



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Posso ser o que eu quiser! Um Projeto sobre Questões de Género e Sexualidade no 1.ºCEB

Departamento de Formação de Educadores e Professores

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Daniela Filipa Fernandes Antunes

Posso ser o que eu quiser! – Um Projeto sobre Questões de Género e Sexualidade no 1.ºCEB

Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico,
apresentado ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para
obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Professora Doutora Ana Maria Sarmento Coelho

Arguente: Professora Doutora Diana da Silva Oliveira

Orientador: Professora Doutora Maria Filomena Rodrigues Teixeira

Janeiro, 2022

Agradecimentos

Às crianças e às famílias que se cruzaram no meu caminho. Agradeço pelas oportunidades de construção de aprendizagem e crescimento conjunto.

À professora Doutora Filomena Teixeira por toda a dedicação e orientação na elaboração deste relatório. Agradeço todo o conhecimento partilhado, o carinho e a motivação dedicada.

À professora cooperante pelo apoio, partilha e disponibilidade com que me acolheu.

Às minhas amigas de curso, Cátia Guedes e Beatriz Girão, pelas experiências que passámos juntas. Agradeço a sinceridade, os bons conselhos e a leveza com que abraçamos os desafios.

Às minhas amigas de infância, Ana, Rita e Carina, por todas as memórias boas que guardam comigo. Agradeço a amizade, a confiança e todas as conversas madrugadoras à lareira.

Ao Kevin, por ser o meu companheiro de viagem.

À minha irmã. À minha mãe que, apesar da sua ausência física, me continua a 'segurar a mão'. Elas que sempre me inculcaram valores de justiça, de empatia e, sobretudo, de amor. E é por isso, que lhes dedico este trabalho.

A todos e todas que contribuem para que o mundo amanhã seja um mundo mais equitativo. E ao universo por, meticolosamente, criar oportunidades de me tornar uma pessoa mais completa e agradecida todos os dias.

Posso ser o que eu quiser! – Um projeto sobre questões de género e sexualidade no

1.ºCEB

Resumo: Vivemos num mundo onde ainda é esperado coisas diferentes dos rapazes e das raparigas. São vários os estudos científicos, incluindo estudos ligados às neurociências, que procuram justificar as (des)igualdades que encontramos no quotidiano. O relatório Final “Posso ser o que eu quiser! – Um projeto sobre questões de género e sexualidade no 1.ºCEB” incide sobre como as questões de género e sexualidade podem estar presentes nos contextos educativos, nomeadamente no 1.º Ciclo do Ensino Básico. No âmbito da investigação, pretendeu-se compreender a relação das crianças de uma turma do 2.º ano com a educação sexual. Ao deparar-me com uma realidade educativa onde as crianças mostravam que a reprodução era um assunto curioso para grande parte da turma foi mobilizado um projeto que, depressa, suscitou interesse por parte dos alunos e alunas acerca das diferenças entre ser menino e ser menina. Através de uma metodologia de trabalho de projeto, onde a criança foi convidada a investigar sobre os temas que despertavam o seu interesse, baseando-se no que já sabiam e no que desejavam descobrir, procurou-se proporcionar um ambiente educativo onde os saberes pudessem estar interligados e as questões de género pudessem ser desocultadas. Foi ressaltada, também, a importância das famílias por serem parte integrante do processo educativo, estabelecendo, assim, uma relação de co-construção. O projeto decorreu de abril a junho de 2018, seguindo uma pedagogia flexível, onde as sessões foram conduzidas de acordo com o interesse das crianças, podendo durar 1 a 4 horas por sessão. Através da ação estruturada pelas próprias crianças, os resultados da investigação destacam a evolução do comportamento das mesmas face ao eu e ao/à outro/a. Observou-se que os/as alunos/as desenvolveram um olhar mais crítico sobre as questões de género, passando a reconhecer determinados comportamentos como estereotipados e a respeitar os vários gostos e preferências de cada menino ou menina. Mostraram-se mais sensíveis para a importância de valores como a empatia e o respeito, princípios fulcrais numa educação cidadã, onde a igualdade de género é fomentada.

Palavras-chaves: educação sexual, trabalho de projeto, 1.ºCiclo do Ensino Básico.

I can be whatever I want! – A project on gender and sexuality issues in primary school

Summary: We live in a world where different things are still expected from boys and girls. There are several scientific studies, including studies related to neurosciences, that seek to justify the (in)equalities we find in everyday life. The final report “I can be whatever I want! – A project on issues of gender and sexuality in primary school”, focuses on how issues of sex and gender can be present in educational contexts, namely in the 1st Cycle of Basic Education. Within the scope of the investigation, it was intended to understand the relationship of children in a 2nd grade class with sexual education. When I came across an educational reality where children showed that reproduction was a curious subject for a large part of the class, a project was mobilized that quickly aroused interest on the part of students about the differences between being a boy and being a girl. Through a project management methodology, where the child was invited to investigate the themes that aroused their interest, based on what they already knew and what they wanted to discover, we sought to provide an educational environment where knowledge could be interconnected and gender issues could be deconstructed. The importance of families for being an integral part of the educational process was also highlighted, thus establishing a co-construction relationship. The project ran from April to June 2018, following a flexible pedagogy, where sessions were conducted according to the children's interests, and could last 1 to 4 hours per session. The research results highlight the evolution of children's behavior towards the self and the other. It was observed that students developed a more critical look at gender issues, starting to recognize certain behaviors as stereotyped and to respect the various tastes and preferences of each boy or girl. They were more sensitive to the importance of values such as empathy and respect, key principles in citizen education, where gender equality is fostered.

Keywords: sex education, Project Management Methodology, 1st cycle of Basic Education

Sumário

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	4
1. O direito à educação sexual.....	5
2. O cérebro da menina e do menino.....	6
3. O conceito de Sexo e Género	8
4. Educar para a sexualidade	9
5. A reprodução humana	12
CAPÍTULO II: PERCURSO METODOLÓGICO.....	15
1. Enquadramento e questões de investigação	16
2. A investigação-ação	17
3. Objetivos da Investigação.....	17
4. Participantes	17
5. Instrumentos e técnicas de recolha de dados.....	18
5.1. Diário de bordo	18
5.2. Fotografias e vídeo.....	18
5.3. Produções das crianças.....	19
5.4. Questionário	19
5.5. Entrevistas Informais	20
6. Procedimentos e Considerações éticas	20
CAPÍTULO III: APRESENTAÇÃO DO PROJETO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	21
1. Apresentação do Projeto, Análise e Discussão dos Resultados	22
1.1. Narrativa do projeto	22
1.1.1. Situação Desencadeadora.....	22
1.1.2. FASE I: Definição do Problema.....	23
1.1.3. FASE II: Desenvolvimento do Projeto	23
1.1.4. Avaliação e divulgação do projeto	38
1.2. As famílias e as questões de género e sexualidade	41
1.3. As conceções das crianças no início da intervenção.....	47
1.4. As conceções das crianças após o projeto.....	52
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	57

Refletindo sobre o projeto em jeito de conclusão	58
BIBLIOGRAFIA	61
Bibliografia	62
APÊNDICES.....	68

Lista de abreviaturas

CEB: Ciclo do Ensino Básico

Lista de figuras

FIGURA 1 – PLANIFICAÇÃO EM TEIA.....	24
FIGURA 2 – ELABORAÇÃO DAS FASES DA REPRODUÇÃO	25
FIGURA 3 – JOGO DE “TRANSPORTE DE BOLAS” NO ESPAÇO EXTERIOR	27
FIGURA 4 – TAREFA ESCRITA E ILUSTRAÇÃO DAS CRIANÇAS CF2 E CM8.....	28
FIGURA 5 – PLANIFICAÇÃO EM TEIA.....	28
FIGURA 6 – EXPLORAÇÃO DE DIVERSOS MATERIAIS NO ESPAÇO EXTERIOR	29
FIGURA 7 – RECOMPENSA ÀS CRIANÇAS DO SEXO MASCULINO	30
FIGURA 8 – LEITURA DAS HISTÓRIAS	31
FIGURA 9 – RECOMPENSA ÀS CRIANÇAS DO SEXO FEMININO.....	32
FIGURA 10 – EXPLORAÇÃO DE PEÇAS DE VESTUÁRIO NA SILHUETA DE UM CORPO	32
FIGURA 11 – ELABORAÇÃO DO MATERIAL PELAS CRIANÇAS.....	34
FIGURA 12 – ELABORAÇÃO DO MATERIAL PELAS CRIANÇAS.....	34
FIGURA 13 – ELABORAÇÃO DO MATERIAL PELAS CRIANÇAS.....	36
FIGURA 14 – PESQUISA E PARTILHA DE OPINIÕES SOBRE O MATERIAL A DESENVOLVER	36
FIGURA 15 – ELABORAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO LIVRO PELAS CRIANÇAS	38
FIGURA 16 – VISITA DO PAI DA CF4 À TURMA.....	39
FIGURA 17– APRESENTAÇÃO E DIVULGAÇÃO DO PROJETO	40
FIGURA 18 – APRECIACÕES DAS FAMÍLIAS E DAS CRIANÇAS.....	41

FIGURA 19 – EVOLUÇÃO DAS EVIDÊNCIAS DAS CRIANÇAS	56
--	----

Lista de tabelas

TABELA 1 – AS CONCEÇÕES INICIAIS DAS CRIANÇAS SOBRE SER MENINO (NO INÍCIO DA INTERVENÇÃO).	48
TABELA 2 – AS CONCEÇÕES DAS CRIANÇAS SOBRE SER MENINA (NO INÍCIO DA INTERVENÇÃO)	49
TABELA 3 – SER MENINO E SER MENINA... CONCEÇÕES DAS CRIANÇAS NO INÍCIO DA INTERVENÇÃO	50
TABELA 4 – COMO ME VEJO... CONCEÇÕES DAS CRIANÇAS NO INÍCIO DA INTERVENÇÃO	51
TABELA 5 – AS CONCEÇÕES DAS CRIANÇAS SOBRE SER MENINO (APÓS A INTERVENÇÃO)	52
TABELA 6 – AS CONCEÇÕES DAS CRIANÇAS SOBRE SER MENINA (APÓS A INTERVENÇÃO)	53
TABELA 7 – SER MENINO E SER MENINA... CONCEÇÕES DAS CRIANÇAS DEPOIS DA INTERVENÇÃO	54

Lista de gráficos

GRÁFICO 1 – RESPOSTAS DAS FAMÍLIAS À QUESTÃO.....	47
---	----

INTRODUÇÃO

Introdução

O presente relatório, elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na unidade curricular de Prática Educativa II, consistiu no desenvolvimento de uma investigação sobre questões de sexo e género com 14 crianças de uma turma do 2.º ano de escolaridade. Para além das crianças e da professora estagiária, também participaram a professora cooperante e as famílias. Tendo sempre como linha de pensamento pedagógico o interesse das crianças aliado a aprendizagens significativas, a temática a investigar foi despoletada quando, no recreio, 3 meninas e 1 menino, conversavam e confrontavam ideias sobre o processo de gestação. Partindo deste momento, onde foi dada primazia às dúvidas, necessidades e interesses dos alunos e alunas, pensei desafiar as crianças para aprenderem mais sobre o assunto, alargando a temática à turma. De acordo com Katz & Chard (1997) um projeto pode surgir a partir de uma questão colocada por uma criança, ou de uma sugestão do/a educador/a. Dando continuidade à observação das brincadeiras no recreio (apêndice I) apercebi-me que em algumas crianças era visível nas suas conversas e brincadeiras, a diferenciação de papéis de género atribuídos em função do sexo, pelo que desafiei a turma a participar em atividades onde as questões de género estivessem presentes e pudessem ser desconstruídas.

Assente na metodologia investigação-ação, o projeto dividiu-se em 3 fases. Inicialmente procurei compreender de que forma a educação sexual integrava o quotidiano educativo e familiar desta turma. Neste contexto, foi desenvolvido um projeto que teve como principal objetivo mobilizar aprendizagens sobre reprodução humana, sexualidade e género, contribuindo para a valorização da educação sexual desde cedo, procurando sensibilizar profissionais educativos e as famílias das crianças.

Finalizou-se com a avaliação do projeto, considerando todos os envolvidos/as, permitindo-me, assim, compreender a evolução do comportamento de todos/as ao longo de todo o processo da investigação.

O relatório que aqui apresento encontra-se dividido em três capítulos. O primeiro – Enquadramento Teórico – é dedicado à importância e direito da educação sexual na criança, nomeadamente, o reconhecimento do conceito de sexo e género. Ao longo deste capítulo, o conceito de género, sexo e estereótipo de género, assente na neurociência,

assumem um papel propulsor. Nesta parte faz-se ainda referência à temática da reprodução humana, incidindo sobre a fecundação, a gravidez e o parto. O segundo capítulo – Enquadramento Metodológico – aborda as questões relativas à investigação. O terceiro capítulo baseia-se na apresentação de um projeto, na análise dos dados e discussão dos resultados. Por fim, nas considerações finais, é elaborada uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido, incluindo a evolução do comportamento de todos/as os/as envolvidos no decorrer do projeto, orientando uma futura ação educativa.

CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. O direito à educação sexual

A educação sexual nem sempre foi reconhecida para o desenvolvimento integral da criança, sendo que durante muitos anos acreditou-se que só fazia sentido falar-se neste assunto na puberdade (Rouyer, 2005). Foi em Março de 1984 que surgiu o primeiro documento legal acerca da Educação Sexual, a Lei 3/84, que mencionava “o direito à educação Sexual como componente do direito fundamental à educação” (ME/MS, 2000, p.18). A partir desse momento, com o evoluir dos tempos, o reconhecimento da importância da educação sexual para a cidadania tem-se estendido aos vários níveis do sistema educativo, iniciando-se na Educação Pré-Escolar (ME, 1997; Silva, 2016). A educação de infância preconiza, entre outros, o conhecimento dos órgãos do corpo e a abordagem da identidade e igualdade de género para a construção da identidade e autoestima da criança (Silva, 2016), oferecendo liberdade aos/às educadores/as de dinamizarem o processo educativo, tendo em conta a realidade de cada contexto.

