolva neste tipo de projetos/sessões/aulas.	10	7,5
Estarei disponível para trabalhar neste tipo de projetos/sessões/aulas, mas não tomarei a iniciativa.	50	37,6
Tenciono desenvolver este tipo de projetos/sessões/aulas.	73	54,9

2.5. Conclusões

No presente capítulo serão dadas respostas às questões que nortearam a investigação, com o intuito de compreender quais as variáveis que influenciam a abordagem da Educação Sexual em meio escolar.

No que diz respeito à primeira questão – *como classificam os professores a sua formação em ES?* –, pode concluir-se que existe ainda uma parca formação nesta área, sendo que a maioria dos/as inquiridos/as não teve qualquer formação ou avalia-a negativamente. Desta forma, constata-se que as mudanças ao nível da legislação não acarretaram mudanças na formação inicial e contínua de docentes e que esta continua a não corresponder às necessidades dos/as professores/as e a não colmatar as lacunas da formação para uma ES holística (Branco, Valente & Silva, 2017).

Foi ainda possível concluir que um maior conhecimento dos temas da ES permite aos/às professores/as estarem mais confortáveis na abordagem dos mesmos. Esta situação é preocupante na medida em que, se os/as professores/as autoavaliam negativamente a sua formação académica e contínua, significa que serão menos conhecedores/as de determinados temas e, conseqüentemente, sentir-se-ão menos confortáveis a abordá-los, dificultando a dinamização de atividades no âmbito da ES.

Relativamente à segunda questão – *qual a importância que os professores atribuem à ES em meio escolar?* – e à semelhança de estudos anteriores, os/as professores/as continuam a atribuir uma grande importância a esta componente do currículo, o que se coaduna com a atual legislação.

Contudo, esta importância atribuída à ES não vai ao encontro do esperado no que diz respeito à questão - *qual o grau de conhecimento que os professores têm sobre a Lei n.º 60/2009 que estabelece o regime de aplicação da ES?*. Para que sejam desenvolvidas atividades no âmbito da ES, é necessário que exista um conhecimento da lei, nomeadamente da portaria que a regulamenta e que nos indica a forma como se operacionaliza o que consta no DL. Nesse sentido, é preocupante que apenas 32% dos/as inquiridos/as conheça a legislação bem como a portaria que a regulamenta e que 50% dos/as inquiridos/as, apesar de saberem que a lei existe, nunca a leram.

Para melhor conseguir responder à questão – *quais os principais constrangimentos que os professores encontram na implementação da ES?* – foram criadas três dimensões distintas com base nas respostas dos/as docentes: (i) constrangimentos pedagógicos; (ii) constrangimentos da formação; e (iii)

constrangimentos curriculares. Desta forma, foi possível identificar algumas semelhanças e algumas diferenças nos constrangimentos identificados pelos/as docentes nesta investigação e em investigações anteriores.

Ao nível das semelhanças, os constrangimentos na formação continuam a ser os que os/as inquiridos/as consideram como mais limitantes. Por outro lado, em investigações anteriores, os constrangimentos pedagógicos assumiam um importante papel, nomeadamente: a imprevisibilidade das respostas dos alunos e o receio dos pais e encarregados de educação (Belo, 2012; Calado, 2011). Nesta investigação, os/as professores/as não atribuíram tanta importância a esses constrangimentos, deixando de os considerar como limitações principais à implementação de atividades no âmbito da ES.

No que respeita à questão – *quais as metodologias adotadas pelos professores na implementação da ES?* –, conclui-se que estas continuam a ser de carácter bastante expositivo, sendo privilegiados os *Momentos expositivos* e o *Visionamento de filmes*, como verificado em estudos anteriores nos quais se dava destaque aos recursos audiovisuais (Dias, 2013). Apesar de já existirem professores/as a praticar metodologias ativas no âmbito da ES, estes representam ainda uma pequena parte da amostra.

Relativamente aos temas mais abordados, estes são *Corpo em transformação* e *Reprodução humana*, o que era expectável na medida em que são os temas que vão ao encontro dos conteúdos curriculares estabelecidos nos programas de Estudo do Meio (1.º CEB) e de Ciências Naturais (2.º CEB). Parece haver, assim, alguma resistência na abordagem de conteúdos como a *prevenção de abusos* ou a *sexualidade e valores*. Esta situação pode estar relacionada com o facto de como os/as professores/as autoavaliam a sua formação, pois é na formação inicial e contínua de docentes que estes conteúdos são abordados, demonstrando a sua importância e diferentes metodologias para a dinamização de atividades neste âmbito.

No sentido de caracterizar os/as professores/as que mais participam neste tipo de atividades, foi possível concluir que existe um destaque para os/as que lecionam no 1.º CEB e, no que diz respeito ao 2.º CEB, para aqueles/as que lecionam as disciplinas de Matemática e Ciências Naturais. Sendo a ES uma área transdisciplinar, esta relação não devia ser evidente, pois os/as professores/as das outras áreas disciplinares deveriam demonstrar uma igual preocupação em participar em atividades neste âmbito. Neste sentido, e mais uma vez, a formação inicial nesta área é de

extrema importância para que os/as professores/as das restantes áreas disciplinares se sintam implicados/as e que compreendam como a ES é uma área transversal que pode ser abordada em qualquer disciplina.

Por último, e no que concerne à questão – *quais as intenções futuras dos professores em implementarem ES e obterem formação nesta área?* –, verificou-se uma grande intencionalidade dos/as professores/as em ter formação na área da ES e em dinamizar atividades neste âmbito. Assim, e com a importância atribuída a esta componente do currículo, denota-se uma mudança de mentalidades no que diz respeito à ES e prevê-se que, a longo prazo, todos os alunos tenham acesso à educação completa que lhes pertence por direito.

Como limitações a este estudo empírico, destaca-se o facto de a amostra não ser representativa da população e de todos os dados recolhidos serem auto reportados, sendo fruto das respostas dos/as inquiridos/as. Desta forma, não se pode garantir que os dados recolhidos são fidedignos e correspondem à realidade atual das escolas portuguesas. Para ultrapassar esta limitação seria importante confrontar os dados recolhidos com uma investigação de natureza qualitativa, na qual se fizessem observações de aulas lecionadas por professores/as do 1.º e 2.º CEB.

Em maio deste ano foi aprovado um novo referencial de educação para a saúde (Pereira & Cunha, 2016) que aconselha mudanças ao nível da ES. Em trabalhos futuros, poderia ser interessante analisar as alterações no âmbito da ES e tentar perceber qual a posição dos/as professores/as face a estas alterações.

3. Reflexão final

Após o culminar deste período, chega a altura de refletir sobre o que foi feito, pois “na formação permanente de professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (Freire, 2002, p. 22). Ao refletirmos sobre o que fizemos, analisando criticamente as decisões tomadas, as ações praticadas e as aprendizagens realizadas, estamos a preparar-nos para uma futura situação, na qual podemos corrigir os erros anteriores e utilizar métodos que se mostraram eficazes, pois, como afirma Freire (2002) é a pensar no que fizemos ontem e hoje que podemos melhorar o que iremos fazer amanhã.

Destaco como aspetos positivos o contacto com metodologias inovadoras, com realidades distintas, o facto de ter passado por um processo baseado na aprendizagem cooperativa, a experiência adquirida na construção de materiais e na diferenciação pedagógica.

Relativamente ao facto de poder ter contactado com metodologias de ensino aprendizagem inovadoras, que privilegiam a aprendizagem e que são centradas no aluno, sendo que estes são implicados ativamente no processo, quer de ensino, quer de regulação e avaliação, permitiu-me escolher o caminho que quero percorrer no meu futuro profissional. É importante que se caminhe lado a lado com os alunos, orientando-os na construção do seu próprio percurso, pois “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 2002, p.27).

O contacto com realidades muito distintas permitiu conhecer diferentes perspectivas do trabalho do professor, relacionadas com as diferentes características individuais dos alunos. Devido às realidades distintas, também a relação pedagógica construída nos dois contextos foi muito diferente. Percebi que é preciso algum tempo para conhecer a dinâmica de uma turma, os interesses de cada aluno e a sua herança cultural de modo a tentar construir aprendizagens significativas. Observando o trabalho dos PC, consegui perceber que, muitas vezes, os professores mais calmos e mais confiantes são aqueles que estabelecem relações pedagógicas de qualidade, baseadas em sentimentos de companheirismo, de cooperação, respeito e confiança. Esta análise fez-me perceber qual o tipo de trabalho que ambiciono e que tipo de professora quero ser.

Tanto o trabalho com os PC, como o trabalho com a minha colega de estágio e com os supervisores e orientadores fez-me compreender a importância da aprendizagem cooperativa. Ninguém consegue viver isolado e trabalhar com qualidade sozinho, pois temos sempre algo a aprender com os nossos pares ou com aqueles que possuem uma grande experiência na área e que nos proporcionam enormes ensinamentos.

Por último, mas não menos importante, a experiência que adquiri na construção de materiais foi também muito importante, nomeadamente a construção de diversos recursos como as apresentações em PowerPoint, jogos, ficheiros/fichas de trabalho, fichas formativas com feedback individual a cada aluno e, principalmente, fichas de avaliação sumativa e os respetivos critérios que, até ao momento, nunca tinha sido possível construir.

Relativamente aos aspetos a melhorar, destaco aquele que me preocupou mais vezes: a diferenciação pedagógica. Em ambos os contextos me deparei com alunos com níveis de aprendizagem muito discrepantes, o que levava a que tivesse que existir uma grande diferenciação dentro da sala de aula. Apesar de nunca terem sido realizadas atividades completamente diferenciadas, existiu sempre uma preocupação em diferenciar os materiais e dar mais oportunidades de, por exemplo, manipular materiais, aos alunos que tinham mais dificuldades, o que se destaca claramente como aspecto positivo no que respeita à experiência na diferenciação pedagógica.

Contudo, esta gestão foi muito difícil, principalmente em momentos de trabalho individual. Quando os alunos se encontravam a realizar tarefas individualmente, estavam constantemente a solicitar ajuda, exigindo um grande nível de esforço psicológico e provocando um enorme cansaço para tentar dar resposta a todos. Assim, esta experiência foi bastante formativa na medida em que me permitiu perceber a importância de desenvolver momentos de trabalho autónomo dentro da sala, permitindo ao professor estar mais livre para apoiar os alunos que mais precisam de ajuda.

Relativamente à dimensão investigativa, esta colocou-me no papel de professora-investigadora e isso é, sem dúvida, uma das maiores potencialidades deste trabalho. Um professor que goste naturalmente de investigar e que seja proficiente nessa tarefa será o modelo dos seus alunos, tornando-os também a eles alunos-investigadores. Para tal, o professor deve proporcionar a cada aluno oportunidades

que o coloquem “perante a necessidade de questionar a realidade, recolher informação para responder às suas questões, confrontar pontos de vista, refletir criticamente e comunicar os resultados, sendo assim agente e ator na construção do conhecimento” (Dias & Hortas, 2015, p.193).

A prática de ensino supervisionada que decorreu ao longo deste último ano foi, sem dúvida, um acumular de decisões tomadas e de reflexão acerca das mesmas. A profissão de professor passa por tomar inúmeras decisões durante o dia, muitas delas que têm que ser tomadas em segundos e que têm influência na vida dos alunos que temos à nossa frente: que estratégias utilizar? Será que os alunos estão a acompanhar? Como será que os alunos vão reagir a determinada estratégia? Como reagir a determinada atitude daquele aluno? O que vou dizer? Como vou classificar aquela resposta?