Em respeito à educação no ensino básico, a lei Nº 60/2009, de 6 de Agosto, alude a obrigatoriedade da educação sexual nos estabelecimentos de ensino (a carga letiva no 1.º Ciclo não deve ser inferior a seis horas) e a participação ativa das famílias. É através de uma natureza transdisciplinar e de um processo de aprendizagem que “envolve alunos e alunas em metodologias ativas e oferece oportunidades de desenvolvimento de competências pessoais e sociais” (ME, 2017, p.6) que a educação sexual para a cidadania deve ser reconhecida por todos/as os/as profissionais educativos. De facto, sabe-se que as crianças manifestam, muitas vezes, interesses acerca das diferenças entre elas e que é importante as pessoas adultas estarem atentas às suas necessidades, planeando assim a intencionalidade educativa de uma forma contextualizada, voltada para as questões que emergem no quotidiano educativo (Marinheiro, 2015; Malavasi & Zoccatelli, 2013). Deste modo, os documentos orientadores curriculares, *Aprendizagens Essenciais no 1.º CEB* e o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho), tornam premente a articulação de todos os saberes visando “um conjunto de direitos e deveres que devem estar presentes na formação cidadã das crianças e dos jovens portugueses, para que no futuro sejam adultos e adultas com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática”

(ME, 2017, p.1). Para além dos referidos documentos orientadores, entre outros, o *Referencial de Educação para a Saúde* (ME/MS, 2017) e o *Referencial de Educação para o Desenvolvimento – Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário* (ME, 2016), visam que os/as educadores/as e professores/as reconheçam a importância da abordagem da igualdade de oportunidades nos meninos e meninas. Tendo isto em conta, a comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (CIG), serviço de administração direta do Estado que tem como principal missão “garantir a execução das políticas públicas no âmbito da cidadania e da promoção e defesa da igualdade de género”(Decreto Regulamentar n.º 1/2012, 1 de julho, p. 43 - 46), faz jus ao princípio fundamental da igualdade entre mulheres e homens presente na Constituição da República Portuguesa, reconhecendo o interesse sobre as questões de género desde cedo. Assim, através de uma pedagogia flexível, valorizando “processos vivenciais”, a igualdade de género e a abordagem da sexualidade devem ‘acontecer naturalmente’ no quotidiano educativo (ME, 2017), devendo as famílias ter, também, um papel ativo. Por esse motivo, a formação de educadores/as e professores/as deve promover, também, o desenvolvimento de competências que permitam aos/às profissionais de educação mobilizar o desenvolvimento da Educação Sexual. Esta formação deve ser encarada como um processo contínuo (ao nível da formação inicial, contínua e pós-graduada) (Teixeira & Marques, 2012).

2. O cérebro da menina e do menino

Quando as ideias de igualdade começaram a surgir na Europa, nos séculos XVII e XVIII, colocando em causa a ordem social na qual as mulheres e homens eram iguais por natureza, foram vários os estudos científicos que procuravam compreender a anatomia feminina e masculina, incluindo o cérebro, com o intuito de fornecer provas objetivas que a ciência pudesse justificar (Joel & Vikhanski, 2020). “Talvez o bisturi do anatomista pudesse encontrar e definir a diferença sexual de uma vez por todas”, “Talvez as diferenças sexuais – até na mente – pudessem ser pesadas e medidas”, mencionava Schiebinger (Schiebinger, 1989, citado por Joel & Vikhanski, 2020, p.16). Quando foi descoberto que o cérebro era detentor de todos os sentidos, sinal de inteligência e sabedoria, os cientistas procuraram utilizá-lo para provar a superioridade dos homens

sobre as mulheres, visto que os homens têm, em média, o cérebro maior. No entanto, fazendo a analogia do cérebro dos seres humanos com alguns animais com cérebro maior, os neurocientistas consideraram esse resultado pouco válido. Na história da investigação cerebral foram várias as convicções de que os cérebros feminino e masculino são no essencial diferentes (Joel & Vihanski, 2020), associando essa diferença anatômica às capacidades intelectuais e à capacidade de as mulheres frequentarem a Universidade, como foi o caso de *Maria Montessori*, que ao ingressar no curso de Medicina sofreu represálias por pertencer ao sexo feminino. Theodor Bischoff, biólogo eminente no século XIX, alertava que as capacidades intelectuais das mulheres eram reduzidas para ingressar em estudos académicos, devido ao seu cérebro pequeno, e que muita informação poderia pôr em causa o desejável desenvolvimento de órgãos reprodutores nas adolescentes. De acordo com Schiebinger (citado por Joel & Vihanski, 2020) nos finais do século XVIII a “(...) a cavidade craniana feminina era considerada demasiado pequena para alojar um cérebro forte; nos finais do século XIX, pensava-se que exercitar o cérebro da mulher fazia os ovários murchar (...).” No século XX “(...) peculiaridades no hemisfério direito tornam alegadamente as mulheres incapazes de visualizar relações espaciais.”

Atualmente, no que diz respeito ao cérebro, os estudos da neurociência apontam para a existência de um cérebro maleável, com plasticidade, que é moldado pelas vivências (Joel & Vihanski, 2020). “Na nossa sociedade, em que rapazes e raparigas são tratados de forma diferente logo a partir do nascimento, e em que são esperados comportamentos diferentes dos dois sexos, é impossível dizer se uma diferença entre mulheres e homens numa característica do cérebro, numa capacidade cognitiva ou num comportamento é inata (pré-programada) ou se resulta de experiências e de influências externas” (Joel & Vihanski, 2020, p.31). Acrescenta que, por vezes, até mesmo antes do nascimento são criadas expectativas em relação ao futuro da criança, tendo em conta o seu sexo. As famílias têm inerente, muitas vezes, que a bebé será uma mulher sensível, afetuosa, empática, serena, cuidadosa e o bebé será um homem forte, com força de vontade e necessidade de realização profissional (Joel & Vihanski, 2020). As autoras corroboram ainda que “as raparigas bebés, por exemplo, são melhores do que os rapazes bebés, em média, em testes verbais. Poderíamos presumir que uma vantagem que emerge tão cedo na vida se deveria refletir numa diferença de sexo inata, até descobrirmos que falar com

os bebés é um dos fatores mais importantes no desenvolvimento das capacidades linguísticas, e os pais tendem a falar mais com as meninas do que com os meninos bebés” (Joel & Vikhanski, 2020, p.31). Nesta perspetiva, é importante refletir e colocar as questões: Será que as capacidades verbais superiores das meninas bebés derivam do seu sexo? ou será que o cuidado diferenciado ao género é um dos principais motivos dos meninos bebés apresentarem uma comunicação verbal mais reduzida? Atualmente, os estudos científicos reconhecem que estas convicções de que o cérebro masculino apresenta ‘caraterísticas especiais’ relativamente ao cérebro feminino são mitos históricos sobre as diferenças entre os sexos. As habilidades de cada criança estão maioritariamente relacionadas com estímulos externos a que são sujeitas, ao longo do seu desenvolvimento. A teoria de desenvolvimento de Vygotsky (2009) corrobora esse pensamento ao defender que o desenvolvimento cognitivo das crianças depende da qualidade das interações sociais. Desta forma, quando mais rico for o meio envolvente e quanto melhor for as interações sociais da criança, maior será o seu desenvolvimento cognitivo. O que significa que cada experiência vivenciada pela criança vai repercutir-se na formação e desenvolvimento do seu cérebro.

3. O conceito de Sexo e Género

O conceito de sexo, de acordo com Joel e Vikhanski (2020) é um conceito concreto de definir, referindo-se às caraterísticas biológicas de cada ser humano, “relativas ao facto de se ter órgãos genitais masculinos ou femininos” (p.32), o que significa que está amplamente ligado a uma componente genética e hormonal. Santos e Rolino (2019) referem-se a sexo como “um conjunto de características biológicas, fisiológicas e anatómicas. Assume-se que equivale ao sexo cromossomático ou ao sexo genital, que pressupõe capacidades reprodutivas. O sexo biológico designado nem sempre corresponde à identidade de género da pessoa” (p. 277).

O conceito de género, segundo Santos e Rolino (2019, p. 273), é atribuído a “comportamentos, atitudes, crenças, papéis e expectativas que uma dada sociedade, num dado tempo histórico, considera apropriados para homens e mulheres e que são aprendidos através da família, dos amigos, instituições culturais e religiosas, meios de

informação, através de todas as relações estabelecidas pelos indivíduos. Masculino, feminino e transgénero são categorias de género.” De acordo com Joel e Vikhanski (2020) o conceito de género passa muito por criar expectativas acerca de como o homem e a mulher se devem comportar em determinado contexto. Para as autoras o género é apresentado como um mito. No entanto, existe, não como “um conjunto intrínseco de qualidades” (p. 107) mas como um “sistema social que atribui significado ao sexo, conferindo diferentes papéis, estatutos e poderes aos homens e às mulheres.”

4. Educar para a sexualidade

Uma das grandes dubiedades encontradas quando falamos de ‘sexualidade’ prende-se com a sua definição. Se por um lado, como foi referido anteriormente, a educação sexual tem merecido cada vez mais relevância, por outro, muitas vezes, surge associada apenas ao assunto ‘sexo’ e ‘relações sexuais’ (Furlani, 2011; Beliz, 2018), obstruindo desde logo o processo da abordagem do tema por parte dos/as educadores/as. Porém, sabemos que o conceito é bastante mais abrangente e que não deve ser ignorado por medo ou desconhecimento (Beliz, 2018). As Orientações Técnicas Internacionais de Educação em Sexualidade (UNESCO, 2019) reconhecem que a educação sexual é fulcral para garantir que os direitos de cada indivíduo são protegidos ao longo da vida. O referido documento internacional procura assegurar que as crianças, adolescentes e jovens possam, de forma consciente e autónoma, desenvolver relacionamentos sociais e sexuais saudáveis, considerando que as suas escolhas e decisões podem afetar o seu bem-estar e o das outras pessoas. É no referido documento internacional que se encontra o conceito de sexualidade como uma “dimensão central do ser humano que inclui: compreensão e relacionamento com o corpo humano, vínculo emocional, amor, sexo, género, identidade de género, orientação sexual, intimidade sexual, prazer e reprodução. A sexualidade é complexa e inclui dimensões biológicas, sociais, psicológicas, espirituais, religiosas, políticas, legais, históricas, éticas e culturais que evoluem ao longo da vida” (UNESCO, 2019, Pág.17). Corroboram com este pensamento as autoras Veiga et al. (2001, p.12) ao afirmar que o conceito de sexualidade compreende “as vertentes: biológica (enquanto seres com corpo sexuado), psicológica (identidade de género, orientação sexual, autoimagem, relações afetivo-sexuais) e sociais (valores, comportamentos, normas e

modelos)”. Compreende-se assim o que Weeks (2011) defende, ao afirmar que a sexualidade é um conceito que está em permanente mudança e que é influenciada por valores e normas culturais. A sexualidade “suporta afetos, que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagrado, de alegria ou tristeza. Existe uma vida afetiva que permanentemente nos faz aceitar ou rejeitar um acontecimento, um contexto, uma pessoa ou até um espaço. Cuidar dos afetos na escola assume uma importância significativa pois, depende das ligações afetivas, positivas ou negativas, uma melhor ou pior aprendizagem, relações interpessoais mais ou menos satisfatórias e em consequência atitudes e comportamentos mais ou menos positivos.” (ME/MS, 2017, p.75). Segundo a Organização Mundial de Saúde a sexualidade é definida como “uma energia que nos motiva para encontrar amor, contacto, ternura e intimidade; ela integra-se no modo como sentimos, movemos, tocamos e somos tocados, é ser-se sensual e ao mesmo tempo ser-se sexual. A sexualidade influencia pensamentos, sentimentos, ações e interações e, por isso, influencia também a nossa saúde física e mental” (ME/MS, 2017, p.75).

Durante a educação pré-escolar e o ensino básico vivem-se alguns dos primeiros e mais marcantes sentimentos e emoções, decorrentes do desenvolvimento sexual, natural do crescimento. O que significa que durante as brincadeiras, nas relações de amizade e de namoro, e até nas relações com os adultos, as crianças e jovens experimentam a sua sexualidade. Podemos afirmar que a sexualidade é, por isso, intrínseca à criança e está presente no quotidiano familiar e escolar: “todos aprendemos mensagens sobre sexualidade que contribuem para a construção permanente da nossa identidade” (Prazeres, 2003, p. 91). Importa, por isso, que a educação para a sexualidade seja feita de uma forma consciente e esclarecida. De acordo com Beliz (2018) educar para a sexualidade é imprescindível na formação de uma vida plena, protegida e informada.

Tal como salientado anteriormente, a educação para a sexualidade inicia-se quando nascemos (Paiva & Paiva, 2002), o que significa que as primeiras formas de manifestação da sexualidade são feitas dentro do seio familiar, através das relações afetivas, vincutivas e de sociabilidade, influenciando o crescimento da criança ao nível da

dimensão amorosa, afetiva e sexual. “O prosseguimento da interação afetiva com os pais, os restantes familiares e os pares continua a constituir o grande suporte de desenvolvimento desta energia a que chamamos sexualidade” (ME/MS, 2000, p.64). Porém, é imprescindível que o/a educador/a possua uma sexualidade pessoal equilibrada e estruturada (Carvalho, 2008), atentando possíveis manifestações androcêntricas. Só assim a mensagem veiculada terá um impacto positivo. De facto, no campo da Biologia, muitas vezes, a fisiologia reprodutiva masculina e feminina apresenta valores diferentes que poderão intensificar os papéis de género (Teixeira, 2000). Nesse sentido, é relevante produzir discursos inclusivos, que projetam valores igualitários aos processos biológicos femininos e masculinos, tal como salienta Vieira et al. (2017). As crianças observam e reproduzem o comportamento quotidiano incorporando um conjunto de valores e atitudes acerca da sexualidade, ainda que, de uma forma não intencional (Snegroff, 2000 & Cadete, 2003 & Ferreira & Santos, 1994). Através das brincadeiras ou brinquedos é perceptível como a (des)igualdade entre meninos e meninas permanece no quotidiano. Em diversos momentos são refletidas e reproduzidas as representações sobre o papel da mulher e homem na sociedade, reforçando preconceitos existentes e colaborando para a construção de uma normatização da identidade sexual de meninos e meninas. Corroborado com esse pensamento, Finco e Vianna (2009) ao refletirem sobre as diferenças e preferências entre raparigas e rapazes consideradas inerentes:

“A perspectiva sociocultural permite centrarmos nosso olhar nas formas de controle do corpo infantil, um processo social e culturalmente determinado, permeado por formas sutis, muitas vezes não percebidas. Poderíamos, então, dizer que as características tidas pela tradição como naturalmente masculinas ou femininas resultam de esforços diversos para distinguir corpos, comportamentos e habilidades de meninas e meninos” (p.268).

Perante este contexto, torna-se premente que as instituições educativas possam complementar a educação sexual veiculada fora do contexto escolar de forma plena e de modo a que crianças e jovens possam viver num meio mais equitativo, em que meninas e meninos tenham os mesmos direitos e deveres, e onde a diferença seja respeitada. Procura-se, assim, “contribuir para tornar efetiva a educação para a cidadania para raparigas e para rapazes, garantindo que a educação, e a cidadania como uma das suas

áreas transversais, se configure e estruture a partir, entre outros, do eixo das relações sociais de género, visando uma verdadeira liberdade de escolha dos percursos académicos e profissionais e dos projetos de vida por parte, quer de raparigas, quer de rapazes” (Cardona, 2015, p. VII). O Referencial de Educação para a Saúde representa um guia essencial para todos/as os/as educadores, aprofundando objetivos que devem ser tidos em conta nos diferentes contextos educativos: “Desenvolver a consciência de ser uma pessoa única no que respeita à sexualidade, à identidade, à expressão de género e à orientação sexual”; Desenvolver uma atitude positiva no que respeita à igualdade de género; Reconhecer a importância dos afetos no desenvolvimento individual; Reconhecer a importância das relações interpessoais; Valorizar as relações de cooperação e de interajuda; Desenvolver valores de respeito, tolerância e partilha; Ser capaz de aceitar as mudanças físicas e emocionais associadas à sexualidade, ao longo da vida; Ser responsável para consigo e para com os outros; Refletir para o desenvolvimento de um projeto de vida; Adotar atitudes e comportamentos saudáveis; Reconhecer os direitos sexuais e reprodutivos como componente dos Direitos Humanos” (ME/MS, p.17).