Foram muitas as dúvidas e as inquietações que me passaram todos os dias pela cabeça e cada pergunta originou uma decisão tomada que, apesar de tudo, foi uma decisão consciente. Saber ensinar não se aprende, é através da prática que se adquire a experiência e que podemos aliar os pressupostos teóricos em que acreditamos à prática pedagógica.

Considero assim, que a prática de ensino supervisionada contribui de forma inequívoca para minimizar estas questões através da experiência que proporciona aos estudantes e, como tal, a PES II disponibilizou-me ferramentas úteis que ajudam a complementar os pressupostos teóricos, contribuindo para o meu percurso formativo.

Contudo, o percurso de aprendizagem de um professor não pode ser concluído com o fim de um ciclo de estudos. A escola, os alunos e o próprio mundo estão em constante mudança e é preciso acompanhá-la a par e passo. Desta forma, não considero que esteja completamente preparada e que já sei tudo o que preciso para iniciar a minha vida profissional. Pelo contrário, sei que preciso de aprender muito mais e que todas as aprendizagens que a PES II me proporcionou serviram de motor para abraçar novos projetos e novas aprendizagens.

REFERÊNCIAS

- Alvarez, M. J. & Pinto, M. (2012). Educação sexual: atitudes, conhecimentos, conforto e disponibilidade para ensinar de professores portugueses. In *Aletheia*, 38, 8-24.
- Arends, R.I. (2010). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Belo, M. (2012). *Educação sexual em meio escolar: perspectivas de professores*. (Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia, Lisboa). Consultada em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6931/1/ulfpie040155_tm.pdf
- Branco, D., Valente, B. & Silva, M. J. (2017). *A formação em Educação Sexual de Educadores/as de Infância e Docentes do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico em Portugal*, X Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias. 5 a 8 de setembro de 2017, Sevilha (aceite para publicação).
- Bruner, J. (2011). *O processo da educação*. Lisboa: Edições 70.
- Calado, L. (2011). *Educação Sexual no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Concepções dos Professores de um Agrupamento de Escolas*. (Dissertação de mestrado, Instituto da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa). Consultada em <http://hdl.handle.net/10451/6249>
- Carita, A., & Fernandes, G. (1997). *Indisciplina na sala de aula. Como prevenir? Como remediar?* Lisboa: Presença.
- Cortesão, I., Silva, M., & Torres, M. (2005). *Educação para uma sexualidade Humanizada: Guia para Professores e Pais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Decreto-Lei n.º 60/2009 de 6 de Agosto. *Diário da República no 151 - 1.ª Série*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Dias, A. & Hortas, M. J. (Coords.). (2006). *Metodologia do ensino das ciências sociais. Área disciplinar "História e Geografia"*. Textos de Apoio (7). Lisboa: ESELx.
- Dias, S. (2013). *Educação sexual nas escolas do concelho de Oeiras: percepção de professores e alunos*. (Dissertação de mestrado, Universidade Técnica de

- Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa). Consultada em <http://hdl.handle.net/10400.5/5823>
- Diehl, A. & Tatim, D. (2004). *Pesquisa em ciências sociais aplicadas*. São Paulo: Prentice Hall.
- Estrela, M. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. & Estrela, A. (2001). *Investigação, reflexão, acção e formação de professores: Estudos de caso*. Porto: Porto Editora.
- Figueiró, M. (Org.) (2007). *Homossexualidade e educação sexual: Construindo o respeito à diversidade*. Londrina: UEL.
- Frade, A., Marques, A., Alverca, C., & Vilar, D. (2010). *Educação Sexual no 1.º Ciclo: Um guia para professores e formadores*. 8.ª Ed. Lisboa: Texto Editora.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia*. 20.ª ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- GTES (Grupo de Trabalho de Educação Sexual) (2007). *Relatório Final do Grupo de Trabalho de Educação Sexual*. Consultado em <http://www.dge.mec.pt/afetos-e-educacao-para-sexualidade>
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula: como efetuar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto: Porto Editora.
- Ketele, J. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guião prático para o professor*. Lisboa: Lidel.
- Matos, M., Reis, M., Ramiro, L., Ribeiro, J. L. P., Leal, I. & Equipa Aventura Social (2013). *Relatório de Avaliação do Impacto da Lei n.º 60/2009 de 6 de agosto, regulamentada pela Portaria n.º 196-A/2010 de 9 de abril*. Lisboa: SPPS (Sociedade Portuguesa de Psicologia da Saúde), Aventura Social / FMH – Universidade de Lisboa. Consultado em <http://www.dge.mec.pt/afetos-e-educacao-para-sexualidade>

- MEM (Movimento da Escola Moderna) (2008). *O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Disponível em http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/exposicoes/ExpDidaticaMEM/exp_mem.pdf
- Moita, G. & Santos, M. (2010). *A lua não ficha cheia num dia: falar de sexualidade com pais e educadores*. Porto: Edições Afrontamento.
- Morgado, J. (1999). *A relação pedagógica: diferenciação e inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.
- Neves, M. C. & Martins, M. A. (2000). *Descobrimo a linguagem escrita: Uma experiência da leitura e da escrita numa escola de intervenção prioritária*. 2.^a ed. Lisboa: Escolar Editora.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem do 1º Ciclo do ensino básico In *Inovação*, 11, 77-98.
- Pereira, F., & Cunha, P. (Coords.) (2016). *Referencial de Educação para a Saúde*. Lisboa: Direção Geral de Educação, Direção Geral de Saúde. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Esauade/referencial_pes_versao_outubro2016.pdf
- Pereira, M. (Coord.) (1992). *Didáctica das Ciências da Natureza*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pinho, F. (2013). *A matemática e a psicomotricidade em crianças do 1.ºCEB*. (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Castelo Branco, Castelo Branco). Consultada em <https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/2255/1/TESE%20FINAL%20Filipa%20Pinhoccapa.pdf>
- Polya, G. (1973). *How to solve it: A new aspect of mathematical method*. New Jersey: Princeton University Press.
- Portaria n.º 196-A/2010 de 9 de Abril. *Diário da República n.º69 - 1.ª Série*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

- Ramiro, L. & Matos, M. (2008). Percepções de professores portugueses sobre educação sexual. *Revista de Saúde Pública*, 42(4), 684-692.
- Reis, M. & Vilar, D. (2004). A implementação da educação sexual na escola: Atitudes dos professores. *Análise Psicológica*, 4 (XXII), 737-745.
- Ribeiro, P. M. (1990). *Educação sexual: Além da informação*. São Paulo: EPU.
- Rodrigues, C. (2012). *As práticas do Movimento da Escola Moderna e a inovação pedagógica: Um estudo de caso no Primeiro Ciclo do Ensino Básico*. (Dissertação de mestrado, Universidade da Madeira, Madeira). Consultada em <http://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/744/1/MestradoCarmenRodrigues.pdf>
- Rodrigues, M. (1989). *Manual teórico-prático de Educação Física Infantil*. São Paulo: Ícone Editora Ltda.
- Santos, M. (2007). *Gestão de Sala de Aula: Crenças e Práticas em Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Universidade do Minho.
- Slavin, R. (2006). *Educational Psychology: theory and practice*. Boston: Pearson.
- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2014). *Carta Ética: Instrumento de regulação ético-deontológico*. Lisboa: SPCE.
- Sousa, M., & Baptista, C. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios*. Lisboa: Pactor.
- Vasconcelos, N. (1971). *Os dogmatismos sexuais*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Vaz, J. (Coord.) (1996). *Educação sexual na escola*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Viana, F., Ribeiro, I. S., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., ... Pereira, L. (2010). *O ensino da compreensão leitora: da teoria à prática pedagógica: um programa de intervenção para o 1.º ciclo do ensino básico*. Coimbra: G. C. Gráfica de Coimbra.
- Vygotsky, L. (1998). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- WHO (2006). *Defining sexual health: report of a technical consultation on sexual health, 28–31 January 2002*. Geneva: World Health Organization. <http://www.who.int/reproductive-health/publications/sexualhealth/index.html>

WHO-BZgA (2010). *Standards for Sexuality Education in Europe: A framework for policy makers, educational and health authorities and specialists*. Cologne.

Zabalza, M. (2003). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola* (pp. 81-135). Lisboa: ASA.

ANEXOS

Anexo A. Síntese de Potencialidades e Fragilidades (Contexto 1.º CEB)

Tabela A1

Potencialidades e Fragilidades dos alunos na área do Português

Potencialidades	Fragilidades
Leitura e Escrita	
<ul style="list-style-type: none"> - Respondem corretamente a perguntas simples sobre um texto lido; - Realizam leituras obrigatórias (projeto de leitura com a família) e apresentam-nas ao grupo; - Demonstram interesse pela aprendizagem da leitura e da escrita. - Alguns alunos leem e escrevem frases curtas, mobilizando palavras aprendidas (Af, N, CR e RR). 	<p>Não se identificaram fragilidades ao nível da leitura e da escrita, para além daquelas que decorrem da entrada recente no 1.º ano.</p>
Oralidade e Compreensão Oral	
<ul style="list-style-type: none"> - A maioria dos alunos comunica de forma audível e articulando corretamente as palavras; - Adaptam o seu discurso e vocabulário ao tema e às situações de comunicação; - Justificam com clareza, as suas atitudes e comportamentos; - Compreendem o que é dito oralmente; - Ordenam corretamente ações de uma história ouvida; - Referem o essencial de um texto ouvido (quem, onde, como e quando). 	<ul style="list-style-type: none"> - Alguns alunos apresentam dificuldades em comunicar de forma audível (AA, JJ, MI, MB, RV, TM, TF). - A maioria dos alunos apresenta dificuldade em respeitar o princípio de cortesia; - Não se identificaram fragilidades ao nível da compreensão oral.

Tabela A2

Potencialidades e Fragilidades dos alunos na área do Estudo do Meio

Potencialidades	Fragilidades
<ul style="list-style-type: none"> - Interessam-se por diversos conteúdos da área de Estudo do Meio e trabalham neles em projetos. 	<p>Não se identificaram fragilidades no âmbito do Estudo do Meio.</p>

Tabela A3

Potencialidades e Fragilidades dos alunos na área da Matemática

Potencialidades	Fragilidades
<ul style="list-style-type: none"> - Demonstram interesse pela área da Matemática; - Realizam facilmente contagens de objetos; - Realizam contagens progressivas de 1 em 1. - Decompõem números até ao 10 (amigos do 10); - Identificam padrões e dão-lhes continuidade; 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentam dificuldades na resolução de cálculos (adições e subtrações simples); - Apresentam dificuldades na contagem progressiva de 2 em 2.

<ul style="list-style-type: none"> - A maioria dos alunos coloca os números por ordem crescente e decrescente; - A maioria dos alunos utiliza os sinais “>”, “<” ou “=” corretamente. - A maioria dos alunos conhece relações de posição (atrás, à frente, esquerda e direita). 	
--	--

Tabela A4

Potencialidades e Fragilidades dos alunos na área das Expressões Artísticas e Motora

Potencialidades	Fragilidades
<ul style="list-style-type: none"> - Participam com interesse em atividades de expressão plástica e expressão motora, nomeadamente no bloco de jogos; - Revelam interesse por atividades de dramatização; - Cantam individualmente e em grupo, acompanhados por instrumentos musicais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Não se identificaram fragilidades no âmbito das Expressões Artísticas. - Não se identificaram fragilidades no âmbito da Expressão Motora, para além daquelas que decorrem da entrada recente no 1.º ano.

Tabela A5

Potencialidades e Fragilidades dos alunos em Competências Sociais

Potencialidades	Fragilidades
<ul style="list-style-type: none"> - A maioria dos alunos revela responsabilidade no cumprimento das tarefas; - A maioria dos alunos conhece e aplica formas de resolução de conflitos; - Comunicam voluntariamente e com à-vontade as suas ideias e opiniões. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentam dificuldade em respeitar o princípio de cortesia; - Alguns alunos demonstram alguma falta de autonomia durante o TEA, pelas suas dificuldades na leitura (Ti, MB e AA); - A maioria dos alunos apresenta dificuldades em trabalhar cooperativamente; - Alguns alunos têm dificuldade em resolver conflitos amigavelmente (AA, JM e JJ).

Nota. Elaboração própria.

Anexo B. Objetivos gerais, estratégias de intervenção e plano de ação (Contexto 1.º CEB)

Tabela B1

Objetivos gerais e estratégias globais de intervenção.

OBJETIVOS	ESTRATÉGIAS
Desenvolver competências sociais	Realização de jogos e atividades de cooperação nas diversas áreas curriculares; Instituição de mecanismos de regulação do comportamento e cooperação.
Desenvolver competências de resolução de cálculos.	Construção de ficheiros de acordo com as especificidades individuais de cada aluno; Incentivo à progressão do raciocínio matemático na resolução de cálculos através da utilização de materiais manipuláveis e retas numéricas; Incentivo à partilha de estratégias em momentos de Comunicação Matemática; Integração de cálculos em jogos de expressão motora.
Desenvolver competências de leitura	Criação de recursos de apoio ao desenvolvimento da leitura; Exploração das funcionalidades da linguagem escrita; Apoio individualizado a alunos com dificuldades de leitura;
Desenvolver competências de escrita	Criação de recursos de apoio ao desenvolvimento da escrita; Exploração das funcionalidades da linguagem escrita; Apoio individualizado a alunos em momentos de escrita.

Tabela B2

Plano de ação.

Área Curricular	Conteúdo	Objetivos gerais	Estratégias globais de intervenção
Matemática	Números e Operações: Par e ímpar Ordem crescente e decrescente Adição e subtração Ordens decimais Contagens	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a diferença entre um número par e um número ímpar; - Identificar números pares e ímpares; - Colocar números naturais por ordem crescente e decrescente; - Realizar operações de adição e subtração; - Reconhecer a dezena; - Realizar contagens progressivas e regressivas (2 em 2, 5 em 5 e 10 em 10). 	<p>(Continuação do trabalho do OC)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Incentivo ao trabalho com materiais manipuláveis e retas numéricas; - Promoção de momentos de comunicação matemática para partilha de estratégias de resolução; - Construção de cartazes de sistematização de conteúdos para afixar na sala de aula; - Integração com a expressão motora; - Construção de fichas de exercícios acerca dos vários conteúdos.
	Geometria e medida: Figuras geométricas Relações de posição Dias e meses	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar figuras geométricas planas (retângulo, triângulo, quadrado e círculo); - Distinguir a esquerda e a direita; - Reconhecer os dias da semana; - Reconhecer os meses do ano; - Resolver problemas, raciocinar e comunicar no âmbito deste tema. 	<ul style="list-style-type: none"> - Integração com expressão motora; - Construção de cartazes de sistematização de conteúdos para afixar na sala de aula; - Construção de fichas de exercícios e problemas sobre os temas e promover um momento de comunicação matemática para sua discussão.
	Organização e tratamento de dados:	<ul style="list-style-type: none"> - Construir diagramas de Venn; - Construir pictogramas; 	<ul style="list-style-type: none"> - Construção de diagramas, gráficos e pictogramas com base em temas do quotidiano e interesse dos alunos (queda dos dentes, profissões futuras, animais preferidos,

	Representação de conjuntos Representação de dados	- Construir gráficos de barras;	meses de nascimento).
Português	Leitura e Escrita: Relação fonema-grafema Sílabas	- Identificar e contar sílabas em palavras; - Identificar e contar frases de um texto; - Reconhecer o nome e som das letras do alfabeto; - Compreender o essencial de um texto lido; - Responder a questões sobre um texto lido. - Ordenar acontecimentos da história lida; - Expressar opiniões acerca da história.	(Continuação do trabalho do OC) - Implementação de roteiros de leitura; - Construção de fichários de acordo com as especificidades individuais de cada aluno; - Construção de jogos de apoio à leitura e escrita; - Atividades de integração com a expressão plástica e a expressão dramática (ex.: produção de textos a partir de atividades de expressão plástica e dramatização de pequenos textos produzidos pelos alunos).
	Gramática Plural e singular Masculino e feminino	- Formar femininos e masculinos de nomes e adjetivos; - Formar singulares e plurais de nomes e adjetivos.	- Realização de jogos lúdicos com masculinos e femininos, plurais e singulares; - Realização de atividades de observação e descoberta de regularidades; - Explicitação de regras - Construção de cartazes informativos com essas regras para afixar na sala de aula.
	Oralidade Regras de interação discursiva Produção de discursos	- Compreender o essencial de um texto ouvido; - Responder a questões sobre um texto ouvido; - Respeitar o princípio de cortesia.	- Introdução de momentos de compreensão oral na agenda semanal; - Implementação de estratégias, visando ajudar a retenção de informação em momentos de compreensão oral; - Reforço de regras de participação oral e introdução de mecanismos de regulação de regras.

Estudo do Meio	<p>Bloco 1: Conhecimento do corpo, gostos e preferências</p> <p>Bloco 3: Plantas</p> <p>Bloco 4: Casa/escola</p> <p>Bloco 5: Realizar experiências com a água</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Descrever gostos e preferências; - Reconhecer partes constituintes do seu corpo; - Reconhecer os cuidados a ter com as plantas; - Reconhecer diferentes espaços da casa e escola e suas funções; - Representar a sua casa e escola; - Reconhecer propriedades e estados físicos da água; - Realizar experiências que envolvam água. 	<ul style="list-style-type: none"> - Atividades de integração com expressão plástica; - Criação de uma planta dentro da sala de aula; - Utilização de diferentes recipientes com a mesma capacidade para que os alunos adquiram a noção de conservação dos líquidos; - Realização de atividades práticas com água (flutuação).
Expressão motora	<p>Perícia e manipulação</p> <p>Deslocamentos e equilíbrios</p> <p>Jogos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar habilidades motoras básicas; - Participar em jogos; - Cumprir as regras dos jogos propostos; - Realizar ações táticas fundamentais. 	(Trabalho em cooperação com o professor especialista)
Expressão Plástica	<p>Estampagem com as mãos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estampar a sua mão; - Construir uma personagem a partir da estampagem da mão; - Explorar diversas misturas de cores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Incentivo à utilização de tintas; - Exploração da utilização de cores frias e quentes; - Exploração do círculo cromático.
	<p>Ilustração de banda desenhada</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ilustrar de forma pessoal uma banda desenhada; - Construir uma sequência de imagens que contem uma história. 	<ul style="list-style-type: none"> - Incentivo à construção de esboços antes de iniciar a atividade; - Promoção da utilização de diversos materiais de pintura.

Anexo C. Avaliação dos objetivos do PI (Contexto do 1.º CEB)

- **Avaliação do objetivo desenvolver competências sociais:**



Figura C1. Resultados obtidos para o objetivo desenvolver competências sociais - avaliação diagnóstica.

Figura C2. Resultados obtidos para o objetivo desenvolver competências sociais - avaliação final.

- **Avaliação do objetivo desenvolver competências de resolução de cálculos:**

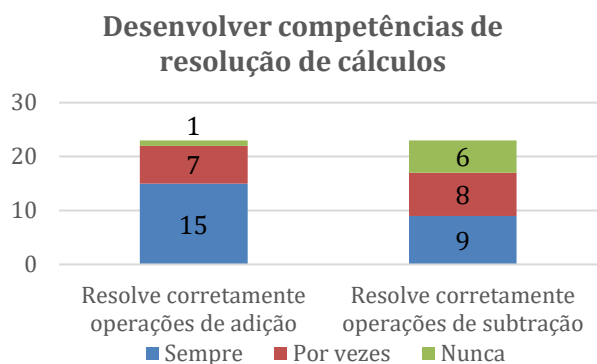


Figura C3. Resultados obtidos para o objetivo desenvolver competências de resolução de cálculos – avaliação diagnóstica.

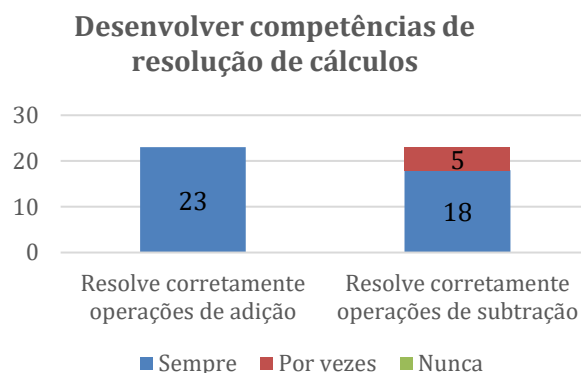


Figura C4. Resultados obtidos para o objetivo desenvolver competências de resolução de cálculos - avaliação final.

- **Avaliação do objetivo desenvolver competências de leitura:**

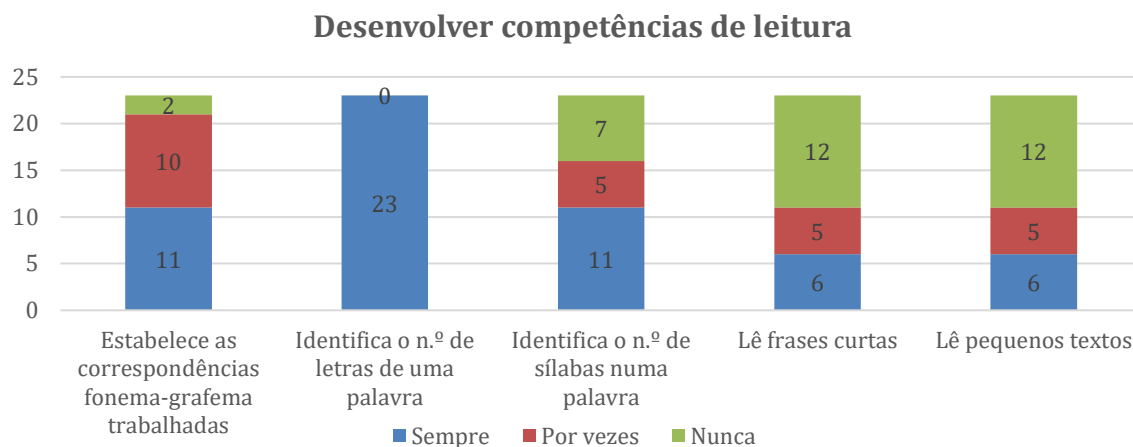


Figura C5. Resultados obtidos para o objetivo *desenvolver competências de leitura* - avaliação diagnóstica.

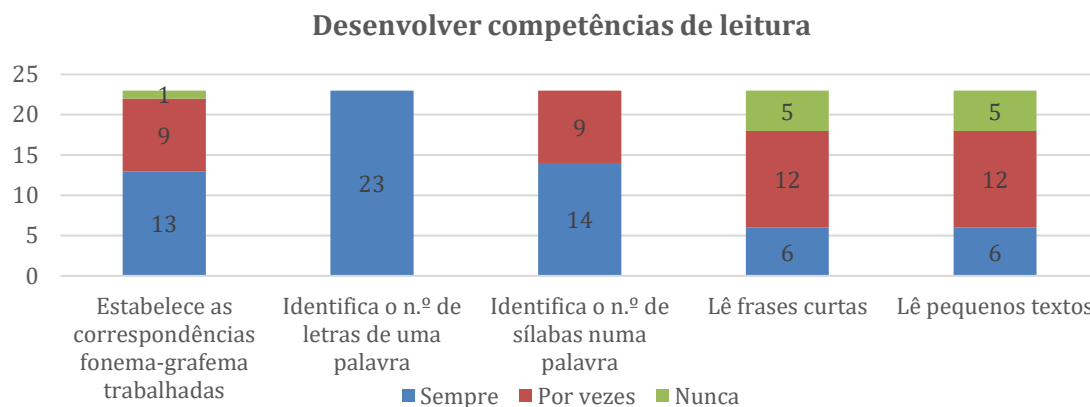


Figura C6. Resultados obtidos para o objetivo *desenvolver competências de leitura* - avaliação final.