Neste sentido, destaca-se a importância de toda a equipa educativa promover e aproveitar todos os ambientes para, “através de acontecimentos emocionais estruturados, construir modelos que promovam os valores e os direitos sexuais, sobre os quais os jovens possam desenvolver a sua própria identidade e o respeito para com os outros ME/MS, p.17). Nesta perspetiva, torna-se fulcral que a formação de profissionais de educação aposte, efetivamente, na preparação de pessoas adultas competentes e preponderantes a uma educação sexual equilibrada, capazes de ajudar a criar alicerces sólidos no que respeita a emoções afetivas e amorosas e à sensibilidade a diversos grupos raciais e étnicos. Desenvolver os afetos na escola “será uma alavanca importante para o sucesso escolar dos seus alunos” (ME/MS, 2017, p.75) e para a formação de cidadãos e cidadãs críticos/as e de direitos em todas as comunidades a que pertençam.

5. A reprodução humana

A reprodução é um dos domínios propostos a mobilizar no 1.º ciclo do ensino básico. Através de uma pedagogia flexível e de um ensino cada vez mais centrado na planificação emergente, pretende-se que os alunos e alunas reconheçam que os seres vivos se reproduzem (Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho). A reprodução humana faz parte

do modelo biológico-reprodutivo da educação sexual, compreendendo a fecundação, a gravidez e o parto. Segundo Veiga et al. (2001, p.19), a reprodução “constitui, desde sempre, um importante fator de organização e coesão social. O fenómeno da reprodução é marcado por práticas sexuais e socioculturais determinantes na formação da identidade dos indivíduos”. Nesse sentido, colocando a tónica na fecundação, processo que resulta da união entre a célula sexual masculina (espermatozoide) e a célula sexual feminina (óvulo), origina-se um ser, denominado ovo ou zigoto. Quando o espermatozoide se funde com o óvulo, forma-se uma nova célula-mãe, o zigoto. Este desenvolve-se e origina um embrião, implementando-se no útero, através de um processo denominado nidação (Tate, 2011). De acordo com Veiga et al. (2001, p.22) “para que ocorra a fecundação, terão que estar reunidas determinadas condições fisiológicas, nomeadamente a existência de espermatozoides (em quantidades e qualidades adequadas) e óvulos (em boas condições de maturação).”

Após a implementação do ovo no útero, inicia-se a gestação, também denominada por gravidez (Tate, 2011). A gravidez tem um período aproximado de nove meses, cerca de 40 a 42 semanas. Inicia-se com a fecundação, seguindo-se a nidação e termina com o parto (Tate, 2011; Direção-Geral de Saúde, 2001). Os 3 primeiros meses compreendem a formação do embrião. No 4.º mês de gestação forma-se o feto. A partir do 7.º mês já é possível ocorrer o nascimento, no entanto, os cuidados terão de ser reforçados (Tate, 2011; Direção-Geral de Saúde, 2001). Durante o período de gestação o bebé alimenta-se através do cordão umbilical.

Por fim, após o período da gestação, surge o nascimento do bebé através do parto. O parto corresponde à saída do bebé para o exterior e pode ocorrer de forma natural, através da vagina. Segundo a OMS este processo biológico é definido por ser um “parto de início espontâneo, de baixo risco no início, mantendo-se assim até ao nascimento. A criança nasce espontaneamente, em apresentação cefálica (com a cabeça virada em direção à saída do canal de parto), entre as 37 e as 42 semanas completas de gravidez.” O parto é desencadeado pelas “contrações uterinas que provocam a dilatação do colo do útero; a rotura da zona inferior do saco amniótico em que está o bebé; a descida da cabeça do bebé através do canal vaginal e a saída da cabeça e depois, com a ajuda da

parteira, do corpo do bebé, pela vagina e vulva” (Ministério-Geral da Saúde, 2001, p.22). Contudo, o nascimento pode acontecer com a ajuda de fórceps ou através de uma intervenção cirúrgica, a cesariana. Este processo ocorre por via abdominal, através da realização de um pequeno corte realizado acima da púbis da mãe (Tate, 2011) e é realizado apenas quando os profissionais de saúde consideram que a situação clínica justifica este tipo de intervenção.

CAPÍTULO II: PERCURSO METODOLÓGICO

1. Enquadramento e questões de investigação

Reconhece-se que os espaços educativos têm um papel fundamental no que diz respeito à educação sexual. Atualmente, sabe-se que o conhecimento científico e tecnológico está a desenvolver-se a um ritmo acelerado sendo, por isso, importante os contextos pedagógicos reinventarem-se e ajustarem as suas práticas de ensino à realidade atual. Nesta perspetiva, visando o desenvolvimento integral das crianças, faz sentido pensar em práticas motivadoras e estimulantes que coloquem o/a aluno/a no centro do seu processo de desenvolvimento. De acordo com o documento orientador do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, torna-se fundamental que seja despertado desde cedo o desenvolvimento emocional, social, cognitivo e físico de cada criança. É nesse sentido que devem ser proporcionados momentos onde as crianças possam intervir ativamente, decidindo sobre as suas ações, agindo como seres competentes. (Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho). Promover uma educação de qualidade, implica criar oportunidades, onde as crianças possam sentir-se responsáveis, criativas, desenvolvendo a autonomia e o sentido crítico Ostetto (2008). Pensando em educação, pensamos no desafio que é fazer nascer na criança uma curiosidade crescente (Freire, 2012). Pensamos também no/a professor/a reflexivo que arrisca novas abordagens que incentivam o risco e a experimentação, resultado da recolha e registo de evidências da prática diariamente (Malavasi & Zoccatelli, 2013). Através de uma articulação harmoniosa, na qual as famílias, os/as profissionais de educação e as crianças se relacionam e assumem que o processo de aprender deve acontecer em conjunto, torna-se imperativo que um/a professor/a (re)construa a sua prática profissional, colocando questões e refletindo continuamente (Nóvoa, 1992). Foi através deste processo, no decorrer da minha experiência de estágio com crianças do 2.º ano, que fez sentido formular a seguinte questão de investigação: *Será que um projeto com crianças do 1.ºCEB sobre reprodução humana, sexualidade e género, poderá mobilizar aprendizagens a respeito da identidade sexual e igualdade de género?* A investigação que se apresenta, de natureza qualitativa, surgiu de um projeto da iniciativa das crianças acerca da reprodução. Como afirma Amado (2010, p.139) a investigação de carácter qualitativo deve contribuir para o “melhoramento das situações e para a resolução dos problemas existentes no contexto.

2. A investigação-ação

Tendo sempre como linha de pensamento pedagógico o interesse/as necessidades das crianças, com vista à construção de aprendizagens significativas, a investigação iniciou-se a partir da observação e do levantamento das suas concepções. Em vários momentos de brincadeira observei e registei que alguns alunos e alunas manifestavam diversas ideias acerca da reprodução, confrontando-as entre si. Atendendo à questão de investigação, pensei ser relevante, também, conhecer as perceções das famílias sobre questões de género e sexualidade. O meu conhecimento sobre o grupo, aliado à necessidade de promover aprendizagens que se aproximassem do saber científico aceite permitiu que refletisse sobre o assunto que também para mim era sentido como sensível, desde cedo. Foi assim que entendi ser a *Investigação-ação*, a metodologia mais adequada a utilizar. Amado (2010) defende que a investigação-ação desafia e encoraja o/a docente a refletir sobre a sua prática pedagógica. No mesmo sentido, para Amado (2014, p.35) “o investigador reflete sobre a ação antes e depois, numa visão integrada da teoria e prática”. Este processo preconiza um sentimento de compromisso com a aprendizagem e, consequentemente, que o/a professor/a investigador/a sinta um crescimento profissional contínuo (Vogric e Zulian, 2009).

3. Objetivos da Investigação

Três objetivos primordiais nortearam o estudo aqui apresentado:

- Diagnosticar concepções de crianças do 2.º ano de escolaridade sobre ser menino e ser menina.
- Auscultar concepções das famílias sobre questões de género e sexualidade.
- Conceber, desenvolver, avaliar e divulgar um projeto com crianças sobre reprodução humana, sexualidade e género.

4. Participantes

O grupo de participantes neste projeto de investigação era constituído por 14 crianças, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos, a frequentar uma turma do 2.º ano de

escolaridade numa escola pública do 1.º CEB no distrito de Coimbra. Deste grupo, 9 eram rapazes e 5 eram raparigas.

No projeto, para além da professora titular que acompanhou todo o processo, participaram também os/as encarregados/as de educação das crianças. No que respeita à metodologia de trabalho da docente, realça-se a atitude de alerta acerca do quotidiano educativo, organizando constantemente estratégias e respostas à medida das necessidades da equipa educativa, das crianças e das famílias. As famílias envolviam-se, mostrando interesse no processo de aprendizagem.

5. Instrumentos e técnicas de recolha de dados

As técnicas de recolha de dados foram realizadas tendo em conta o contexto educativo. Na presente investigação recorreu-se ao diário de bordo; a gravações áudio e vídeo; a fotografias; a produções das crianças; a questionários e entrevistas (informais) aos e às participantes, permitindo triangular os diferentes tipos de dados, “critério que permite aumentar a confiança nos resultados” (Amado, 2014, p. 239).

5.1. Diário de bordo

O diário de bordo (apêndice I) pode ser considerado um documento essencial no estudo (Bogdan & Biklen, 1994), apoiando e orientando a observação. Este instrumento permitiu recolher evidências e registá-las de uma forma precisa. Desta forma, foi possível compreender de uma forma mais fundamentada, o quotidiano educativo, conferindo ao estudo “um carácter de autenticidade, de presença e de vivência” (Amado, 2014, p.282).

5.2. Fotografias e vídeo

O recurso à fotografia e ao vídeo auxiliou-me a compreender a realidade vivida no espaço educativo. Foi através da visualização de imagens fotográficas, captando o envolvimento das crianças e as suas expressões, que enriqueci as reflexões sobre o estudo. De facto, este instrumento de recolha de dados, permitiu uma reflexão sobre a ação mais produtiva e uma intencionalidade educativa mais contextualizada (Oliveira & Serrazina, 2002).

A observação das experiências das crianças através das fotografias permitiu que a professora cooperante e as famílias pudessem sentir-se integradas no projeto. Os registos

fotográficos permitiram ainda que as crianças recordassem as suas vivências, explicitando acontecimentos e evitando que fossem retiradas, pela investigadora, ilações menos reais do vivido.

5.3. Produções das crianças

As produções das crianças constituíram uma relevante fonte de informação para desenhar a investigação, por se tratar de evidências entre o seu pensamento e a ação (Amado, 2014). No início do estudo as crianças produziram frases, concluindo a afirmação: “Ser menino é...” e “Ser menina é...” (Apêndice II). Além disso, também realizaram um desenho mostrando o que seria, no seu entender, a imagem de um menino, de uma menina, e ainda a sua imagem, dentro e fora do banho (Apêndice III). A mesma estratégia foi utilizada no término da investigação. A utilização do desenho, da pintura e da escrita interfere positivamente no significado que a criança dá ao mundo, ajudando-a compreender-se a si mesma (Edwards, Gandini, & Forman, 2016).

Procurando documentar o estudo desenvolveu-se **a Narrativa do Projeto** em que foi dada voz às crianças, às famílias e à professora cooperante. Através do mesmo, foi possível registar as opiniões, potencialidades e dificuldades que os alunos e alunas foram vivendo. A documentação da prática educativa apresenta, também, comentários e reflexões, permitindo agir de forma reflexiva sobre mim mesma. (Malavasi & Zoccatelli, 2013).

5.4. Questionário

No desenho da investigação os questionários revestiram-se de grande utilidade e significado, nomeadamente, aquando da importância de conhecer de que modo as questões de género e a sexualidade integravam o dia-a-dia das famílias. O questionário foi aplicado no início da investigação, compreendendo questões de resposta aberta e fechada (Sousa e Baptista, 2011), a todos/as encarregados/as de educação participantes (Apêndice IV). O questionário compreendia um grupo inicial voltado para a (des)igualdade de género e o restante para a importância da abordagem da sexualidade na infância. O referido documento, de “administração directa” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.188) foi pensado e testado “no sentido de garantir a compatibilidade das respostas de todos os indivíduos”, tornando-se essencial que cada participante pudesse aceder ao documento

e responder ao mesmo tipo de questões, de forma a torná-lo um instrumento rigoroso (Ghiglione & Matalon, 2001).

5.5. Entrevistas Informais

Em diversas situações e, sempre que oportuno, realizaram-se entrevistas informais aos e às participantes (crianças, professora cooperante e famílias) a partir de conversas orientadas, que foram sendo anotadas no diário de bordo e ou registadas através dos vídeos ou fotografias. Na investigação realizada esta técnica permitiu enriquecer o estudo, complementando a informação já existente e fornecendo dados em algumas situações que foram emergindo (Máximo-Esteves, 2008).

6. Procedimentos e Considerações éticas

No estudo apresentado os procedimentos éticos foram considerados e respeitados. Importa referir que os/as participantes foram devidamente informados/as, ficando a conhecer a finalidade e o objetivo da investigação (Máximo-Esteves, 2008).

No que respeita à participação das crianças, foi assegurada a sua intervenção espontânea e o consentimento informado das famílias (Apêndice VI) - participação e registo fotográfico e audiovisual - garantindo a confidencialidade dos dados e assegurando o direito à privacidade, apresentando ao longo do estudo denominações fictícias na referência a cada aluno/a. Foi com base nos mesmos princípios éticos que os direitos, os interesses e a identidade cultural foi protegida, segundo os princípios UNICEF em Ethical Research Involving Children (Graham et al., 2013)

Relativamente às pessoas adultas – encarregados/as de educação e professora cooperante - assegurou-se o seu anonimato e garantiu-se a exclusiva utilização da informação recolhida para os fins acordados. (Formosinho et al., 2016)

Neste estudo foi ainda respeitado o contexto na seleção de estratégias e métodos a utilizar (Amado, 2014).

CAPÍTULO III: APRESENTAÇÃO DO PROJETO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

1. Apresentação do Projeto, Análise e Discussão dos Resultados

Apresenta-se, de seguida, a narrativa de um projeto, que teve a duração de 3 meses, onde é possível averiguar, de uma forma detalhada e sucinta, a participação das crianças¹, bem como todo o processo das aprendizagens mobilizadas. Através de uma pedagogia participativa, a metodologia de trabalho de projeto assumiu-se como um veículo privilegiado na observação da criança como um ser competente, investigador, organizador do seu próprio conhecimento, colocando questões e retirando conclusões ao longo de todo o processo educativo, “vivenciando uma experiência global de aprendizagem integradora” (Martins, et al., 2017, p.10). Para além da participação ativa da criança, procurou-se promover um envolvimento das famílias e da professora cooperante, figuras significativas na vida dos alunos e alunas (Hoyuelos, 2004). Neste contexto, as sessões educativas tiveram a duração de 1 a 4 horas diárias. Foi através desta linha de co-construção que foram mobilizados, entre outros, conhecimentos relativos à educação sexual. Como afirma Freire (2012) educar envolve criar possibilidades de produzir ou criar o seu próprio conhecimento.