- **Avaliação do objetivo desenvolver competências de escrita:**

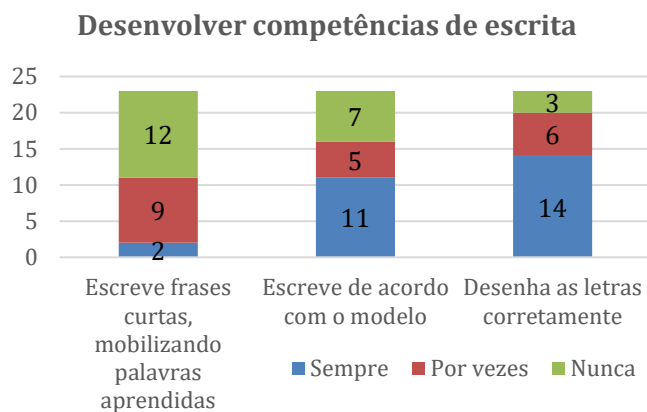


Figura C7. Resultados obtidos para o objetivo *desenvolver competências de escrita* - avaliação diagnóstica.

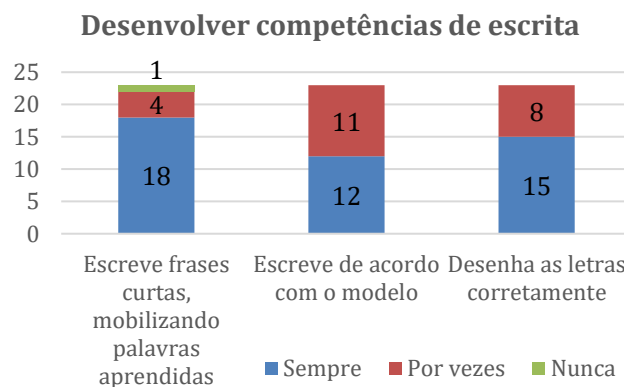


Figura C8. Resultados obtidos para o objetivo *desenvolver competências de escrita* - avaliação final.

Anexo D. Avaliação das aprendizagens (Contexto do 1.º CEB)

Tabela D1

Tabela síntese de avaliação de Português

Indicadores de avaliação Alunos	A f.	A A	A S	B	C M	C R	D	F r a	F r e	G	J M	J J	M a f	M I	M B	N	R R	R V	R A	T i	T R	T M	T F	
Identifica corretamente sílabas inseridas em palavras	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	
Permanece atento na audição da história	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
Identifica as personagens da história	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
Ordena corretamente diferentes momentos da história	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
Desenha a personagem principal da história, de acordo com o excerto ouvido	3	3	3	3	3	3	3	N O	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
Responde corretamente a perguntas sobre a história	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
Identifica corretamente o ditongo <i>ai</i> inserido em palavras	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
Identifica corretamente o ditongo <i>ei</i> inserido em palavras	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
Completa frases do texto	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
Lê palavras aprendidas	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	1	3	3	3
Identifica rimas	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
Conta sílabas de palavras aprendidas	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
Participa autonomamente na construção da lista de palavras	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	

Identifica o título do texto	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
Identifica o autor do texto	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Identifica frases num texto	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Ordena sílabas, formando palavras aprendidas	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Escreve frases, mobilizando vocabulário aprendido	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	1	3	3	3	3
Escreve de acordo com o modelo	3	2	2	3	2	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	3
Desenha as letras corretamente	3	2	2	3	2	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	2	3	2	2	3	3
Realiza descobertas num texto trabalhado	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3
Copia e ilustra o texto	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Identifica palavras aprendidas	3	1	2	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	1	3	3	3	3	1	3	3	3
Ordena letras de forma a escrever palavras aprendidas	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3
Ordena frases do texto	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3
Completa frases do texto	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Identifica o n.º de frases do texto	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Participa autonomamente na construção da lista de palavras	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3
Partilha ideias sobre as funcionalidades da escrita e da leitura	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Identifica semelhanças entre palavras	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3

NO	Não observado
1	Com muita dificuldade
2	Com dificuldade
3	Sem dificuldade

Tabela D2

Tabela síntese de avaliação de Matemática

Indicadores de avaliação Alunos	A f.	A A	A S	B	C M	C R	D	Fr a	Fr e	G	J M	J J	M af	M I	M B	N	R R	R V	R A	T i	T R	T M	T F
Realiza operações de adição	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Realiza operações de subtração	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3
Reconhece a dezena como um conjunto de 10 unidades	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	N O	3	3	3	3	3	3
Resolve corretamente problemas de um passo	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Interpreta corretamente diagramas de Venn	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Efetua contagens progressivas de 1 em 1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Participa na construção do pictograma	3	3	3	3	3	3	3	N O	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Interpreta corretamente a informação presente no pictograma	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3
Forma grupos de acordo com critérios escolhidos	3	3	3	3	3	3	3	N O	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Nomeia as figuras geométricas, fazendo-as corresponder à imagem	3	3	3	3	3	3	3	N O	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Identifica o número de lados de uma figura	3	3	3	3	3	3	3	N O	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Identifica o número de vértices de uma figura	3	3	3	3	3	3	3	N O	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3
Identifica características das figuras geométricas	3	3	3	3	3	3	3	N O	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Reconhece se determinada figura pertence a um conjunto	3	3	3	3	3	3	3	N O	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Conta objetos	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3

Dá continuidade a uma sequência	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Reconhece a sequência numérica de 1 a 20	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3
Coloca números por ordem crescente	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Coloca números por ordem decrescente	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	2	3	3	2
Utiliza corretamente os sinais ">", "<" ou "="	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Distingue as posições "à frente" e "atrás";	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Distingue as posições "à direita" e "à esquerda";	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Reconhece números pares	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Reconhece números ímpares	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Interpreta corretamente gráficos de barras	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Resolve corretamente problemas de um passo	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Apresenta, por escrito, a estratégia utilizada	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Apresenta, por escrito, a resposta ao problema.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Partilha a sua estratégia de resolução	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3

NO	Não observado
1	Com muita dificuldade
2	Com dificuldade
3	Sem dificuldade

Tabela D3

Tabela síntese da avaliação de Estudo do Meio

Indicadores de avaliação	A f.	A A	A S	B	C M	C R	D	F r a	F r e	G	J M	J J	M af	M I	M B	N	R R	R V	R A	T i	T R	T M	T F
Reconhece a conservação da capacidade/volume, independentemente da forma do objeto	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Identifica algumas propriedades físicas da água (incolor, inodora, insípida)	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Reconhece materiais que flutuam e que não flutuam	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Reconhece o efeito da água nas substâncias (molhar, tornar moldável, dissolver...)	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Respeita as regras do laboratório	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Identifica os meses em que começa cada estação do ano	3	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	3	2	2	2	2
Relaciona estados do tempo com a respetiva estação do ano	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Identifica atividades típicas de cada estação do ano	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Identifica festividades típicas de cada estação do ano	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Identifica cuidados a ter com as plantas	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3

NO	Não observado
1	Com muita dificuldade
2	Com dificuldade
3	Sem dificuldade

Tabela D4

Tabela síntese da avaliação de Expressão Motora

Expressão Motora	A f.	A A	A S	B	C M	C R	D	F r a	F r e	G	J M	J J	M af	M I	M B	N	R R	R V	R A	T i	T R	T M	T F
Rasteja deitado ventral, movimentando-se com o apoio das mãos e dos pés	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Faz a cambalhota à frente engrupada	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Faz a cambalhota à retaguarda engrupada	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	2	3	3	2	3	3	2	3	3
Salta sobre obstáculos, com o apoio das mãos	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Pratica jogos infantis, respeitando as regras	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Reproduz uma coreografia	3	N O	N O	2	N O	3	N O	N O	2	3	N O	2	3	N O	N O	N O	3	N O	N O	3	2	3	N O
Lança uma bola em precisão a um alvo fixo.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Recebe a bola com as duas mãos, após lançamento à parede.	2	2	3	2	3	2	3	3	3	3	2	2	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	2
Dribla, em deslocamento, controlando a bola para manter a direção desejada	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	3	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2
Sobe e desce o espaldar.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3

NO	Não observado
1	Com muita dificuldade
2	Com dificuldade
3	Sem dificuldade

Tabela D5

Tabela síntese da avaliação de Expressão Plástica

Indicadores de avaliação	Alunos																							
	A f.	A A	A S	B	C M	C R	D	Fr a	Fr e	G	J M	J J	M af	M I	M B	N	R R	R V	R A	T i	T R	T M	T F	
Ilustra de forma pessoal	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Estampa a mão;	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Explora as possibilidades técnicas de guaches	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Explora as possibilidades técnicas de lápis de cor	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Faz composições, utilizando diferentes materiais	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Explora as possibilidades técnicas de lápis de carvão	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Explora as possibilidades técnicas de lápis de cor	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Desenha um objeto à vista, respeitando a sua cor	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	1	3	3	1	
Desenha um objeto, respeitando o tamanho dos elementos observados	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	
Utiliza diferentes materiais de desperdício numa composição	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Cria uma composição com fim comunicativo	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3

NO	Não observado
1	Com muita dificuldade
2	Com dificuldade
3	Sem dificuldade

Tabela D6

Tabela síntese da avaliação de Expressão Musical

Indicadores de avaliação	A f.	A A	A S	B	C M	C R	D	Fr a	Fr e	G	J M	J J	M af	M I	M B	N	R R	R V	R A	T i	T R	T M	T F
Canta, em grupo, uma música com acompanhamento musical	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3

Tabela D7

Tabela síntese da avaliação de Expressão Dramática

Indicadores de avaliação	A f.	A A	A S	B	C M	C R	D	F ra	F re	G	J M	J J	M af	M I	M B	N	R R	R V	R A	T i	T R	T M	T F
Improvisa atitudes, gestos ou movimentos a partir de uma história inventada.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Explora as potencialidades de diversos adereços	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3

NO	Não observado
1	Com muita dificuldade
2	Com dificuldade
3	Sem dificuldade

Anexo E. Síntese de Potencialidades e Fragilidades (Contexto 2.º CEB)

Tabela E1

Potencialidades e fragilidades dos alunos da turma 1

Potencialidades	Fragilidades
<ul style="list-style-type: none"> • Alguns alunos, quando estimulados, reagem positivamente e demonstram capacidades para alcançar melhores resultados; • Os alunos mostram interesse por atividades realizadas a pares ou em grupo, apesar de terem algumas dificuldades em cooperar com os colegas; • Os alunos manifestam interesse por atividades práticas. 	<ul style="list-style-type: none"> • A maioria dos alunos demonstra falta de autonomia na realização das tarefas; • A maioria dos alunos apresenta dificuldades em trabalhar cooperativamente, apesar do interesse em trabalhar a pares/grupos; • Os alunos manifestam dificuldade na resolução de cálculos matemáticos e na interpretação de problemas; • Apresentam também dificuldades ao nível da comunicação, quer matemática, quer científica; • A maioria dos alunos mostra pouco interesse pelos conteúdos lecionados, sendo pouco participativos; • Quando confrontados com dificuldades, a maioria dos alunos desiste com facilidade.

Tabela E2

Potencialidades e fragilidades dos alunos da turma 2

Potencialidades	Fragilidades
<ul style="list-style-type: none"> • A maioria dos alunos, quando estimulados, reage positivamente; • Maioritariamente, os alunos são trabalhadores, interessados, participativos, criativos e responsáveis; • Os alunos mostram interesse por atividades realizadas a pares ou em grupo; • Os alunos manifestam interesse por atividades práticas; • Os alunos têm apresentado uma evolução positiva nas aprendizagens realizadas; • No geral, os alunos evidenciam um bom comportamento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alguns alunos demonstram falta de autonomia na realização das tarefas; • Os alunos manifestam dificuldade na resolução de cálculos matemáticos e na interpretação de problemas; • Alguns alunos apresentam também dificuldades ao nível da comunicação, quer matemática, quer científica.

Nota. Elaboração própria.

Anexo F. Objetivos gerais, estratégias de intervenção e plano de ação (Contexto 2.º CEB)

Tabela F1

Objetivos gerais e estratégias globais de intervenção.

OBJETIVOS	ESTRATÉGIAS
Desenvolver competências sociais de autonomia e cooperação	<ul style="list-style-type: none">▪ Realização de atividades de cooperação (ex. atividades práticas, de ABRP);▪ Realização de atividades de trabalho autónomo.
Desenvolver a capacidade de resolução de problemas	<ul style="list-style-type: none">▪ Apoio individualizado a alunos com dificuldades;▪ Atividades diferenciadas consoante as dificuldades dos alunos;▪ Introdução do problema da semana (Matemática);▪ Introdução de atividades de ABRP (Ciências Naturais);▪ Incentivo à partilha de estratégias em momentos de comunicação.
Desenvolver os processos científicos de observação e comunicação	<ul style="list-style-type: none">▪ Realização de atividades práticas;▪ Realização de momentos de comunicação.

Tabela F2

Síntese do plano de ação de Ciências Naturais

Domínio: Processos vitais comuns aos seres vivos		
CONTEÚDOS	OBJETIVOS	ESTRATÉGIAS GLOBAIS DE INTERVENÇÃO
Sistema cardiovascular	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer a estrutura e o funcionamento do sistema cardiovascular humano. 	<ul style="list-style-type: none"> • Visualização de vídeos; • Realização de atividades práticas (observação dos constituintes do sangue; dissecação de um rim); • Construção de modelos simples (simples de coração/grande e pequena circulação e de sistema excretor); • Introdução de atividades de ABRP; • Construção de cartazes de sistematização, esquemas e resumos dos conteúdos; • Realização de momentos de comunicação científica; • Recurso às TIC (PowerPoint) e ao manual; • Utilização dos conhecimentos prévios dos alunos; • Utilização de metodologias ativas (<i>caixa de perguntas/role play</i>); • Realização de atividades a pares (apoio tutorial entre alunos) e em grupo; • Construção de fichas de treino; • Apoio individual a alunos com dificuldades; • Atividades diferenciadas consoante as dificuldades dos alunos; • Estabelecer relações entre os conteúdos e o quotidiano.
Sistema excretor	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer a estrutura e o funcionamento do sistema urinário humano; ▪ Conhecer o papel da pele na função excretora humana. 	
Sistema reprodutor	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconhecer a puberdade como uma fase de crescimento humano; ▪ Conhecer os sistemas reprodutores humanos. 	

Tabela F3

Síntese do plano de ação de Matemática

Domínio: Geometria e Medida		
CONTEÚDOS	OBJETIVOS	ESTRATÉGIAS GLOBAIS DE INTERVENÇÃO
Sólidos geométricos e propriedades	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar sólidos geométricos; • Reconhecer propriedades dos sólidos geométricos; • Resolver problemas envolvendo sólidos geométricos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilização de materiais manipuláveis; ▪ Construção de cartazes de sistematização, esquemas e resumos de conteúdos; ▪ Realização de momentos de comunicação (partilha de estratégias de comunicação e de resolução de problemas); ▪ Introdução do problema da semana; ▪ Realização de atividades práticas; ▪ Construção de fichas de treino; ▪ Recurso às TIC (PowerPoint) e ao manual; ▪ Utilização dos conhecimentos prévios dos alunos; ▪ Atividades a pares (apoio tutorial entre alunos) e em grupo; ▪ Apoio individual a alunos com dificuldades; ▪ Atividades diferenciadas consoante as dificuldades dos alunos; ▪ Estabelecer relações entre os conteúdos e o quotidiano.
Área	<ul style="list-style-type: none"> • Calcular a área de círculos; • Calcular a área de polígonos regulares; • Resolver problemas envolvendo o cálculo de áreas de polígonos e de círculos. 	
Volume	<ul style="list-style-type: none"> • Calcular o volume de sólidos geométricos; • Resolver problemas envolvendo o cálculo de volumes de sólidos. 	

Anexo G. Avaliação dos objetivos do PI (Contexto do 2.º CEB)

- Avaliação do objetivo desenvolver competências sociais de autonomia e cooperação:

Turma 1

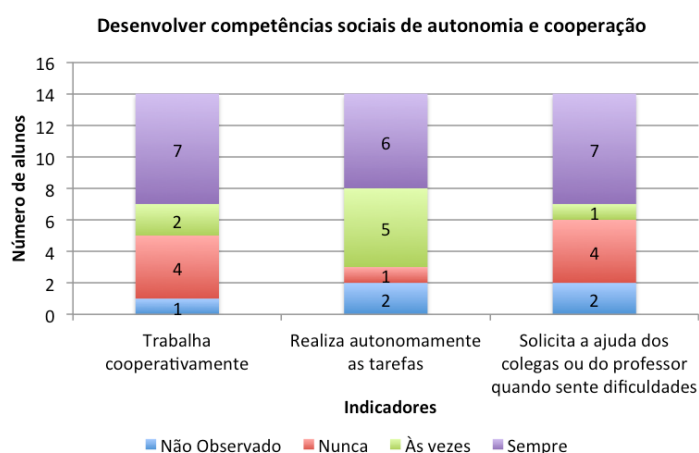


Figura G1. Resultados obtidos para o objetivo desenvolver competências sociais de autonomia e cooperação - avaliação diagnóstica.

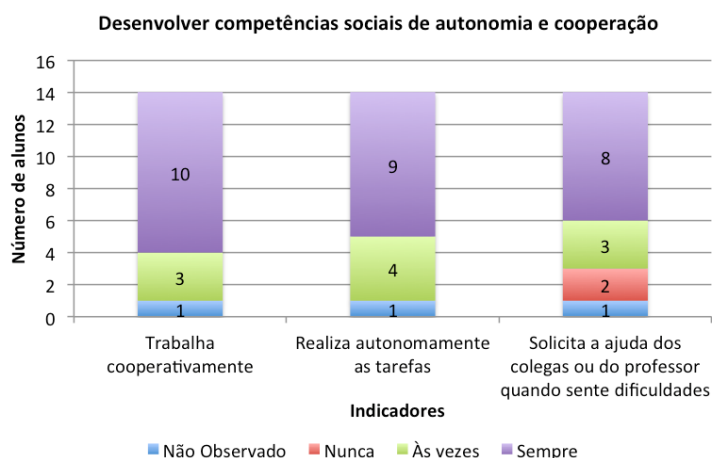


Figura G2. Resultados obtidos para o objetivo desenvolver competências sociais de autonomia e cooperação - avaliação final.

Turma 2

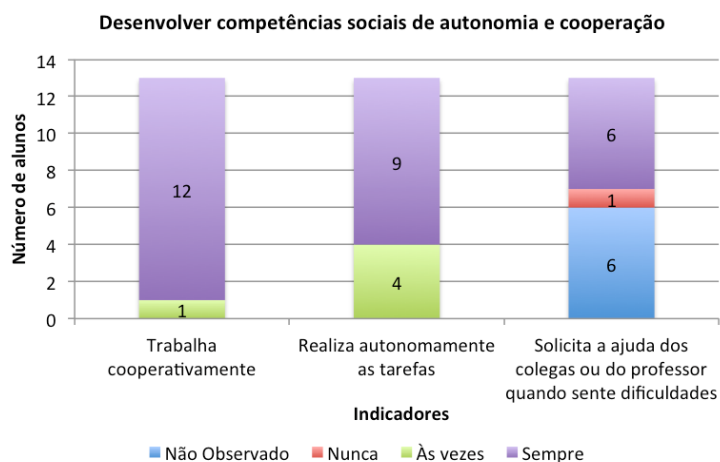


Figura G3. Resultados obtidos para o objetivo desenvolver competências sociais de autonomia e cooperação - avaliação diagnóstica.

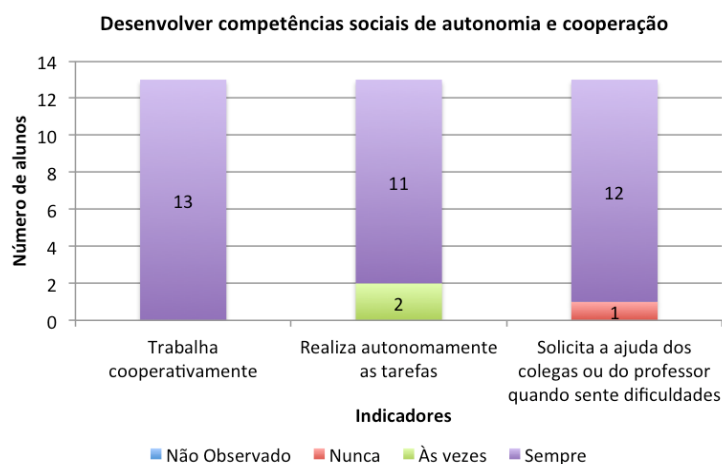


Figura G4. Resultados obtidos para o objetivo desenvolver competências sociais de autonomia e cooperação - avaliação final.

- **Avaliação do objetivo desenvolver a capacidade de resolução de problemas:**

Turma 1

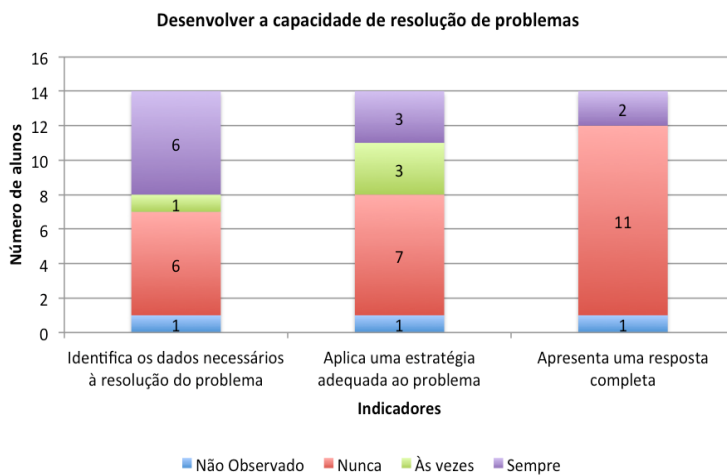


Figura G5. Resultados obtidos para o objetivo desenvolver a capacidade de resolução de problemas - avaliação diagnóstica.