1.1. Narrativa do projeto

1.1.1. Situação Desencadeadora

O Projeto iniciou-se após terem sido observados vários momentos onde as crianças mostravam interesse no processo de gestação.

Eis algumas evidências retiradas de uma conversa entre as crianças:

A minha gata teve bebés gatinhos... são pequeninos e nasceram há uns dias... eles nascem como os cães (CF1);

Pois, eu também tenho um cão bebé, mas veio do canil de Coimbra, eu acho que foi.... Não sei como foi (CM2).

Eu sei... a cegonha traz no bico... traz no bico... num cesto?!... até à mamã! (CF5)

É a mãe e o pai que fazem o bebé (CF3).

¹ A fim de garantir o anonimato, quando nos referimos às crianças utilizamos códigos, do tipo: CM1- Criança do sexo masculino 1; CF1- Criança do sexo feminino 1.

1.1.2. FASE I: Definição do Problema

Partindo das conceções das crianças, dando primazia às suas dúvidas, necessidades e interesses surgiu o problema – como nascem os bebés? De acordo com Katz & Chard (2009) um projeto pode iniciar-se a partir de uma questão colocada por uma criança, ou de uma sugestão do/a educador/a, se, primeiramente, colocarmos a tónica na observação e escuta dos alunos e alunas, procurando saber as suas motivações. Deste modo, emergiu uma questão-problema, que serviu de base para as aprendizagens, privilegiando dinâmicas transdisciplinares, tal como preconizado nas Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho; despacho n.º 6694-A/2018, de 19 de julho).

1.1.3. FASE II: Desenvolvimento do Projeto

Para o desenvolvimento do projeto, sabendo o importante papel que a literatura desempenha na construção de aprendizagens significativas, foi lida a história de Babette Cole (2002) “A Mamã pôs um Ovo!” De seguida, os alunos e alunas foram desafiados/as a partilhar opiniões sobre o assunto. Surgiram respostas como: *para nascer um bebé é preciso uma pilinha e um pipi (CF1), a mulher tem um bebé quando o homem encaixa o pénis (CM2), demora algum tempo até o bebé nascer (CF3).*

Mediante a partilha dos conhecimentos individuais das crianças, foram colocadas várias questões que permitiram que o grupo concluísse que a gestação era um processo complexo: *O bebé nasce passado algum tempo, não é logo quando o homem coloca as sementes, chamadas espermatozoides, dentro da mulher. O bebé precisa de ter tempo para poder crescer saudável.* Dando ênfase à vontade dos alunos e alunas em saber mais sobre o nascimento, tornou-se premente que podíamos descobrir mais acerca da temática. Assim, o grupo foi questionado sobre como poderíamos alargar o nosso conhecimento, tendo sido sugerido, pelas crianças, pesquisar na internet o assunto com as famílias e apresentar no dia seguinte. Partindo das dúvidas manifestadas, foi elaborada a planificação em teia da intencionalidade educativa, representada na Figura 1.

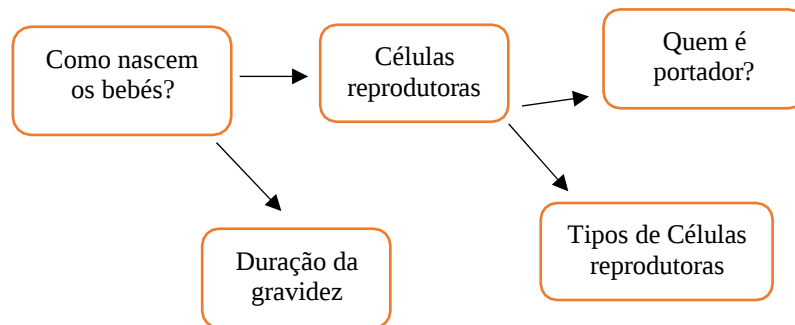


Figura 1: Planificação em teia

Procurando orientar as crianças na vontade de descobrir mais sobre o tema, foi apresentado um documentário de animação de Liller Moler (1987) “Como são feitos os bebês: Educação sexual para crianças e adolescentes.” O interesse do grupo pelo tópico tornou-se evidente, criando-se oportunidades de questionamento e discussão, estimuladoras da curiosidade. Neste momento alguns alunos e alunas apresentaram as pesquisas. Foi, assim, compreendida a importância que o diálogo entre as crianças e pessoas adultas deve ter no quotidiano educativo, permitindo alargar e sistematizar conhecimentos, a par do desenvolvimento de competências de comunicação oral. (Estanqueiro, 2012). Escutando as crianças, percebi que era interesse do grupo elaborar as diversas fases da concepção, gestação e parto em plasticina, tendo por base a história explorada “A mamã pôs um ovo”. (Transcrição1)

CM7: Era muito giro fazermos a mãe e o bebé a crescer como na história.

CF1: Primeiro a corrida dos espermatozoides até à mãe e depois o bebé a ficar maior.

CF3: E os óvulos da mãe também.

Estagiária: E como podemos fazer?

CF3: Com plasticina e podemos fazer em grupos.

Transcrição 1

Com o intuito de promover o trabalho cooperativo, foi decidido com a turma que a integração dos elementos nos grupos deveria ser consensual, pelo que foram constituídos 5 grupos, cada um responsável por criar apenas uma representação da concepção, gravidez ou parto.



Figura 2: Elaboração das fases da reprodução

Dando continuidade às vozes das crianças e aproveitando as conclusões a que haviam chegado, foi feito o levantamento dos conhecimentos prévios e das suas expectativas através de diversos momentos de troca de ideias. A partir de vivências comuns, onde existem motivações de partilha e diálogo, conseguimos, muitas vezes, criar um ambiente de “autodescoberta e descoberta dos outros” (Andreola, 1983, p.15), que facilitam o desenvolvimento de competências sociais.

Foi partindo deste momento que registámos em grupo as aprendizagens, onde a criança teve a oportunidade de construir conhecimentos a partir da sua experiência, dando assim, um sentido maior aos conceitos novos (Martins, et al., 2017).

Eis algumas das suas respostas:

O homem tem espermatozoides e a mulher tem óvulos (CM9, CM6);

Os espermatozoides encontram-se nos testículos (CF2, CM3, CM9);

O corpo cresce e muda ao longo do tempo (CM7, CF1, CM6, CF4);

Como se fazem os bebés, o tempo da gravidez e o parto (CF5, CM4, CF1, CM5).

Acreditando que o/a educador/a deve desenvolver uma prática reflexiva, assente na observação da ação e nas opiniões e perceções das crianças e de outros/as profissionais de educação, constatou-se ainda, através do feedback da professora titular e das evidências das crianças, o emergir do interesse sobre questões relacionadas com a *identidade* sexual e de género. Através dos 4 exemplos apresentados de seguida, compreendemos a necessidade de procurar novos conhecimentos, que permitam lidar com os desafios das aprendizagens do grupo. “As atividades (...) podem ser organizadas em unidades ou projetos, em que os conceitos ou ideias básicas vão aparecer em diferentes momentos, proporcionando a continuidade do aprendizado com o passar do tempo” (Spodek e Saracho, 1998, p.124).

Evidência 1 – Excerto do diálogo entre a professora cooperante e a investigadora

Professora cooperante: As crianças falaram sobre a sexualidade e fizeram-me várias questões. Sinto que agora estão mais curiosos e que querem saber mais.

Estagiária: E que questões foram abordadas?

Professora cooperante: Não quis aprofundar muito, apenas fui respondendo aos assuntos que foram questionando. Os rapazes e as raparigas parecem estar mais despertos/as às diferenças entre si.

Transcrição 2

Evidência 2 – Excerto do diálogo entre as crianças da turma

CF3: Podes fazer-me uma massagem?

CF5: Sim, Claro! Vais adorar!

CM3: Se quiseses eu também posso fazer!

CM2: Tu?! Os meninos não fazem.

CM3: Eu gosto de fazer massagens e de meditar. Eu faço com a minha mãe.

CF3: Podem fazer, um homem já fez à minha mãe.

CM2: Pensava que os homens não podiam ser massagistas.

CF3: Se gostarem, podem ser. Não é?

Estagiária: Porque achas isso?

CF3: Não sei.

Transcrição 3

Evidência 3 – Excerto do diálogo entre as crianças da turma

CM1: As nossas bolas são rosas.

CM9: Rosa?! Já vamos perder!

CF1: Nós podemos trocar!

CM7: Não podemos nada, ficamos com as nossas bolas laranjas.



Transcrição 4

Figura 3 – Jogo de “Transporte de bolas” no espaço exterior
Fonte: Própria

Evidência 4 – Elaboração de uma tarefa escrita e ilustração em grupo (CF2 E CM8)

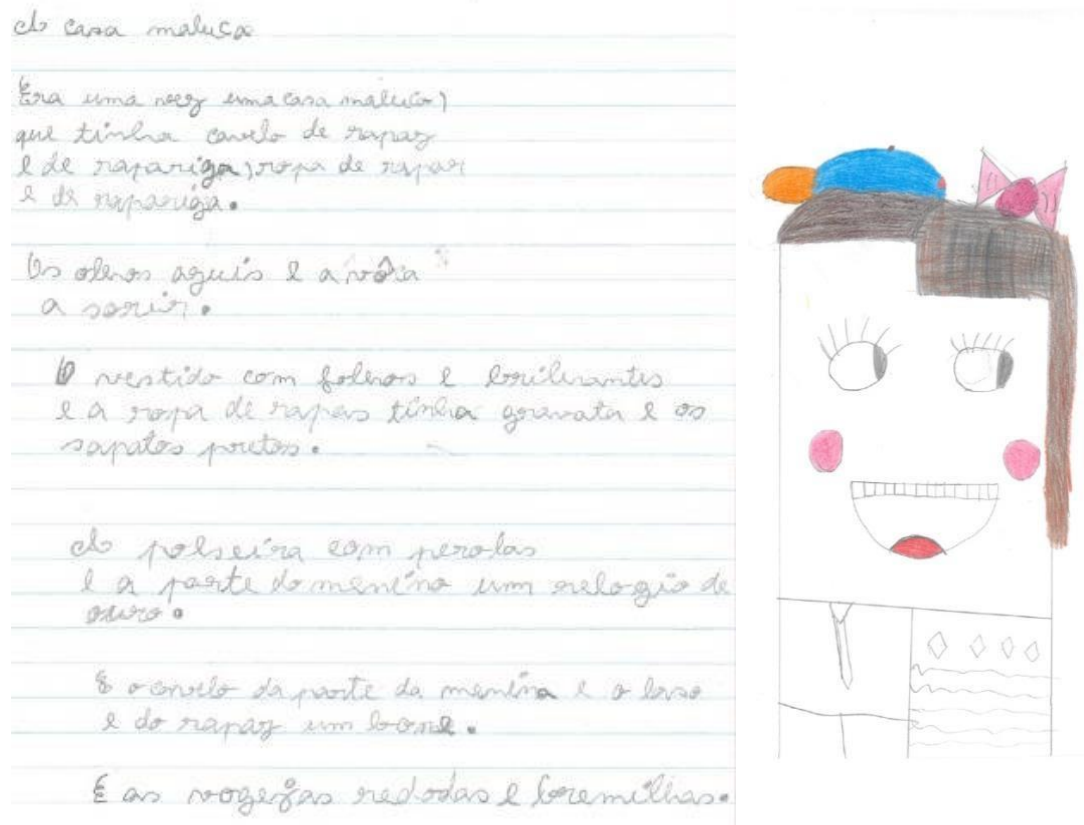


Figura 4– Tarefa escrita e ilustração das crianças CF2 E CM8
Fonte: Própria

Partindo deste olhar reflexivo, desenharam-se novas intenções, procurando responder a novas questões (Figura 5).

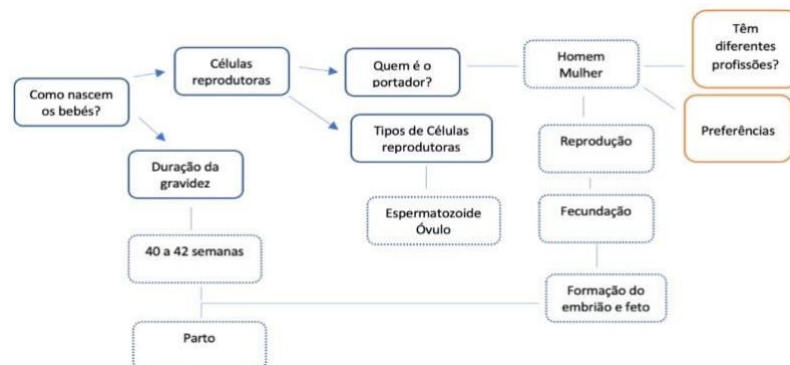


Figura 5 - Planificação em teia

Mediante a realidade, criou-se um ambiente que pudesse convidar as crianças a refletir, com base em conversas estimulantes, característico de contextos construtivistas (Martins, et al., 2017). Foram, assim, colocados alguns livros e brinquedos no espaço exterior, reconhecendo este local como um lugar propulsor de experiências autênticas e motivadoras para as crianças (Robertson, 2014). Os/As profissionais educativos/as devem observar o brincar no meio envolvente como uma estratégia de ensino que preconiza aprendizagens significativas e duradouras (Jacobi-Vessels, 2013). As crianças tiveram liberdade para explorar os objetos, demonstrando entusiasmo e curiosidade: *olhem, temos brinquedos novos* (CM5); *escolhe o livro das princesas CF3, este de monstros é para meninos* (CM9). Ao movimentarem-se livremente pelo espaço, foram observados diversos momentos de negociação e partilha entre pares. No exterior, as crianças apresentam um nível de bem-estar significativo no desenvolvimento das suas aprendizagens, refletindo-se nos reduzidos problemas comportamentais observados (Moss, 2012).



Figura 6 – Exploração de diversos materiais no espaço exterior
Fonte: Própria

Em cooperação, o grupo recolheu os objetos e colocou-os dentro de um carrinho. Após a realização da tarefa, intencionalmente, foi oferecida uma recompensa a todas as crianças do sexo masculino, surgindo o seguinte diálogo:

Estagiária: Obrigada pela vossa ajuda!

CF1: Ah? Mas eu também ajudei a arrumar e não recebi.

CF2: Eu também não, nenhuma menina recebeu.

CF4: Oh, não é justo!

CM8: E não recebem?

Estagiária: E porque achas que não é justo?

CM3: Porque elas também ajudaram.

CF4: Não recebemos porque somos meninas? (admiração)

CM1: Se calhar não arrumaram tão rápido.

Estagiária: Pareceu-me que as meninas e os meninos foram igualmente rápidos.