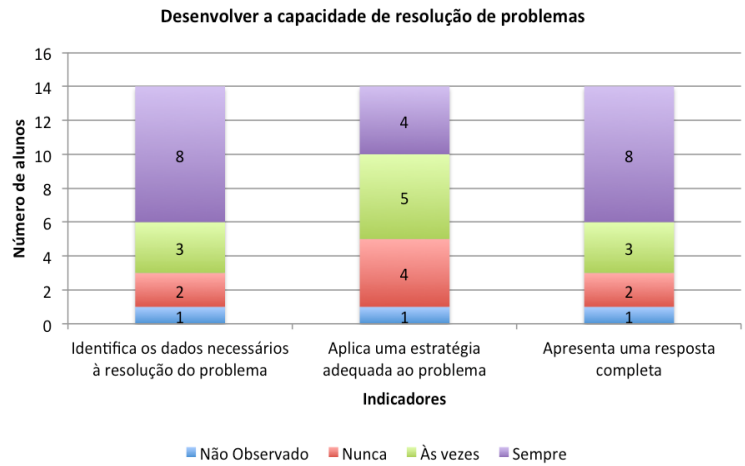


Figura G6. Resultados obtidos para o objetivo desenvolver a capacidade de resolução de problemas - avaliação final.

Turma 2

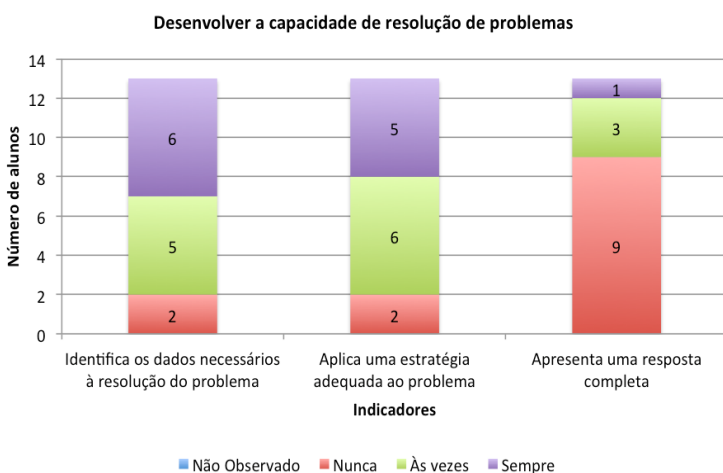


Figura G7. Resultados obtidos para o objetivo desenvolver a capacidade de resolução de problemas - avaliação diagnóstica.

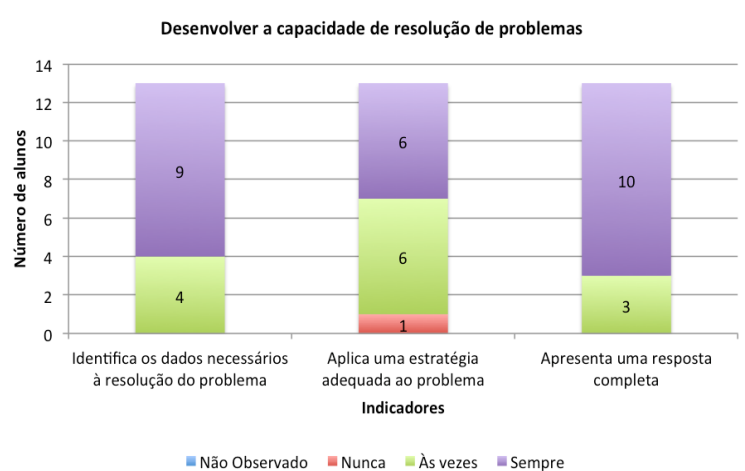


Figura G8. Resultados obtidos para o objetivo desenvolver a capacidade de resolução de problemas - avaliação final.

- **Avaliação do objetivo desenvolver os processos científicos de observação e comunicação:**

Turma 1

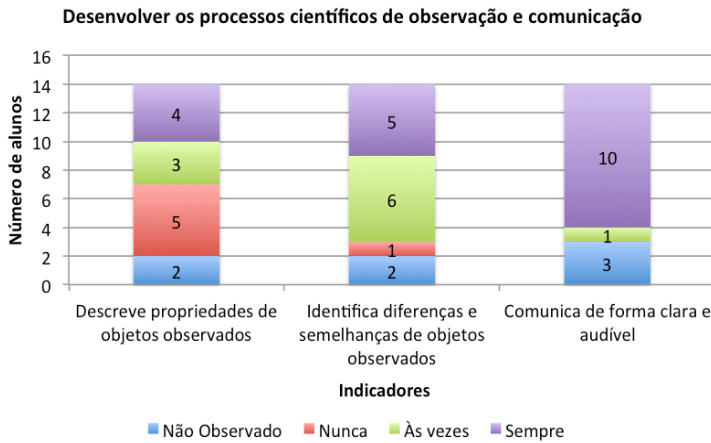


Figura G9. Resultados obtidos para o objetivo desenvolver os processos científicos de observação e comunicação - avaliação diagnóstica.

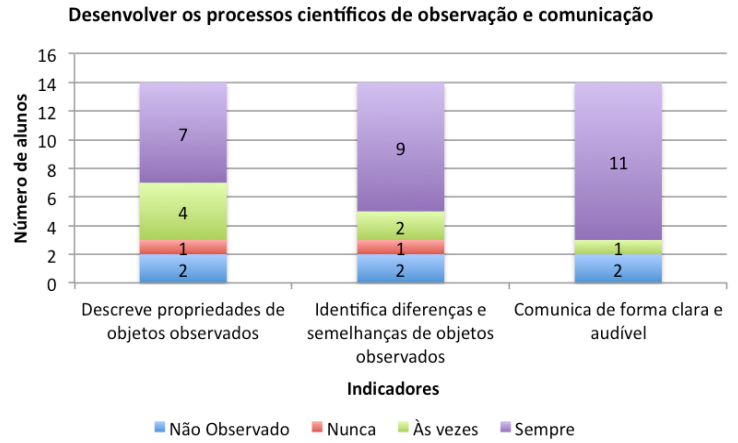


Figura G10. Resultados obtidos para o objetivo desenvolver os processos científicos de observação e comunicação - avaliação final.

Turma 2

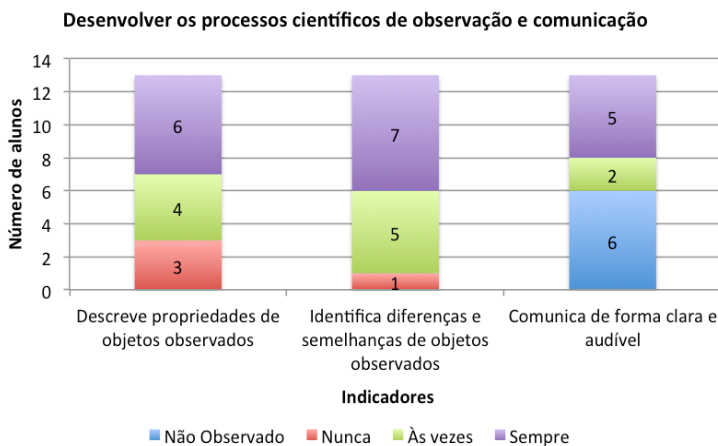


Figura G11. Resultados obtidos para o objetivo desenvolver os processos científicos de observação e comunicação - avaliação diagnóstica.

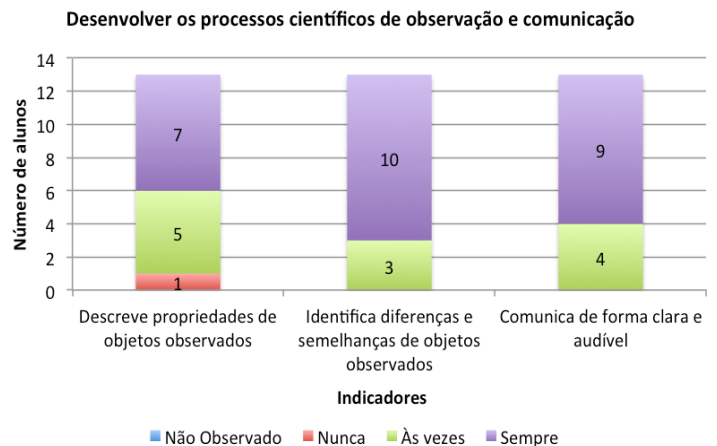


Figura G12. Resultados obtidos para o objetivo desenvolver os processos científicos de observação e comunicação - avaliação final.

Anexo H. Avaliação das aprendizagens (Contexto do 2.º CEB)

Tabela H1

Competências Sociais – Avaliação Diagnóstica: Turma 1

Competências sociais	A.	B.a	B.o	Di	Ger	Go	Jai	Li	Mai	Pal	R.	T.M.	T.O.	Te
Alunos														
Intervém apenas quando lhe é dada a palavra	3	3	3	3	2	3	1	NO	3	3	2	3	NO	2
Participa autonomamente	1	1	3	3	2	3	1	NO	1	3	1	2	1	2
Participa quando solicitado	2	NO	3	3	3	3	2	NO	3	3	3	3	2	1
Comunica de forma clara e audível	NO	NO	3	3	3	3	3	NO	3	3	3	3	2	3
Trabalha cooperativamente	2	1	3	3	2	3	1	NO	3	3	3	3	1	1
Solicita a ajuda dos colegas ou dos professores quando sente dificuldades	1	1	3	3	2	3	NO	NO	3	3	3	3	1	1
Revela autonomia na realização das atividades	2	3	3	3	1	3	NO	NO	3	3	2	2	2	2
Mostra interesse pelas atividades propostas	NO	NO	3	3	NO	3	1	NO	NO	3	1	NO	1	1
Cumprir as tarefas que lhe são atribuídas	1	1	3	3	3	3	1	NO	3	3	1	3	1	1
Respeita os professores e vigilantes	3	3	3	3	2	3	2	NO	3	3	2	3	3	2
Respeita os colegas	3	3	2	2	2	2	2	NO	3	2	3	3	3	2

Tabela H2

Competências Sociais – Avaliação Diagnóstica: Turma 2

Competências sociais	A.B.	Ame	B.a	Bi	D.	D.a	FS	FG	Mi	R.	Raf	Sul	V.
Alunos													
Intervém apenas quando lhe é dada a palavra	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3
Participa autonomamente	3	1	3	3	1	2	2	1	2	1	3	3	2
Participa quando solicitado	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Comunica de forma clara e audível	3	2	3	3	3	NO	NO	NO	NO	2	3	NO	NO
Trabalha cooperativamente	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3
Solicita a ajuda dos colegas ou dos professores quando sente dificuldades	3	1	NO	3	3	NO	NO	3	3	NO	NO	3	NO
Revela autonomia na realização das atividades	3	2	3	3	3	3	3	2	3	2	3	2	3
Mostra interesse pelas atividades propostas	3	NO	3	3	NO	NO	NO	NO	NO	NO	3	NO	NO
Cumpre as tarefas que lhe são atribuídas	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Respeita os professores e vigilantes	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3
Respeita os colegas	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3