Transcrição 5

Figura 7 – Recompensa às crianças do sexo masculino
Fonte: Própria

Neste momento, todo o grupo estava surpreendido com a atitude diferenciadora. Em vez de apresentar, de imediato, uma justificação para o sucedido, proporcionei outras situações de modo a que fossem as crianças a encontrarem resposta, construindo o seu significado. Assim, partindo de uma situação real, foram lidas duas histórias cujo conteúdo e ilustrações abordavam questões de género: “A Mão da Princesa” de Luísa Ducla Soares e a “A princesa e a Ervilha” de Hans Christian Andersen. O texto da primeira retratava a vida de uma princesa independente e aventureira que não gostava de usar vestidos nem acessórios (Soares, 2014). A segunda contava a história de um príncipe que procurava uma princesa (frágil, sensível, cabelos longos, beleza perfeita) para casar (Andersen, 2010). O grupo ao refletir sobre as diferenças entre os dois textos, compreendeu que as

princesas podem gostar de lutas e de usar outras roupas diferentes de vestidos; podem ser gentis e sensíveis, mas os príncipes também. Algumas crianças acrescentaram ainda eu gosto de jogar futebol. E também não uso muitos vestidos, quase nunca (CF4); eu quando for grande quero ser massagista (CM3)



Figura 8 - Leitura das histórias

Fonte: Própria

Neste momento foi apresentada uma fotografia da Arábia Saudita. As crianças visualizaram a imagem, referindo características encontradas, mostrando interesse em saber onde se localizava o país no mapa. Posteriormente, os alunos e alunas foram convidados/as a perceber como vivia a mulher e o homem naquele ambiente. Assim, as crianças visualizaram um testemunho de uma enfermeira portuguesa a trabalhar na Arábia Saudita. Foi deste modo que as crianças entenderam que *há pessoas que cuidam de doentes e que, por serem mulheres, recebem menos dinheiro*. Compreenderam que as diferenças de sexo condicionam o quotidiano: *Eu não gostava de viver na Arábia, a mulher não pode ir à praia de biquíni nem pode andar sozinha em muitos sítios, só o homem. Outra coisa é que as mulheres podem cuidar dos doentes homens e mulheres e os homens só podem cuidar dos homens*.

Da partilha de opiniões, o grupo chegou à conclusão que era justo as meninas também serem reconhecidas: *não vamos fazer como na Arábia, é justo todos recebermos uma recompensa porque todos ajudámos a arrumar os brinquedos e os livros (CF1)*. Foi, assim, entregue a recompensa às meninas também.



Figura 9 – Recompensa às crianças do sexo feminino

Fonte: Própria

Dando continuidade ao tópico, as crianças foram desafiadas a vestir a silhueta de um corpo. O grupo percebeu, através do sexo, o lado correspondente ao menino e à menina:

CF3: Venham aqui brincar a vestir o menino e a menina.

CF2: É muito giro, de um lado é menino, do outro é menina.

Estagiária: Como é que descobriste?

CF2: Olha aqui o pénis deste lado e a `vagina` deste.

CM3: A saia serve ao menino e à menina.

CF2: E as calças e o colar também.



Transcrição 6

Figura 10 – Exploração de peças de vestuário na silhueta de um corpo

Fonte: Própria

Durante a conversa (Transcrição 6) as crianças, a brincar, aprenderam e desenvolveram conceitos relacionados com a identidade sexual, ao mesmo tempo que mobilizavam aprendizagens relacionadas com a reprodução: *os espermatozoides estão aqui nos testículos, mas não os conseguimos ver* (CM6).

Neste momento o grupo decidiu que queria elaborar várias peças de roupa:

CF2: Vamos ficar com isto para nós?

Estagiária: Porquê?

CF2: Porque é muito divertido.

CF3: Ou podemos fazer uma criação para nós.

Estagiária: Eu acho boa ideia.

CM3: E podemos fazer com roupas a sério, a minha avó tem panos em casa. Eu posso pedir-lhe.

CF2: Boa ideia!

Estagiária: E como estão a pensar fazer as roupas?

CM3: A minha avó usa uma máquina ou uma agulha.

CF3: Mas podemos desenhar as roupas e recortá-las.

CF3: Podíamos fazer um livro, com muitas roupas e caras e assim não perdíamos as roupas.

Transcrição 7

Reunindo diversos materiais trazidos pelos alunos e alunas (tecidos, missangas, lãs) no dia seguinte, iniciou-se a elaboração do material. Observou-se que a turma recorreu à reutilização de materiais, mostrando-se sensível às questões ambientais. É importante observarmos a educação ambiental enquanto processo transversal, presente em todos os momentos, como é sugerido no Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade no ensino básico (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho). Foi dado a cada criança a silhueta do corpo dividida em três partes: Cabeça, tronco e membros (superiores e inferiores). Neste momento, as crianças de forma livre, utilizando a sua imaginação e criatividade, expressaram os seus sentimentos e interesses nas várias representações. Observámos a criação de rostos com diferentes tons de pele e com

diferentes expressões faciais. Os cabelos apresentavam diferentes tamanhos e cores. Algumas crianças procuraram retratar sinais e manchas na pele. Ao longo da tarefa, as crianças conversavam e discutiam ideias com um objetivo claro: criar um material comum, reunindo as criações de todos os elementos do grupo (figura 11 e figura 12).

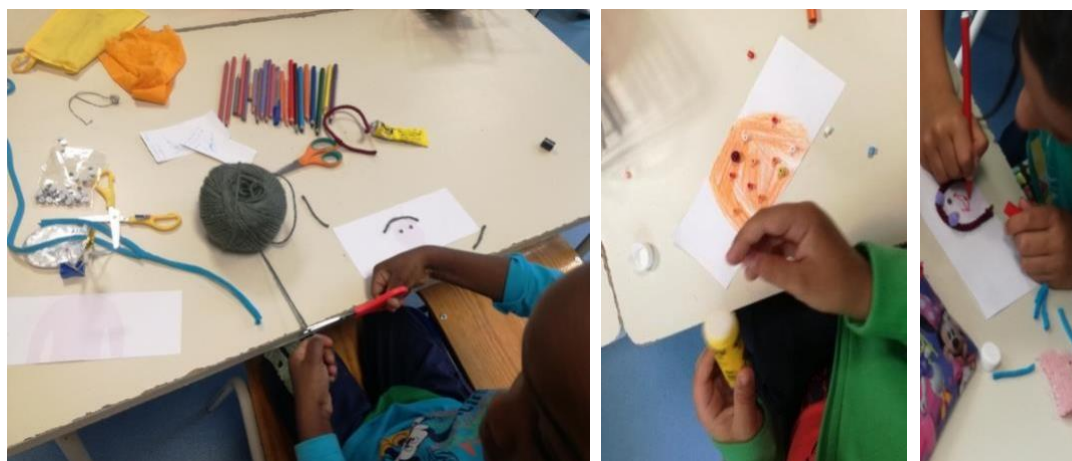


Figura 11 - Elaboração do material pelas crianças
Fonte: Própria

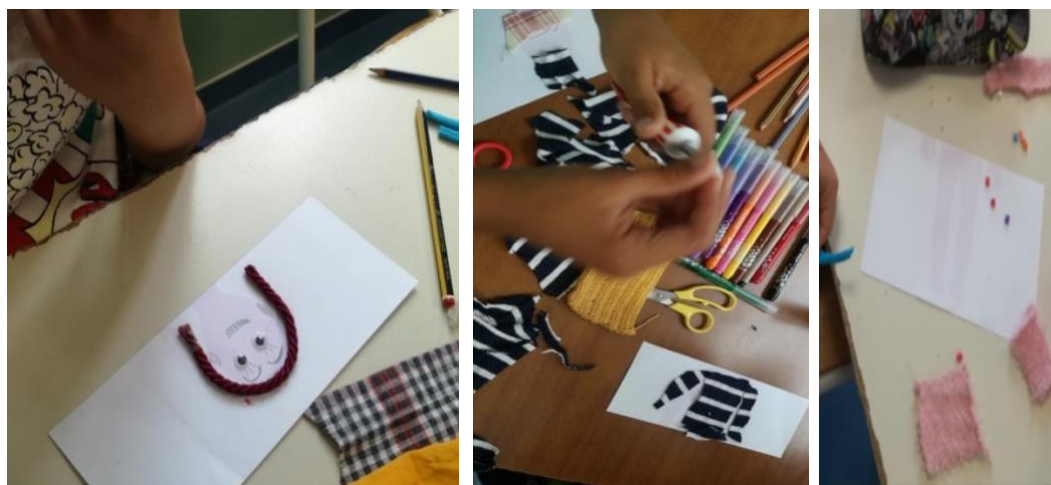


Figura 12 - Elaboração do material pelas crianças
Fonte: Própria

Através de uma observação participada, procurei identificar talentos das crianças e valorizá-los. Observei a CM5 envolvida na seleção dos materiais a utilizar na confecção das

peças de roupa, mostrando facilidade em sobrepor os tecidos para as figuras em duas dimensões (partes do corpo), preenchendo, assim, a sua área. Nesse momento, aproximei-me da criança, surgindo o seguinte diálogo:

Estagiária: Tens aqui vários tecidos rosa cortados (figura 12).

CM5: Sim, é para fazer as calças.

Estagiária: E vais usar todos estes tecidos rosa?

CM5: Não, estive a experimentar. Vou usar só os dois maiores, os outros vou dar à CF2.

Estagiária: E porque decidiste usar apenas os dois maiores?

CM5: Porque assim as calças ficam logo feitas.

Estagiária: E com os outros tecidos não ficam?

CM5: Não, porque são mais pequenos. Assim não preciso de cortar mais. Fica logo preenchido.

Transcrição 8

Neste momento valorizei a sua conversa e referi que tinha descoberto um conceito matemático ao explorar os tecidos, reconhecendo a área enquanto atributo quantitativo (Clements & Sarama, 2009). Encarando a matemática como sendo *difícil: nunca acerto um problema à primeira*, a CM5, de forma confiante, referiu que compreendeu o conceito de área e que *afinal até é fácil. É ocupar o espaço de alguma coisa*.

Tornou-se evidente o envolvimento e o interesse demonstrado pela maioria dos alunos e alunas no desenvolvimento do projeto. Em ambiente de diálogo, foi possível observar as crianças satisfeitas, partilhando ideias e criando relações empáticas. A CF2 mostrava admiração acerca da preferência demonstrada pela CF4 na decoração de umas calças: *O meu tio é mecânico e tem umas calças com este tecido, estão mesmo giras* (figura13). O grupo, assumindo e exercendo responsabilidades, sentia-se parte integrante do processo. A CM5 e a CM9 conversavam sobre a importância de representar o órgão genital masculino na figura: *Temos de fazer aqui o pénis, só assim sabemos que é menino*. (CM9) *pois é! E podes experimentar fazer com missangas. Duas para os testículos e mais uma* (CM5), (figura13). “Toda a tarefa cuja motivação é clara ao espírito do aluno, faz nascer nele o desejo ou a necessidade de a realizar” (Dottrens, 1974, p.47).



Figura 13 - Elaboração do material pelas crianças
Fonte: Própria

Quando as crianças terminaram as representações, foi feita uma reflexão conjunta sobre todo o processo, revisitando a rede de conhecimentos que foi sendo elaborada ao longo do projeto. Neste momento, pretendia-se que o grupo, deliberadamente, assumisse, mais uma vez, o controlo sobre o projeto desenvolvido, decidindo o que fazer com as representações já concluídas. Escutando as vozes das crianças, percebi que era desejo comum *criar um livro para todas as crianças da escola*. Nesse sentido, a turma, ao perceber que seria necessário encontrar uma estratégia para *montar o livro* lembrou-se que podia ir à biblioteca da escola (figura 14) consultar vários exemplares e inspirar-se em algum: *Vamos à biblioteca e vamos perceber se existe um parecido ao que queremos*. (CF1); *e como podemos juntar todas as criações* (CM4). As crianças selecionaram alguns livros e preferiram o espaço exterior para decidirem a continuidade do projeto (figura 14).



Figura 14 – Pesquisa e partilha de opiniões sobre o material a desenvolver
Fonte: Própria

Através da discussão de ideias e da reflexão conjunta (figura 14) surgiu o seguinte diálogo:

CM3: Já sei! Colocamos todas as cabeças juntas e todas as outras partes também.

CM7: Depois agramos. Não, colocamos um fio ou argolas para unir.

CM1: Não temos argolas, vamos aproveitar os fios.

Estagiária: Eu acho boa ideia. E assim o vosso livro fica concluído?

CM9: Não. Precisamos de fazer também uma capa. Com um título.

CF2: Eu tenho uma ideia para o título: Todos podemos ser o que gostarmos.

CM8: E se fosse: Eu posso ser o que eu quiser?

TODOS: Boa!

CF2: E escrever o nosso nome porque todos os livros têm o nome de quem escreve. É o autor.

Estagiária: E depois fica concluído?

Transcrição 9

De uma forma muito breve, mantendo o foco no objetivo principal das crianças em ver o material concluído, desafiei-as a ver a estrutura de um livro à escolha. Rapidamente perceberam que para além da capa, também deveria existir uma contracapa, uma folha de rosto (no início e no fim) onde gostariam de assinar e colocar algumas ideias sobre o projeto. Neste momento a CF4 lembrou-se que era interessante colocar as profissões no livro, encarando isso, como sendo uma estratégia viável: *assim ninguém tem dúvidas que a roupa de futebolista pode ser para menina ou menino*. Para além disso, foi com agrado que a turma aceitou a sugestão da CF1 em *escrever frases que possam inspirar outras crianças. Podem brincar com o livro os maiores e os mais pequenitos da sala amarela que costumam vir à nossa sala* (CM1), referindo-se a uma sala de jardim-de-infância que visita com alguma regularidade o ambiente educativo desta turma.



Figura 15 – Elaboração e organização do livro pelas crianças
Fonte: Própria

Foi neste momento que a CF4 referiu que deveríamos apresentar o livro às famílias. *A minha mãe está curiosa. E o meu pai que está a chegar do Uruguai ia ver como há meninas que podem ser jogadoras de futebol de profissão, como ele. E a minha avó gostava de ver como ficaram as roupas com os tecidos dela. Nem imagina.* (CM3) Neste momento procurava-se que o grupo participasse na planificação da divulgação do projeto. Apoiando e encorajando as suas intenções, em ambiente de assembleia, as crianças decidiram que faria sentido partilhar as experiências no dia da festa de encerramento das atividades escolares: *porque é um dia de festa onde os nossos pais, irmãos, irmãs, as avós, os avós vêm à escola e veem todos a brincar e a fazer espetáculos. É um dia muito giro e acho que podia ser nesse dia.* De acordo com Katz e Chard (2009) a divulgação de um projeto permite que as crianças, as famílias, e os profissionais de educação criem uma relação mais prazerosa.

1.1.4. Avaliação e divulgação do projeto

Chegado o dia da festa, o pai da CF4, jogador de futebol da seleção do Uruguai, preparou uma surpresa ao grupo. Quando convidado a conversar com a turma acerca da sua profissão, tendo por base o projeto que a turma estava a desenvolver, prontamente se

disponibilizou, mencionando: *é um gosto poder participar no projeto. Noto que a minha filha está entusiasmada e que tem aprendido imenso sobre sexualidade. É importante este assunto ser tratado, e acho que aqui foi muito bem tratado, porque as crianças estiveram a aprender tendo em conta a idade delas, parece que foi a brincar, mas é um assunto sério e aprenderam muitas coisas. Estou muito satisfeito e agradecido, a minha filha e todas estas crianças tiveram muita sorte.*



Figura 16 – Visita do pai da CF4 à turma
Fonte: Própria

Foi um momento muito gratificante para a turma. O pai da criança contou a sua história, o percurso até se tornar jogador de futebol profissional. Mencionou ser uma profissão que requer muita dedicação e gosto, bem como vontade de melhorar todos os dias. Contou, também, que tem muitas colegas futebolistas e que são ótimas corredoras.

Em respeito à divulgação do projeto desenvolvido (figura 17), mobilizando questões de género e sexualidade, as crianças focaram-se sobretudo na apresentação da criação plástica representativa da reprodução, bem como na divulgação do livro elaborado com as diferentes silhuetas. Ao apontarem para os materiais, foram ouvidos comentários que possibilitaram fazer uma avaliação reflexiva do processo educativo: *mãe vou explicar o livro que fizemos... aqui tu vês que é um menino, tem pénis, depois ele pode usar estas calças, mas também pode usar outra roupa, se gostar, só precisas de combinar as páginas... e olha, ficam combinações mesmo engraçadas... não achas?* (CM4); *Fomos nós*

que descobrimos as páginas todas que os livros têm e fizemos este. E assinámos; (CM8) Aqui está a mulher a crescer cada vez mais, já tem o espermatozoide do homem lá dentro e, por isso, é que ela está grávida e vai ter um bebé (CF5); O que eu gostei mais foi de aprender como nascem os bebés, a história era muito divertida e engraçada (CM7). Foi ainda sugerido pela CF2 tirar uma fotografia da turma e colar no livro, junto às assinaturas.



Figura 17– Apresentação e divulgação do projeto
Fonte: Própria

O momento de partilha considerou-se uma oportunidade para as famílias vivenciarem e ouvirem falar sobre as experiências das crianças (Katz & Chard, 2009). Ao sentirem-se parte integrante do processo educativo, a realidade escolar foi compreendida com confiança.

Relativamente às crianças, foi notória a sua felicidade e o seu orgulho face ao processo que conduziu ao resultado apresentado. Os alunos e alunas sentiram-se valorizados/as o que, segundo Mateus (2011), incita a vontade de descobrir aprendizagens e iniciar novos projetos.

Eis algumas respostas das famílias e das crianças:

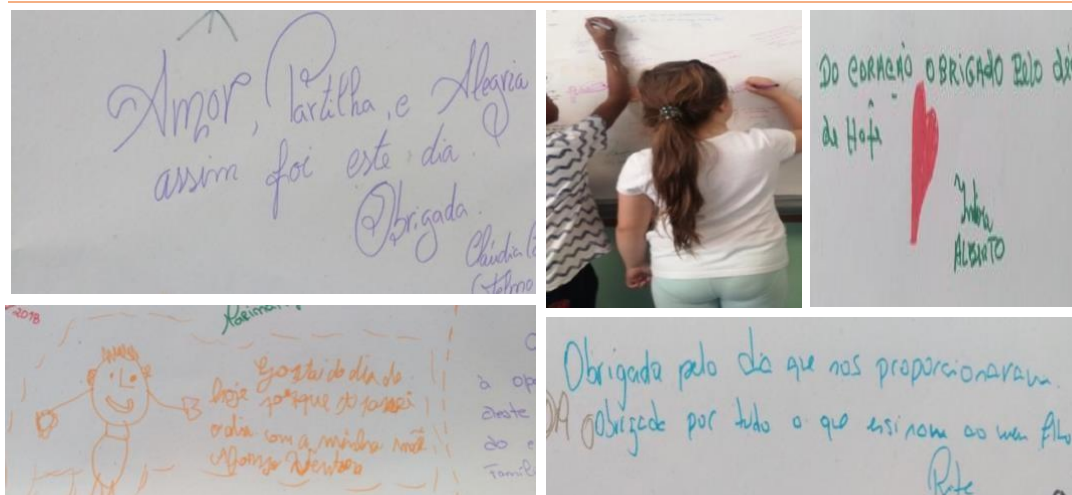


Figura 18 – Apreciações das famílias e das crianças
Fonte: Própria

O posicionamento das famílias revelou-se um contributo importante para o estudo da investigação, foi através desta interação entre família e espaço educativo que, através das suas opiniões, aferi a evolução do comportamento dos alunos e alunas fora do contexto escolar: *andou muito interessado, está mais crescido e mais responsável, em casa explicou-nos como a família toda poderia ajudar nas tarefas. Sinto-o mais motivado. Eu também estou contente porque acho que a escola deve ser mesmo para isto, ajudar os pais a educar os filhos nos assuntos mais difíceis para nós. Claro que a matemática faz parte, mas estes assuntos sobre 'as questões sexuais' fazem parte da vida.* (EECM2) *Senti de perto o que a minha filha estava a aprender. Normalmente acontece isso com os trabalhos de casa, desta vez foi porque ela falava disso. Estudei para a ajudar e aprendi também com ela.* (EECF1)

1.2. As famílias e as questões de género e sexualidade

A voz dos/as encarregados/as de educação² contribuiu significativamente para fundamentar a análise do estudo. Recorrendo ao questionário no início da investigação (Apêndice IV), com o intuito de perceber o posicionamento das famílias em relação à igualdade de género e à relevância de abordar a sexualidade na infância, relevou-se pertinente investigar detalhadamente todas as oito questões (Apêndice V), triangulando os dados, sempre que se confirmar coerente. Em respeito à questão “Concorda com os provérbios “A casa é das mulheres e a rua é dos homens” e “Do homem a praça, da mulher a casa.””, foram N=11 os/as inquiridos/as que responderam não defender as referidas ideias, sendo que N=7 argumentaram que homens e mulheres devem ter direitos iguais e N=4 devem partilhar tarefas. Aferimos ainda que N=3 concordam com os provérbios. A este respeito, é elucidativo observar algumas apreciações efetuadas pelas famílias:

Sim, se nos provérbios e na literatura se reflete a cultura de um povo, através deles conhecemos também o papel da mulher na sociedade portuguesa. (EECM9)

Não sei responder a isto porque acho que depende, por mim seria sim visto que gosto de estar em casa; e geralmente os homens gostam de conviver e sair mais. (EECM1)

Não concordo com a desigualdade, seja em casa ou na rua, entre homem e mulher e até entre irmãos. (EECM4)

No que concerne à primeira afirmação e, de certo modo, à segunda, as tarefas devem ser partilhadas e deverá haver lugar para tudo em conjunto. (EECF1)

Através das conceções das famílias foi perceptível que N=11 inquiridos/as consideram existir diferentes brincadeiras entre meninos e meninas, sendo que N=6 acreditam que ‘naturalmente’ existe uma preferência diferente e N=5 consideram que os meninos e meninas são influenciados/as socialmente. Por sua vez, N=3 encarregados/as de educação acreditam na igualdade de oportunidades, no que respeita às brincadeiras:

Penso que é inato. (EECM9)

² A fim de garantir o anonimato, quando nos referimos aos/as encarregados/as de educação utilizamos códigos, do tipo: EECM1- Encarregado/a de educação da criança do sexo masculino 1; EECF1- Encarregado/a de educação da criança do sexo feminino 1.

Vocação dos dois géneros é diferente. Os rapazes gostam ou preferem algo mais radical ou que envolve mais esforço físico e na maioria das raparigas o contrário. (EECM7)

Derivado ao tipo de educação que damos aos nossos filhos. Mais atentos às meninas e mais liberais com os meninos. (EECM6)

Porque não faz o mínimo sentido existir a ideia que meninas devem brincar a certos jogos ou com determinados brinquedos e os meninos com outros. Isso é apenas o reflexo da sociedade onde vivemos e uma divisão dessas só é criada por adultos. Brincadeiras não têm género. (EECF4)

Escutando a voz das famílias e, ficando a conhecer como encaram as brincadeiras das crianças, interessa saber que tipo de brinquedos são disponibilizados no ambiente familiar. Nesse sentido, à questão “Que tipo de brinquedos oferece ao seu/sua filho/a? Porquê?” foram N=8 os/as encarregados/as de educação que responderam oferecer brinquedos que contribuam para mobilizar capacidades/competências. N=4 famílias consideram que devem ser disponibilizados brinquedos que a criança gosta. Ainda na opinião das famílias, N=1 evidenciou que a criança deve ter acesso a todo o tipo de brinquedos e N=1 que os brinquedos devem ser destinados ao sexo da criança, neste caso, masculino.

Eis algumas das suas respostas:

Brinquedos que se relacionem com o seu sexo. Há que se alimentar na criança um espírito masculino e não o contrário. (EECM9)

Por norma ofereço brinquedos de desporto (bolas, corda...) ou algo que faça trabalhar o raciocínio (3 em linha por exemplo). (EECM7)

Livros, carros, jogos porque é o que ele me pede e gosta, mas também já o vi brincar com as bonecas da irmã e não me preocupa nada. (EECM4).

Carros, legos, puzzles, bonecas, bolas, carrinhos de passear bonecas, etc... (EECF1)

Associado à análise e importância de oportunidades e brinquedos no quotidiano, esteve a relevância da preparação do espaço íntimo das crianças. À questão “Preparou a decoração do quarto do seu/sua filho/a tendo em conta o sexo dele/a?” foram N=9 os/as encarregados/as de educação que responderam afirmativamente, sendo que N=3

afirmaram preparar o quarto tendo em conta os interesses das crianças e N=6 mostraram o sexo da criança como uma condicionante na preparação do ambiente. Foi possível entender também que N=5 famílias não consideraram relevante preparar o quarto das crianças.

Eis algumas respostas das famílias:

Ele próprio foi ajustando a sua decoração. (EECM4)

Há que fazer com que a criança cresça num ambiente que se relacione com o seu sexo, para evitar comportamentos ou pensamentos contraditórios do seu sexo. (EECM7)

Escolhi com ele as cores do quarto, certamente se fosse uma menina não escolhia as mesmas cores (vermelho e verde) tudo para que sinta bem aonde dorme e passa algum tempo. (EECM9)

Não, porque preparei-o antes dela nascer e como tal teria de dar para os dois sexos. (EECF5)

Decorei conforme o sexo, visto que não ia pintar um quarto cor de rosa para um menino antes de nascer. Depois, a decoração, cores é feita pela preferência deles. (EECF4)

No estudo considerou-se a relevância da abordagem da sexualidade no quotidiano das famílias. Analisando a questão “Alguma vez falou com o seu/sua educando/a sobre Sexualidade? Porquê?” a maioria dos/as inquiridos/as respondeu afirmativamente, N=9, sendo que deste grupo, N=5 foram questionados/as pelos/as filhos/as e N=4 consideram que as crianças devem ser educadas sobre a sexualidade.

Evidenciam-se algumas respostas:

Não, porque o meu educando não mostrou “anomalias” acerca do seu sexo. (EECM7)

Não. Porque já são espertos o suficiente, e, estar a fazê-lo descobrir coisas novas deverá ser no seu devido tempo. Com o seu crescimento. (EECM6)

Sim, porque a criança precisa começar a saber o que é a sexualidade para que possa saber como lidar com isso e ao mesmo tempo se defender. (EECM2)

Sim, porque adequando à idade dele considero importante nos dias de hoje ter o tema em atenção, explicar cada um dos sexos, as suas diferenças e o respeito por elas. (EECM1)

Sim, porque, visto nunca o terem feito comigo na minha altura. Considero muito importante falar-se desde cedo. (EECF3)

Sim. Neste momento falei muito pouco, mas sempre que ele me interrogar sobre as coisas que vão surgindo, tento esclarecer para que ele não tenha dúvidas. (EECM9)

Sim. Porque, fui questionada por ele e acho necessário aprender a abordar este tema desde pequeno. (EECM5)

Com o objetivo de compreender o que as famílias sentem em relação à abordagem da sexualidade, a questão “Sente-se confortável para abordar o assunto? Porquê?” permitiu compreender que apenas N=2 inquiridos/as se mostram hesitantes na abordagem da questão. Pelo contrário, N=12 responderam afirmativamente, sendo que N=10 consideram que o assunto deve ser abordado com naturalidade e N=2 considera precoce abordar a sexualidade na idade dos/as filhos/as.

Algumas respostas das famílias:

Não. Porque ainda não vi que avia necessidade. (EECM3)

Sim. Ainda é cedo para falar sobre um assunto que envolve um pouco mais de maturidade, embora se for necessário irei abordar o assunto cautelosamente. (EECM7)

Sim. Porque aprendi que esconder assuntos “tabu” não será a melhor opção. Mas falo com ele quando achar que entende o que lhe digo. (EECM6)

Sim. É um assunto que faz parte, e se ele me interrogar é bom sinal, é sinal que confia para expor. (EECM9)

Sim porque é algo natural, e devemos falar principalmente com filhos. (EECM2)

Porque eu quero que ela cresça informada e com responsabilidade e que tenha conhecimento dos cuidados que deve ter quando iniciar a sua vida sexual. (EECF3)

No presente estudo importou também compreender a opinião das famílias sobre o papel da instituição educativa na abordagem da sexualidade. Nesse sentido, analisando a questão “A quem considera que compete a abordagem da Sexualidade com as crianças? Porquê?” apenas N=2 consideram ser um assunto a abordar apenas em meio familiar e N=12 que ambos os locais devem ser representativos na educação sexual da criança. Deste grupo de encarregados/as de educação, N=4 afirmaram que as famílias devem ser

os primeiros incitadores a tratar o assunto e N=8 que ambos os agentes sociais da criança devem contribuir com igual responsabilidade.