NO	Não observado
1	Nunca
2	Às vezes
3	Sempre

Tabela H3

Competências Sociais – Avaliação Final: Turma 1

Competências sociais	A.	B.a	B.o	Di	Ger	Go	Jai	Li	Mai	Pal	R.	T.M.	T.O.	Te
Alunos														
Intervém apenas quando lhe é dada a palavra	3	3	3	3	2	3	1	NO	3	3	2	3	NO	3
Participa autonomamente	1	3	3	3	2	3	3	NO	3	3	1	2	1	2
Participa quando solicitado	2	NO	3	3	3	3	2	NO	3	3	3	3	2	2
Comunica de forma clara e audível	NO	3	3	3	3	3	3	NO	3	3	3	3	2	3
Trabalha cooperativamente	2	3	3	3	2	3	3	NO	3	3	3	3	2	3
Solicita a ajuda dos colegas ou dos professores quando sente dificuldades	1	3	3	3	2	3	2	NO	3	3	3	3	1	2
Revela autonomia na realização das atividades	2	3	3	3	2	3	2	NO	3	3	3	3	2	3
Mostra interesse pelas atividades propostas	2	3	3	3	2	3	1	NO	3	3	1	2	1	2
Cumpre as tarefas que lhe são atribuídas	1	1	3	3	1	3	1	NO	3	3	1	3	1	1
Respeita os professores e vigilantes	3	3	3	3	2	3	3	NO	3	3	3	3	3	3
Respeita os colegas	3	3	3	2	2	2	2	NO	3	3	3	3	3	3

Tabela H4

Competências Sociais – Avaliação Final: Turma 2

Competências sociais	A.B.	Ame	B.a	Bi	D.	D.a	FS	FG	Mi	R.	Raf	Sul	V.
Alunos													
Intervém apenas quando lhe é dada a palavra	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3
Participa autonomamente	3	2	3	3	1	3	3	1	3	1	3	3	3
Participa quando solicitado	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Comunica de forma clara e audível	3	2	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3
Trabalha cooperativamente	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Solicita a ajuda dos colegas ou dos professores quando sente dificuldades	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3
Revela autonomia na realização das atividades	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3
Mostra interesse pelas atividades propostas	3	2	3	3	3	3	2	2	3	1	3	3	3
Cumpre as tarefas que lhe são atribuídas	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Respeita os professores e vigilantes	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3
Respeita os colegas	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3

Tabela H5

Ciências Naturais – Avaliação Diagnóstica: Turma 1

	Indicadores	AA	BG	BM	DL	GerG	GG	JM	MM	PL	RF	TM	TO	TA	LM
Sistema circulatório	Identifica funções do sangue	1	1	2	2	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0
	Identifica os constituintes do sangue	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0
	Identifica as funções dos constituintes do sangue	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0
	Indica cuidados que contribuem para o bom funcionamento do sistema cardiovascular	2	3	3	2	2	0	3	1	1	3	3	1	2	0
	Identifica órgãos do sistema circulatório	3	3	3	3	1	0	3	3	3	3	3	3	3	0
Sistema excretor	Identifica órgãos do sistema excretor	3	3	3	3	1	0	3	3	3	3	3	3	3	0
	Indica cuidados que contribuem para o bom funcionamento dos rins	1	1	3	1	3	0	1	1	3	1	1	1	1	0
	Reconhece a excreção como a eliminação de produtos do organismo	1	3	3	3	3	0	3	1	1	3	3	1	3	0
	Reconhece a pele como órgão da função excretora	1	3	1	3	1	0	1	1	1	1	1	1	3	0
	Identifica o principal constituinte da urina	1	3	1	3	3	0	3	3	1	3	3	1	3	0
	Reconhece o suor como importante na função excretora	3	1	3	3	3	0	3	1	3	3	3	1	3	0
	Identifica as funções dos órgãos do sistema urinário	1	2	2	2	1	0	1	2	1	1	1	1	1	0
Sistema reprodutor	Distingue o sistema reprodutor masculino do sistema reprodutor feminino	3	3	3	3	3	0	3	3	3	1	3	3	3	0
	Identifica os caracteres sexuais primários	3	3	3	3	3	0	3	3	3	3	3	3	3	0
	Dá exemplo de caracteres sexuais secundários	1	2	3	2	2	0	1	1	2	1	1	1	1	0
	Identifica os órgãos dos sistemas reprodutores humanos	1	2	3	2	2	0	1	1	2	1	1	1	1	
	Identifica as funções dos órgãos dos sistemas reprodutores humanos	1	1	2	1	1	0	1	1	2	1	2	1	1	0
	Identifica as células sexuais masculinas e femininas	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0
	Identifica formas de prevenção de IST's e gravidez indesejada	1	1	2	2	1	0	2	1	2	2	2	1	2	0

Tabela H6

Ciências Naturais – Avaliação Diagnóstica: Turma 2

	Indicadores	AS	ABP	BQ	BS	DZ	DF	FG	FS	MC	RG	RS	SF	VK
Sistema circulatório	Identifica funções do sangue	3	3	3	1	3	3	1	3	3	3	3	3	1
	Identifica os constituintes do sangue	1	2	2	2	1	1	1	3	1	1	1	1	1
	Identifica as funções dos constituintes do sangue	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1
	Indica cuidados que contribuem para o bom funcionamento do sistema cardiovascular	2	3	3	2	3	3	2	3	3	3	2	3	2
	Identifica órgãos do sistema circulatório	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Sistema excretor	Identifica órgãos do sistema excretor	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	Indica cuidados que contribuem para o bom funcionamento dos rins	1	3	3	1	3	1	1	3	3	1	1	3	1
	Reconhece a excreção como a eliminação de produtos do organismo	3	1	1	3	3	1	1	1	1	3	1	3	1
	Reconhece a pele como órgão da função excretora	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	3	3	1
	Identifica o principal constituinte da urina	1	3	3	3	1	3	1	3	3	1	3	3	3
	Reconhece o suor como importante na função excretora	3	3	1	3	3	3	1	3	1	3	3	3	3
	Identifica as funções dos órgãos do sistema urinário	1	2	2	2	1	2	1	3	1	1	1	1	1
Sistema reprodutor	Distingue o sistema reprodutor masculino do sistema reprodutor feminino	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	Identifica os caracteres sexuais primários	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	Dá exemplo de caracteres sexuais secundários	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2
	Identifica os órgãos dos sistemas reprodutores humanos	1	2	2	2	1	1	1	2	1	1	1	1	2
	Identifica as funções dos órgãos dos sistemas reprodutores humanos	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2
	Identifica as células sexuais masculinas e femininas	1	1	2	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1
	Identifica formas de prevenção de IST's e gravidez indesejada	1	1	2	1	1	2	1	2	1	1	1	1	2

Tabela H7

Ciências Naturais – Avaliação Final: Turma 1

	Indicadores	AA	BG	BM	DL	GerG	GG	JM	MM	PL	RF	TM	TO	TA	LM
Sistema circulatório	Identifica funções do sangue	2	3	3	3	2	0	2	3	3	2	3	2	2	0
	Identifica os constituintes do sangue	2	3	3	3	3	0	0	3	3	3	3	2	2	0
	Identifica as funções dos constituintes do sangue	2	2	3	3	1	0	2	3	3	3	3	2	2	0
	Indica cuidados que contribuem para o bom funcionamento do sistema cardiovascular	2	3	3	3	3	0	3	3	3	2	3	2	3	0
	Identifica órgãos do sistema circulatório	3	3	3	3	3	0	3	3	3	3	3	3	3	0
Sistema excretor	Identifica órgãos do sistema excretor	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0
	Indica cuidados que contribuem para o bom funcionamento dos rins	1	3	3	3	2	3	2	3	3	2	3	2	3	0
	Reconhece a excreção como a eliminação de produtos do organismo	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	0
	Reconhece a pele como órgão da função excretora	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	0
	Identifica o principal constituinte da urina	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	0
	Reconhece o suor como importante na função excretora	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0
	Identifica as funções dos órgãos do sistema urinário	1	3	3	3	2	3	2	2	2	2	3	2	3	0
Sistema reprodutor	Distingue o sistema reprodutor masculino do sistema reprodutor feminino	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0
	Identifica os caracteres sexuais primários	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0
	Dá exemplo de caracteres sexuais secundários	2	3	3	3	3	3	2	3	2	2	3	1	3	0
	Identifica os órgãos dos sistemas reprodutores humanos	2	3	3	3	2	3	2	3	3	2	3	2	3	0
	Identifica as funções dos órgãos dos sistemas reprodutores humanos	1	3	3	3	2	3	2	2	3	2	3	1	2	0
	Identifica as células sexuais masculinas e femininas	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	0
	Identifica formas de prevenção de IST's e gravidez indesejada	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	0

Tabela H8

Ciências Naturais – Avaliação Final: Turma 2

	Indicadores	AS	ABP	BQ	BS	DZ	DF	FG	FS	MC	RG	RS	SF	VK
Sistema circulatório	Identifica funções do sangue	3	3	3	2	3	3	1	3	3	3	3	3	2
	Identifica os constituintes do sangue	3	2	3	3	2	3	3	2	0	2	2	1	2
	Identifica as funções dos constituintes do sangue	3	2	3	2	3	3	3	3	0	3	3	1	1
	Indica cuidados que contribuem para o bom funcionamento do sistema cardiovascular	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	Identifica órgãos do sistema circulatório	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Sistema excretor	Identifica órgãos do sistema excretor	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	Indica cuidados que contribuem para o bom funcionamento dos rins	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3
	Reconhece a excreção como a eliminação de produtos do organismo	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3
	Reconhece a pele como órgão da função excretora	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	Identifica o principal constituinte da urina	2	3	3	3	3	3	1	3	3	3	2	2	3
	Reconhece o suor como importante na função excretora	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	Identifica as funções dos órgãos do sistema urinário	2	3	3	3	2	3	1	3	3	3	2	2	3
Sistema reprodutor	Distingue o sistema reprodutor masculino do sistema reprodutor feminino	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	Identifica os caracteres sexuais primários	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	Dá exemplo de caracteres sexuais secundários	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	2	3
	Identifica os órgãos dos sistemas reprodutores humanos	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	2	2
	Identifica as funções dos órgãos dos sistemas reprodutores humanos	1	3	3	3	1	3	3	3	3	3	2	1	2
	Identifica as células sexuais masculinas e femininas	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	1	3
	Identifica formas de prevenção de IST's e gravidez indesejada	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	1	3

Ciências Naturais – Avaliação Sumativa (nota obtida na ficha de avaliação)

Turma 1

Aluno	Avaliação
AA	45
BG	53
BM	63
DL	71,5
GerG	29,5
GG	62
JM	39,5
MM	46,5
PL	55
RF	30
TM	54
TO	34
TA	38,5
LM	0

Turma 2

Aluno	Avaliação Sumativa
AS	45
ABP	72,5
BQ	83,5
BS	57,5
DZ	61,5
DF	68
FS	84
FG	59
RG	57,5
RS	44,5
SF	57
VK	44,5
MC	61

Tabela H9

Matemática – Avaliação Diagnóstica: Turma 1

Indicadores		AA	BG	BM	DL	GerG	GG	JM	MM	PL	RF	TM	TO	TA	LM
Áreas de figuras planas	Calcula a área de um retângulo	2	3	1	3	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1
	Calcula a área de um círculo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Calcula a área de um polígono regular	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Sólidos geométricos	Identifica sólidos geométricos	2	2	2	2	2	0	1	2	2	2	3	2	2	2
	Distingue poliedro de não poliedro	1	2	2	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1
	Reconhece a relação entre o número de arestas e vértices da base e o número de arestas e vértices do prisma/pirâmide	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Reconhece a relação de Euler	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Volumes	Calcula o volume de um paralelepípedo	1	1	1	2	1	0	3	1	1	2	2	1	1	1
	Calcula o volume de um prisma regular	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Resolução de problemas	Identifica dados necessários à resolução de um problema	1	3	3	3	1	0	1	2	3	3	3	1	1	1
	Aplica uma estratégia adequada ao problema	1	2	3	3	1	0	1	2	1	3	2	1	1	1
	Apresenta uma resposta completa	1	1	3	1	1	0	1	1	1	3	1	1	1	1