Eis algumas respostas das famílias:

Família. Porque os familiares devem abordar a conversa. (EECM3)

Depende da vontade de cada criança, por vezes algumas crianças sentem-se à vontade com os mais próximos (famílias) outras (na escola). (EECM9)

Ambas. Porque cada uma das partes completa a outra. (EECF3)

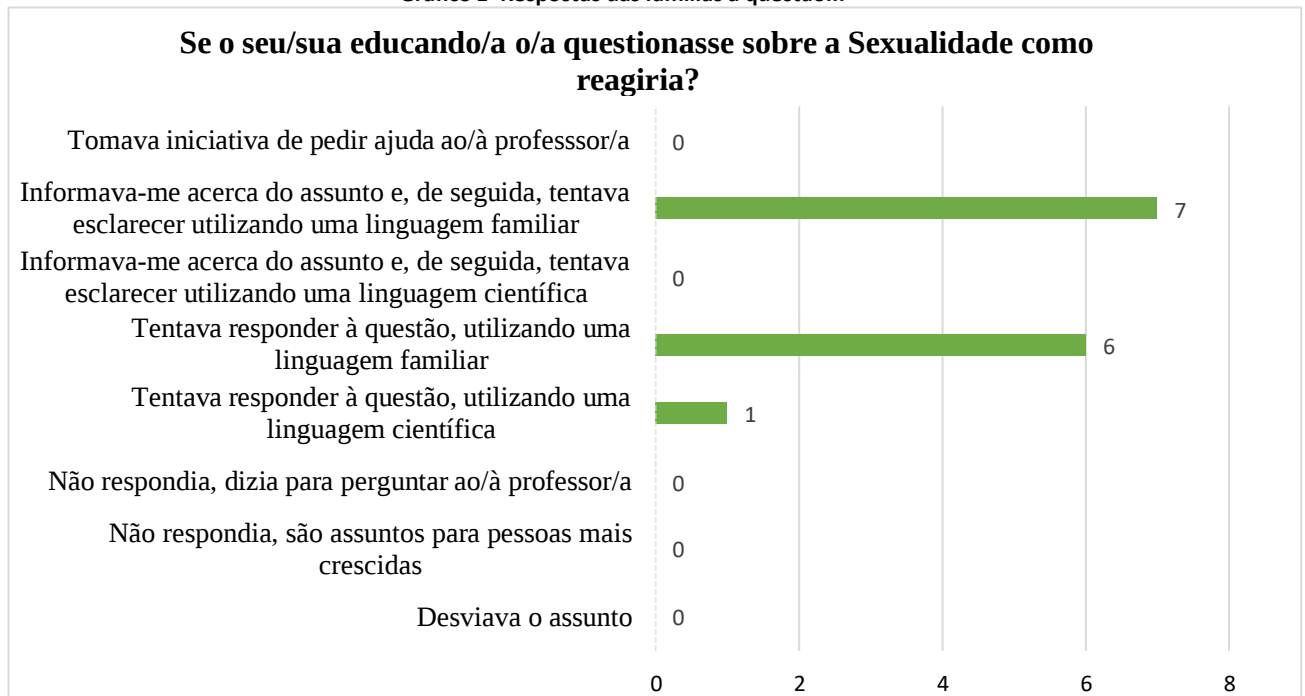
Porque o complemento de ambas é muito importante. A escola é a segunda família do meu educando. (EECM6)

Ambas. A família é a mais importante, para mim na escola seria para reforçar aquilo que se ensina em casa. (EECM4)

Primeiro parte de casa, da família abordar e falar sobre o assunto. Depois na escola será útil também ter essa abordagem porque muitas não a terão em casa. (EECF4)

Compreendidas e analisadas as opiniões das famílias, onde a maioria considerou o ambiente familiar uma resposta à educação sexual das crianças, tornou-se premente perceber de que forma abordariam a questão fora do contexto escolar. Dessa forma, analisando a última questão “Se o seu educando/educanda o/a questionasse sobre a Sexualidade como reagiria?”, podendo selecionar a opção que se ajustava mais à sua realidade, percebemos que foram selecionadas apenas três opções. Através da análise do gráfico 1 podemos concluir que todas as famílias (N=14) mostram interesse em responder às dúvidas das crianças, sendo que apenas N=1 utilizaria uma linguagem científica.

Gráfico 1- Respostas das famílias à questão...



1.3. As concepções das crianças no início da intervenção

Com o objetivo principal de procurar conhecer e compreender de que forma o projeto apresentado sobre educação sexual mobiliza aprendizagens a respeito da identidade sexual e igualdade de género, considerou-se uma fonte privilegiada perceber, logo no início do projeto, o que expressam as crianças envolvidas diretamente em todo o processo. Nesse sentido, optou-se por compreender as concepções iniciais das crianças relativamente à diferença entre *ser menino* (tabela 1) e *ser menina* (tabela 2), revelando-se um dado muito importante para triangular os dados. Os quadros apresentados referenciam os dados de opinião dos alunos e alunas. Constatamos que as crianças definem **menino e menina** considerando atributos pessoais, interesses, vestuário e expectativas associadas ao papel da mulher e do homem como principais elementos caracterizadores.

As produções completas das crianças podem ser consultadas no Apêndice II.

Tabela 1- As conceções iniciais das crianças sobre ser menino (no início da intervenção)

Representações sobre ser menino	Crianças
Fixe	(CM2, CM9, CM7)
Amigo	(CM3, CM6 CM9, CF4)
Giro	(CM2)
Responsável	(CM2)
Inteligente	(CM2, CM6, CM5)
Rápido	(CM5, CM8)
Corajoso	(CM1)
Forte	(CM1, CM8)
Ter família	(CF4)
Difícil	(CF5)
Correr	(CM3)
Ver filmes	(CM4)
Contar Piadas	(CM7)
Ter muitas responsabilidades na família	(CF5)
Gostar de carros de corrida	(CF3)
Brincar na rua	(CF2)
Jogar futebol	(CM4, CM6, CM3)
Usar camisas, calças de ganga, ténis e sapatilhas	(CF1)

Fonte: Própria

Os dados obtidos mostram que *amigo* foi o elemento mais evidenciado para caracterizar menino (N=4), seguindo-se *fixe* e *inteligente* (N=3). Deste grupo de crianças, no que respeita às brincadeiras, N=3 consideram que *ser menino é jogar futebol*. Nas opiniões dadas pelas crianças foi ainda perceptível a escolha das roupas como representação de género: *usar camisas, calças de ganga, ténis e sapatilhas* (CF1). Ferreira (2004) atenta que a roupa das crianças, a que trazem de casa e a que a instituição oferece em diversas atividades e brincadeiras, apresenta uma importância significativa na construção coletiva de diferenças de género. Na opinião de algumas crianças do sexo feminino, conclui-se que as expectativas relativamente ao sexo masculino tornam-se exigentes relativamente ao papel social: *Difícil, ter muitas responsabilidades na família* (CF5), *ter família* (CF4), *gostar de carros de corrida* (CF3). Posicionando-nos agora sobre as perspetivas do grupo em relação à menina:

Tabela 2– As concepções das crianças sobre ser menina (no início da intervenção)

Representações sobre ser menina	Crianças
Fixe	(CM5, CM7)
Amiga	(CF4)
Inteligente	(CM2)
Engraçada	(CM9)
Divertida	(CM9)
Linda	(CM2)
Menos rápida	(CM8)
Chorar mais	(CM8)
Mais ou menos fixe	(CM6)
Trabalhadoras	(CM5)
Ter medo	(CM1)
Não ser forte	(CM1)
Não ser corajosa	(CM1)
Gostar/Brincar com bonecas	(CF3, CM4, CM6)
Gostar de música	(CF3)
Brincar às escondidas	(CM4)
Ler mais	(CF2)
Inventar jogos	(CM7)
Usar leggings, saias, meias, calças de ganga e sabrinhas	(CF1)
Usar vestidos	(CF1, CF2)
Fazer desenhos, pintar e maquilhar	(CM3)
Difícil	(CF5)
Cuidar da casa	(CF5)
Ter família	(CF4)

Fonte: Própria

A análise das concepções da turma acerca do que é *ser menina* conduz novamente a representações estereotipadas de género. Sob o olhar das crianças, as meninas parecem ter especial interesse em *brincar com bonecas* (N=3), *ser fixes* (N=2) e *usar vestidos* (N=2). Os dados obtidos mostram que os alunos e alunas apresentam uma visão da realidade assente em estereótipos associados às características de feminilidade e masculinidades hegemónicas (como a fragilidade das meninas e a força e a rapidez, no caso dos meninos, por exemplo) traduzindo-se, por vezes, em momentos de dúvida, sobre o que é ser menino ou menina. As análises efetuadas confirmam o enunciado: observou-se que a CF1, num primeiro momento, registou que *ser menina é usar vestidos, saias e sabrinhas* em função das crenças que são compartilhadas pela sociedade em geral, sobre o que é expectável de cada género (Barbosa 2007). Após refletir sobre o assunto, a CF1 exclamava

com surpresa ao vestuário que usava, acabando por reformular a sua ideia: *Usar leggings, meias e calças de ganga*. Nesse mesmo sentido, Joel e Vikhanski (2020, p.103) mostram como “a divisão de seres humanos em dois géneros afeta não só o nosso comportamento, mas também o modo como julgamos o comportamento das outras pessoas. Vemo-las através de esquemas, estereótipos de género, isto é, das nossas ideias feitas sobre mulheres e homens”. Os desenhos (apêndice III) das crianças foram um veículo privilegiado na análise do processo da investigação, permitindo confirmar e complementar a informação recolhida, conferindo coerência ao estudo. Através do desenho, as crianças puderam expressar, sem instruções direcionadas, a sua ‘linguagem’ no que respeita às representações físicas de meninos e meninas (Edwards, Gandini & Forman, 2016):

Tabela 3 – Ser menino e ser menina... Concepções das crianças no início da intervenção

Representações do desenho da menina	Crianças	Representações do desenho do menino	Crianças
Cabelo comprido	CM1, CM3, CM4, CM5, CM6, CM7, CM8, CM9, CF2, CF5, CM2, CF1, CF3, CF4	Cabelo curto/Sem cabelo	CM1, CM3, CM4, CM5, CM6, CM7, CM8, CM9, CF2, CF5, CM2, CF1, CF3, CF4
Calças/calções e camisola	CM1, CM2, CM3, CM4, CF4	Calças/calções e camisola	CM1, CM3, CM4, CM5, CM6, CM7, CM9, CF2, CF5, CM2, CF1, CF3, CF4
Cabelo com adereços (laço/fita)	CM2, CF1	Chuteiras	CM8
Vestuário com folhos/flores/corações	CM9, CF1, CF3	Equipamento desportivo	CM8
Camisola e saia/vestido	CM5, CM6, CM7, CM8, CM9, CF1, CF2, CF3, CF5	----	----

Fonte: Própria

Tabela 4 – Como me vejo... Concepções das crianças no início da intervenção

Representações do desenho da imagem de cada criança	Crianças	Representações do desenho das crianças no banho	Crianças
Cabelo curto/sem cabelo	CM1, CM3, CM4, CM2, CM5, CM6, CM8, CM9, CM7	Cabelo curto/sem cabelo	CM8, CM2, CM6 CM1, CM3, CM4 CM, CM9, CM7
Cabelo comprido	CF1, CF2, CF3, CF4, CF5	Cabelo comprido	CF1, CF2, CF5, CF4, CF3
Camisola e saia/vestido	CF1, CF2, CF3, CF5	Órgão genital	CF5, CF4, CM5
Vestuário com folhos/corações	CF1, CF3	Mamas	CF5, CF4, CF3, CM8, CM4
Calças/calções e camisola)	CM1, CM3, CM4 CM2, CM5, CM6, CM9, CM7, CF4	Umbigo	CF5, CF3, CF1, CF2
Equipamento desportivo	CM8	---	---
Patins	CM8	---	---

Fonte: Própria

O posicionamento das crianças apresentado nas tabelas 3 e 4 mostra que a maioria representa as várias imagens de si e do outro sexo tendo por base as representações de mulher e de homem. Evidenciam-se características físicas como o cabelo comprido, no caso da menina (N=14), e o cabelo curto/sem cabelo, no caso do menino (N=14). O vestuário nos desenhos vai ao encontro das concepções encontradas nas tabelas 1 e 2, uma vez que N=9 crianças reproduziram a imagem da menina usando saia ou vestido e que N=13 crianças representaram os meninos usando vestuário 'sem distinção de género' (calças/calções e camisola). Observamos ainda que na turma N=2 crianças consideram que a menina usa adereços no cabelo e que N=3 representa as roupas da menina com folhos ou corações. Nos desenhos foi ainda perceptível que, para uma criança do sexo masculino, N=1, o menino pratica desporto, representando-o com vestuário desportivo e chuteiras.

Com o intuito de compreender as concepções das crianças acerca das diferenças sexuais, tendo por base as representações no banho, observou-se que apenas N=3 representaram o órgão genital, N=5 as mamas e N=4 o umbigo, o que revela que nem todas estão atentas a aspetos particulares do corpo.

Refletindo sobre a análise da documentação concluiu-se que os alunos e alunas produziram as várias representações centradas sobre si e sobre os/as outros/as com base em experiências vivenciadas, muitas vezes, baseadas em desigualdades de género.

Os dados obtidos neste processo vão ao encontro das observações e reflexões compreendidas até ao momento, uma vez que as questões de género condicionavam/regulavam o quotidiano educativo.

1.4. As concepções das crianças após o projeto

Revelou-se essencial perceber, após todo o processo de intervenção, o que as crianças consideram sobre ser menino e ser menina. Nesse sentido, os alunos e alunas foram convidados/as a preencher, de novo, os documentos iniciais. É nas tabelas 5, 6, 7 e 8 que é apresentada a evolução das concepções das crianças.

Tabela 5 – As concepções das crianças sobre ser menino (após a intervenção)

Representações sobre ser menino	Crianças
Ter pénis	(CF5, CM4, CM6, CM3, CM9, CM5)
Fixe	(CF2, CM8)
Partes do corpo diferentes da menina	(CF4)
Igual a ser menina	(CM2)
Ser o que gostar	(CF3)
Gostar de brincar com carros e bonecas	(CM9)
Fantástico	(CF1)
Feliz	(CF1)
Gostar da natureza	(CM5)
Ser o que gostar mais quando crescer	(CM7)
Usar as roupas que mais gostar	(CM1)

Fonte: Própria

Tabela 6 – As concepções das crianças sobre ser menina (após a intervenção)

Representações sobre ser menina	Crianças
Vagina	(CM4, CM6, CM3, CM9, CM5)
Vulva e Linda	(CF5)
Engraçada	(CF2, CF1)
Divertida	(CF2, CF1)
Ter partes do corpo diferentes do menino	(CF4)
Igual a ser menino	(CM2)
Ser o que gostar	(CF3)
Gostar de brincar com carros e bonecas	(CM9)
Gostar da natureza	(CM5)
Fixe	(CF2, CM8)
Ser o que gostar mais quando crescer	(CM7)
Usar as roupas que mais gostar	(CM1)

Fonte: Própria

Analisando a tabela 5 e 6 verificamos que, para a maioria das crianças, *ser menino* e *ser menina* adquiriu um novo significado. Os dados permitem confirmar que N=6 alunos/as consideram que o órgão genital é uma característica humana que distingue o *menino* da *menina*, referindo-se, no caso do menino, ao *pénis* para fazer a distinção. Contudo, no caso das representações sobre ser menina, apenas uma criança utilize o termo científico correto: *Vulva* (CF5), sendo que as restantes N=5 utilizam o termo *vagina*.

Em ambos os casos, considera-se que N=1 criança apresenta uma resposta de índole semelhante, referindo-se ao corpo para distinguir a menina do menino: *ter partes do corpo diferente* (CF4).

Na opinião das crianças é possível averiguar que as concepções salientam, agora, questões mais centradas com os interesses de cada aluno/a, independentemente do sexo: *ser o que gostar mais quando crescer* (CM7); *ser o que gostar* (CF3); *usar as roupas que mais gostar* (CM1). É possível observar que N=1 aluno mencionou que ser menino é *gostar de brincar com carros e bonecas*, manifestando dois brinquedos que habitualmente são vistos como representações de género, utilizando a mesma definição para menina. Este aluno parece querer reforçar, por um lado, a ideia de que tanto os meninos como as meninas podem utilizar o mesmo tipo de materiais nas brincadeiras e, por outro lado, que as crianças podem mostrar interesse a uma *variedade de opções, independentemente da forma dos seus órgãos genitais* (Joel & Vikhanski, 2020, p. 136).

Foi curioso verificar que, depois da intervenção, as crianças parecem associar, de uma forma mais notória, o menino e a menina a representações de carácter positivo, atribuindo significado favorável à sua figura: *feliz, fantástico, (...), descurando ideias associadas às pressões sociais, como verificado antes da intervenção.*

Apresenta-se, de seguida, a tabela 7 e 8, servindo de apoio na compreensão da evolução dos comportamentos das crianças desta turma.