Tabela H10

Matemática – Avaliação Diagnóstica: Turma 2

	Indicadores	AS	ABP	BQ	BS	DZ	DF	FG	FS	MC	RG	RS	SF	VK
Áreas de figuras planas	Calcula a área de um retângulo	1	3	3	3	3	3	2	3	3	1	3	3	1
	Calcula a área de um círculo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Calcula a área de um polígono regular	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Sólidos geométricos	Identifica sólidos geométricos	2	3	3	3	2	3	2	3	2	3	1	2	2
	Distingue poliedro de não poliedro	1	1	1	1	2	3	2	3	1	3	1	2	1
	Reconhece a relação entre o número de arestas e vértices da base e o número de arestas e vértices do prisma/pirâmide	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Reconhece a relação de Euler	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Volumes	Calcula o volume de um paralelepípedo	1	3	2	1	2	3	2	2	2	3	3	3	1
	Calcula o volume de um prisma regular	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Resolução de problemas	Identifica dados necessários à resolução de um problema	2	3	3	3	2	3	2	3	2	3	1	2	1
	Aplica uma estratégia adequada ao problema	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	1	2	1
	Apresenta uma resposta completa	1	2	2	1	1	3	1	2	1	1	1	1	1

Tabela H11

Matemática – Avaliação Final: Turma 1

Indicadores		AA	BG	BM	DL	GerG	GG	JM	MM	PL	RF	TM	TO	TA	LM
Áreas de figuras planas	Calcula a área de um retângulo	2	3	3	3	2	3	2	3	3	2	3	1	3	0
	Calcula a área de um círculo	1	3	3	3	2	3	2	3	3	2	3	2	2	0
	Calcula a área de um polígono regular	1	3	3	3	1	2	1	2	2	2	3	1	2	0
Sólidos geométricos	Identifica sólidos geométricos	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	0
	Distingue poliedro de não poliedro	2	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	2	3	0
	Reconhece a relação entre o número de arestas e vértices da base e o número de arestas e vértices do prisma/pirâmide	1	3	3	3	1	3	2	2	3	2	2	1	2	0
	Reconhece a relação de Euler	1	3	3	3	1	3	1	3	3	2	3	1	2	0
Volumes	Calcula o volume de um paralelepípedo	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	0
	Calcula o volume de um prisma regular	2	3	3	3	2	3	1	2	3	2	3	2	2	0
Resolução de problemas	Identifica dados necessários à resolução de um problema	2	3	3	3	2	3	1	3	3	3	3	1	2	0
	Aplica uma estratégia adequada ao problema	1	2	3	3	2	3	1	2	2	3	2	1	1	0
	Apresenta uma resposta completa	2	3	3	3	2	3	1	3	3	3	3	1	2	0

Tabela H12

Matemática – Avaliação Final: Turma 2

Indicadores		AS	ABP	BQ	BS	DZ	DF	FG	FS	MC	RG	RS	SF	VK
Áreas de figuras planas	Calcula a área de um retângulo	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	Calcula a área de um círculo	2	3	3	3	2	3	1	3	3	3	2	3	3
	Calcula a área de um polígono regular	2	3	3	3	3	3	1	3	3	3	2	2	3
Sólidos geométricos	Identifica sólidos geométricos	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3
	Distingue poliedro de não poliedro	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	Reconhece a relação entre o número de arestas e vértices da base e o número de arestas e vértices do prisma/pirâmide	2	3	3	3	2	3	1	3	3	3	2	3	3
	Reconhece a relação de Euler	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3
Volumes	Calcula o volume de um paralelepípedo	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	Calcula o volume de um prisma regular	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3
Resolução de problemas	Identifica dados necessários à resolução de um problema	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	2	3
	Aplica uma estratégia adequada ao problema	2	3	3	3	2	3	2	3	2	3	1	2	2
	Apresenta uma resposta completa	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	2	3	3

Matemática – Avaliação Sumativa (nota obtida na ficha de avaliação)

Turma 1

Aluno	Avaliação
AA	30
BG	55,5
BM	70,5
DL	59
GerG	26
GG	0
JM	52
MM	0
PL	44
RF	41,5
TM	49
TO	29
TA	40,5
LM	0

Turma 2

Aluno	Avaliação
AS	40
ABP	82
BQ	87
BS	79
DZ	64
DF	89,5
FS	90
FG	39
RG	64,5
RS	34,5
SF	57,5
VK	67
MC	70

Anexo I. Questionário aplicado

Questionário

O presente questionário destina-se a Professores do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico e enquadra-se numa investigação no âmbito da Tese de Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico na Escola Superior de Educação de Lisboa. O objetivo desta investigação é conhecer constrangimentos e práticas na implementação de Educação Sexual. A confidencialidade e anonimato dos dados recolhidos serão garantidos. Agradeço desde já a sua disponibilidade e apelo à máxima sinceridade nas respostas dadas.

Assinale com um X as suas opções de resposta. Nos itens de resposta curta, seja sucinto/a e objetivo/a.

1. Sexo:

Masculino Feminino

2. Idade (anos): _____

3. Tem filhos/as?

Sim Não

4. Habilitações académicas:

Bacharelato Licenciatura Mestrado Doutoramento

5. Tempo de serviço (anos): _____

6. Ciclo de ensino no qual leciona atualmente⁵:

1.º Ciclo do Ensino Básico (se selecionou esta opção, avance para a questão 8)

2.º Ciclo do Ensino Básico

7. Disciplina(s) que leciona atualmente¹: _____

8. Qual a região do país onde leciona atualmente¹?

Norte Centro Lisboa e Vale do Tejo

Alentejo Algarve Ilhas

⁵ Caso não esteja a lecionar atualmente, reporte-se, por favor, ao último ano em que lecionou.

9. Como classificaria a sua formação académica inicial para lecionar Educação Sexual?

Inexistente	Muito má	Má	Suficiente	Boa	Muito boa
0	1	2	3	4	5

10. Como classificaria a sua formação contínua para lecionar Educação Sexual?

Inexistente	Muito má	Má	Suficiente	Boa	Muito boa
0	1	2	3	4	5

11. Na sua opinião, qual a importância que a Educação Sexual deve assumir como parte do currículo escolar?

Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante
1	2	3	4

12. A Lei nº60/2009 de 6 de Agosto (regulamentada pela Portaria nº196-A/2010 de 9 de Abril) estabelece o regime de aplicação da Educação Sexual em ambiente escolar. Qual a sua posição perante esta legislação? (Assinale apenas uma opção)

- Desconhecia a existência desta lei assim como da portaria que a regulamenta.
- Sei que a legislação existe mas nunca a li.
- Apenas conheço o conteúdo da Lei Nº60/2009 mas não conheço a Portaria que a regulamenta.
- Tenho conhecimento do conteúdo da referida legislação (Lei e sua regulamentação).

13. Classifique os seguintes fatores como potenciais constrangimentos, ou não, à implementação da Educação Sexual (ES) em Meio Escolar.

	Nada limitante	Pouco limitante	Moderadamente limitante	Muito limitante	Extremamente limitante
1. Carga horária mínima de 6h destinada à ES.	1	2	3	4	5
2. Falta de inclusão da ES nos projetos educativos dos agrupamentos.	1	2	3	4	5
3. Falta de materiais pedagógicos e recursos educativos nas escolas sobre ES.	1	2	3	4	5
4. Pouca oferta de formação creditada em ES.	1	2	3	4	5

5. A imprevisibilidade das questões dos alunos.	1	2	3	4	5
6. A dificuldade em respeitar os diferentes valores e culturas dos alunos.	1	2	3	4	5
7. Não ter formação profissional adequada sobre a temática.	1	2	3	4	5
8. Dificuldade em separar as convicções religiosas e valores pessoais dos conteúdos a abordar.	1	2	3	4	5
9. Falta de apoio dos pares ou das estruturas intermédias no desenvolvimento de projetos de ES.	1	2	3	4	5
10. Receio das reações dos pais ou encarregados de educação.	1	2	3	4	5
11. Dificuldade em encontrar linguagem adequada.	1	2	3	4	5

14. Para cada tema da lista que se segue, assinale, numa escala de 1 a 5, a opção que seleciona a forma como se sentiria em termos:

a) do **conhecimento** necessário para ensinar o tema no momento presente. Se lhe pedissem para lecionar este tema, quão conhecedor(a) seria?

	Nada conhecedor/a	Pouco conhecedor/a	Moderadamente conhecedor/a	Muito conhecedor/a	Extremamente conhecedor/a
1. Corpo em transformação	1	2	3	4	5
2. Reprodução humana	1	2	3	4	5
3. Contraceção e planeamento familiar	1	2	3	4	5
4. Diversidade e tolerância	1	2	3	4	5
5. Sexualidade e género	1	2	3	4	5
6. Prevenção de abusos	1	2	3	4	5
7. Sexualidade e valores	1	2	3	4	5

b) do **conforto** para ensinar o tema no momento presente. Se lhe pedissem para lecionar este tema, quão confortável se sentiria?

	Nada confortável	Pouco confortável	Moderadamente confortável	Muito confortável	Extremamente confortável
1. Corpo em transformação	1	2	3	4	5
2. Reprodução humana	1	2	3	4	5
3. Contraceção e planeamento familiar	1	2	3	4	5
4. Diversidade e tolerância	1	2	3	4	5
5. Sexualidade e género	1	2	3	4	5
6. Prevenção de abusos	1	2	3	4	5
7. Sexualidade e valores	1	2	3	4	5

15. Já participou, como docente, em projetos/sessões/aulas onde foram abordados temas de Educação Sexual?

Sim Não (se selecionou esta opção, avance até à questão 16)

15.1. Qual a razão da sua participação em projetos/sessões/aulas onde foram abordados temas de Educação Sexual? (Assinale a opção que mais se adequa)

	Nunca	Uma vez	Várias vezes
Por iniciativa pessoal			
Integrada no currículo da disciplina/s que leciona			
No âmbito do Programa de Educação para a Saúde			
Dinamizada por um grupo disciplinar/departamento			

15.2. Indique os temas abordados nos projetos/sessões/aulas de Educação Sexual nos quais participou. (Pode selecionar mais do que uma opção)

- Corpo em transformação
- Reprodução humana
- Contraceção e planeamento familiar
- Diversidade e tolerância
- Sexualidade e género
- Prevenção de abusos
- Sexualidade e valores

15.3. Quais as metodologias utilizadas nos projetos/sessões/aulas de Educação Sexual nos quais participou? (Assinale a opção que mais se adequa)

	Nunca	Uma vez	Várias vezes
Brainstorming (“Chuva de ideias”)			
Resolução de problemas			
Momentos expositivos			
Jogos de clarificação de valores			
Dramatização / Role play (“Jogo de papéis”)			
Fichas			
Visionamento de filmes			
Questionários			
Debates			
Palestras			
Trabalhos de pesquisa/Produção de cartazes			
Caixa de perguntas			

16. Como define a sua intenção de envolvimento futuro em projetos/sessões/aulas de Educação Sexual? (Assinale apenas uma opção)

- Não tenciono, de todo, envolver-me neste tipo de projetos/sessões/aulas.
- Será pouco provável que me envolva neste tipo de projetos/sessões/aulas.
- Estarei disponível para trabalhar com outros colegas na promoção deste tipo de projetos/sessões/aulas, mas não tomarei a iniciativa.
- Tenciono desenvolver atividades no contexto da disciplina que leciono ou num contexto interdisciplinar.
- Tenciono propor à escola ou a outros colegas o desenvolvimento deste tipo de projetos/sessões/aulas.

17. Caso seja possível, pretende frequentar ações de formação contínua na área de Educação Sexual?

- Sim Não

Obrigado pela sua colaboração.