Tabela 7– Ser menino e ser menina... Conceções das crianças depois da intervenção

Representações do desenho da menina	Crianças	Representações do desenho do menino	Crianças
Cabelo comprido	CM1, CM2, CM3, CM4, CM5, CM6, CM7, CM8, CM9, CF1, CF2, CF3, CF4, CF5	Cabelo curto	CM1, CM2, CM3, CM4, CM5, CM6, CM7, CM8, CM9, CF1, CF2, CF3, CF4, CF5
Calças/calções e camisola	CM1, CM3, CM4, CM5, CM6, CM7, CM9, CF1, CF4	Calças/calções e camisola	CM1, CM2, CM3, CM4, CM5, CM6, CM7, CM8, CM9, CF1, CF2, CF3, CF4, CF5
Cabelo com adereços (laço/fita)	CM1, CM3, CM8	Bolsa à cintura	CM3
Camisola e saia/vestido	CM2, CM8, CF2, CF3, CF5	Luvas de desporto	CM8
Órgão genital	CM1	Órgão genital	CM1

Fonte: Própria

Tabela 8 – Como me vejo... Conceções das crianças após a intervenção

Representações do desenho da imagem de cada criança	Crianças	Representações do desenho das crianças no banho	Crianças
Cabelo curto/sem cabelo	CM1, CM2, CM3, CM4, CM5, CM6, CM7, CM8, CM9	Cabelo curto/sem cabelo	CM1, CM2, CM3, CM4, CM5, CM6, CM7, CM8, CM9
Cabelo comprido	CF1, CF2, CF3, CF4, CF5	Cabelo comprido	CF1, CF2, CF3, CF4, CF5
Camisola com flores e calças	CF1	Órgão genital	CM1, CM2, CM3, CM4, CM5, CM6, CM7, CM8, CM9, CF1, CF2, CF3, CF4, CF5
Calças/calções e camisola	CM1, CM2, CM3, CM4, CM5, CM6, CM7, CM8, CM9, CF2, CF4	Mamas	CM2, CM3, CM4, CM6, CM8, CF3, CF4, CF5
Adereços (laços)	CF1	Umbigo	CM2, CM3, CM4, CM8, CF1, CF3, CF4, CF5
Camisola e saia/vestido	CF3, CF5	---	---

Fonte: Própria

A observação e análise das tabelas 7 e 8 percecionam novamente o impacto que o projeto narrado teve para a turma. Foi através de todo o processo, onde as crianças puderam desafiar-se, pesquisando e partilhando diferentes opiniões sobre questões de género e sexualidade que, depois da intervenção, observamos uma mudança do comportamento. Refletindo sobre os dados, observamos que uma das grandes diferenças encontradas é ao nível do vestuário. As crianças consideram mais facilmente que a menina, tal como o menino, pode *usar as roupas que mais gostar* (CM1), passando a representar, assim, a menina com vestuário ‘sem distinção de género’ mais vezes (N=9 crianças), sem criar estereótipos de género: *assim ninguém tem dúvidas que a roupa de futebolista pode ser para menina ou menino* (CF4), (...) *pode usar estas calças, mas também pode usar outra*

roupa, se gostar, só precisas de combinar as páginas... e olha, ficam combinações mesmo engraçadas... não achas?”(CM4). Foi através do desenho da CM9 que foi possível averiguar que para esta criança a roupa do menino ou menina já pode ser rosa ou azul (anexo), comportamento contrário ao observado antes da investigação, quando referiu: “Rosa?! Já vamos perder!”(evidência3), associando a cor rosa à menina, a ser menos capaz. Verificou-se também que todos/as os/as alunos/as passaram a representar o órgão genital, N=14, pois passaram a compreender que era uma forma de distinguir o menino da menina: *Temos de fazer aqui o pénis, só assim sabemos que é menino.* (CM9) A triangulação de dados permite-nos, assim, verificar que as crianças compreenderam os conceitos, ao aplicá-los noutras situações do quotidiano.

No entanto, a respeito dos acessórios, ainda continua a ser a menina a figura que usa fitas e laços. Foram N=3 alunos que representaram a menina com acessórios no cabelo, sendo que N=2 deste grupo representaram o menino a usar luvas de desporto e uma bolsa à cintura, representações mais associadas ao homem no quotidiano. Contudo, como podemos observar na figura 19, as crianças da turma estão mais recetivas a aceitar que certos acessórios e materiais podem ser igualmente interessantes para meninos e meninas. Assim, podemos observar um menino a folhear um livro sobre princesas e dois meninos com pulseiras após a realização de uma tarefa sobre sequências. Tais comportamentos denotam evolução no comportamento das crianças, após o desenvolvimento do projeto.



Figura 19 – Evolução das evidências das crianças
Fonte: Própria

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletindo sobre o projeto em jeito de conclusão

Este projeto de investigação-ação, aqui apresentado, permitiu averiguar que a educação sexual é ainda pouco abordada nos primeiros anos do ensino na infância. Ainda que o Ministério da Educação e o Ministério da Saúde disponibilizem vários documentos orientadores sobre questões de género e sexualidade aos/às profissionais de educação, para muitas pessoas adultas continua a não ser “fácil lidar com questões de complexidade social e moral que as discussões sobre sexo suscitam” (Rouyer, 2005). De facto, verificou-se, antes da intervenção, ser premente promover um ambiente de descoberta face ao processo da reprodução. O meu olhar reflexivo sobre a ação permitiu analisar e compreender a importância de criar estratégias que permitam desocultar questões de género e de promover um discurso de inclusão e de equidade. Após a análise e discussão de dados, podemos concluir que a maioria das crianças, tendo por base a metodologia de trabalho de projeto, mobilizaram diversas aprendizagens, nomeadamente, a respeito da reprodução, igualdade de género e identidade sexual. Concluímos que os alunos e alunas, de uma forma geral, com o projeto realizado, reconhecem os termos científicos vulva e pénis; diferenciam as células reprodutoras feminina e masculina (óvulo e espermatozoide); compreendem a conceção de um bebé e reconhecem que o corpo de uma criança é principalmente distinguido pelo sexo. No decorrer do projeto, é de salientar que as crianças mobilizaram valores como a empatia, ao colocarem-se, determinadas vezes, no lugar do outro/a; e valorizaram a escuta e a partilha de opiniões, em diversas assembleias, princípios fundamentais numa educação cidadã, onde é valorizada e praticada a igualdade de género.

Considero que uma mudança não é feita rapidamente mas devido ao projeto ter sido desenvolvido com as crianças, onde foram respeitados os seus interesses e ritmos, permitiu que os resultados obtidos possibilitassem dar resposta à questão que sustentou o estudo: *Será que um projeto com crianças do 1.ºCEB sobre reprodução humana, sexualidade e género, poderá mobilizar aprendizagens a respeito da identidade sexual e igualdade de género?*. Para além disso, penso que foi essencial o respeito pelos diferentes posicionamentos das famílias sobre as temáticas abordadas, envolvendo-as no processo de aprendizagem das crianças. Uma intervenção a respeito de questões de género e

sexualidade deve ter em conta “os diversos universos sociais em que as crianças se movimentam.” (Vasconcelos, 2010, p.48). Nesse contexto, foi compreendido que a maioria dos/as encarregados/as de educação considera que o assunto da sexualidade é essencial e deve estar presente em contexto familiar e escolar. Ao realizar este estudo valorizei e reforcei a importância da participação das famílias no ambiente educativo. Considerei especialmente importante que alguns/algumas encarregados/as de educação tenham mobilizado também aprendizagens no âmbito da educação sexual, ao sentirem-se parte integrante do projeto, representando, posteriormente, uma figura de referência mais informada, ajudando-os/as na própria vida familiar e social (Formosinho, 2016).

Neste contexto, aprendi que é possível dinamizar momentos educativos a respeito, entre outros, da sexualidade e da reprodução, permitindo que as crianças se sintam valorizadas e motivadas a fazer mais e melhor (Fernandes, 2011; Martins et al, 2017). Ao criar um ambiente educativo, através do qual as diferentes áreas do conhecimento se interligaram e se relacionaram com todos os intervenientes (crianças e adultos) do processo educativo, foi possível observar o agrado de todos/as. Ao fazê-lo despertei nas crianças, nas famílias e na professora cooperante interesse em continuar a mobilizar experiências desta índole.

Através deste projeto compreendi que as crianças, muitas vezes, desenvolvem concepções pouco fundamentadas acerca do que é ser menino e menina. Porém, quando os/as alunos/as compreendem e comprovam eles/elas mesmos/as a (des)igualdade de género, passam a distinguir o rapaz da rapariga mais vezes, através do sexo, ao invés da cor da roupa, do corte de cabelo, do desporto favorito...

Através deste estudo percecionei que os alunos e alunas desta turma estão mais recetivos/as a encarar que as histórias selecionadas, as cores preferidas, as brincadeiras e o tipo de profissão se relacionam com os seus interesses e motivações, aspetos valorizados durante o projeto. No entanto, no que respeita às brincadeiras, apesar de apenas uma criança referir que *ser menino e ser menina é gostar de brincar com carros e bonecas*, penso que os estereótipos de género ainda estão tão enraizados em algumas situações que, os alunos e alunas, após a intervenção, continuam a preferir brincar com

materiais socialmente atribuídos ao sexo masculino ou feminino, visto terem um impacto neles/as desde cedo.

Foi através das inúmeras fases de questionamento e reflexão, onde pensei e refleti constantemente sobre a minha prática, que considerei a continuidade da educação sexual, integrada no quotidiano, em cooperação com as famílias, uma boa proposta. A experiência refletida e a análise do estudo sobre esta temática permitem-me, ainda, concluir que a educação sexual deve iniciar-se desde a gestação, podendo cada menino ou menina ter a oportunidade de construir a sua identidade de género de forma integral, sem que os estereótipos influenciem a sua formação (Marchão & Bento, 2012). Como discutido anteriormente, segundo Joel e Vikhanski (2020), cérebros expostos a semelhantes estímulos e experiências irão apresentar semelhantes características de desenvolvimento. Ambos com capacidades e potencialidades semelhantes, começando-se, assim, a desconstruir os termos de 'cérebro masculino e cérebro feminino', 'profissão de mulheres e profissão de homens', 'brincadeiras de rapazes e brincadeiras de raparigas'. As autoras sugerem, assim, que sujeitando a criança, independentemente de ela ser do sexo feminino ou masculino, a estímulos de uma determinada área, ela vai desenvolver competências nessa mesma área, seja ela a culinária, a escrita, a mecânica, a música, Considero, assim, que seja relevante as famílias serem educadas para a importância de exporem as crianças a um ambiente rico em estímulos e experiências variadas durante o seu processo de desenvolvimento. Crianças expostas à diversidade serão crianças com maior capacidade de compreensão, inclusão e aceitação face ao mundo que as rodeia.

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia

- Amado, J. (2010). *Ensinar e aprender a investigar: reflexões a pretexto de um programa de iniciação à pesquisa qualitativa*. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 44(1), pp. 119-142.
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. 2ªed. Coimbra: Impensa da Universidade de Coimbra.
- Anderson, H. (2010). *A priceira e a ervilha*. Alfragide: Edi9.
- Andreola, B. A. (1983). *Dinâmica de grupo: jogo da vida e didática do futuro*. Petrópolis: Vozes.
- Beliz, V. (2018). *Chamar as Coisas Pelos Nomes*. Lisboa: Arena.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Cadete, J. (2003). *Help... I need somebody... Help ou Socorro... Estou apaixonado ou Sexualidade em "revista"*. *Sexualidade e Planeamento Familiar*, 36, 7-11.
- Cardoso, J., Pereira, L. & Neses, M. (2016). *Referencial de Educação para o Desenvolvimento - Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Carvalho, C. S. (2008). *Guia de educação da sexualidade*. Lisboa: Fundação Secretariado Nacional da Educação Cristã.
- Clements, D. & Sarama, J. (2013). *Rethinking early mathematics: what is research based curriculum for young children?*. L.D. English, J.T. Mulligan (Eds.), *Reconceptualizing Early Mathematics Learning* (pp. 121- 147). *Advances in Mathematics Education*. London: Springer.
- Cole, B. (2002). *A Mamã pôs um Ovo! (4.ªed.)*. Lisboa: Terramar.
- Direção-Geral da Saúde. (2001). *Sexualidade Planeamento Familiar e Reprodução*. 6.ªed. Lisboa: Direção-Geral da Saúde.
- Dottrens, R. (1974). *Educar e instruir*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. (2016). *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Penso Editora.
- Estanqueiro, A. (2012). *Boas práticas na educação: O papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

- Fernandes, P. (2011). *O currículo do ensino básico em Portugal: Políticas, perspectivas e desafios*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira & Santos. (1994). *Aprender a Ensinar - Ensinar a Aprender*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. (2004). *"A gente gosta é de brincar com os outros meninos"*. Porto: Edições Afrontamento.
- Formosinho, J., Formosinho, J., Monge, G., Lima, A., Machado, I., Passos, F., Sousa, J. (2016). *Transição entre ciclos educativos*. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (2012). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Furlani, J. (2011). *Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual, e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Ghiglione R. & Matalon, B. (s.d.). *O Inquérito: Teoria e Prática (4ª ed.)*. Oeiras: Celta Editora.
- Graham, A., Powell, M., Taylor, N., Anderson, D. & Fitzgerald, R. (2013). *Ethical Research Involving Children*. Florence: UNICEF Office of Research .
- Hoyuelos, A. (2004). *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro/Rosa Sensat.
- Jacobi-Vessels, J. (2013). *Discovering Nature: The benefits of teaching outside of the classroom*. Dimensions of Early Childhood, 41, 4-10.
- Joel, D. & Vikhanski, L. (2020). *Cérebro e Gênero*. Lisboa: Temas e Debates.
- Joel, D., & Vikhanski, L. (2020). *Cérebro e Gênero*. Lisboa: Temas e Debates.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kohner, N. (1997). *Como falar às crianças sobre sexo*. Sintra: Lyon Edições.
- Lei n.º3/84, de 24 de Março. *Diário da República n.º 71 - I Série. Assembleia da República*. (s.d.).
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Malavasi, L. & Zoccatelli, B. (2018). *Documentar os projetos nos serviços educativos*. 3.ª ed. Lisboa: APEI.

- Marchão, A. & Bento, A. (2012). *Promoção de igualdade de género - um estudo em contexto de educação pré-escolar. Comunicação apresentada no Seminário de I&DT, organizado pelo c31 - Centro Interdisciplinar de Investigação e Inovação do Instituto Politécnico, Portalegre.*
- Marinheiro, A. (2015). *A sexualidade infantil e o conhecimento do corpo em jardim de infância.* Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal.
- Martins, F. (Coord.), Duque, I., Pinto, L., Coelho, A. & Vale, V. (2017). *Educação Pré-Escolar e Literacia Estatística - A Criança como Investigadora.* Viseu: Psicosoma.
- Mateus, M. N. (2011). *Metodologia de trabalho de projeto: Nova relação entre os saberes escolares e os saberes sociais.* EDUSER, revista de educação, 3(2), 3-16.
- Ministério da Educação. (2016). *Referencial de Educação para o Desenvolvimento - Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário.* Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania.* Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação/ Ministério da Saúde. (2000). *Educação Sexual em Meio Escolar - Linhas Orientadoras.* Lisboa: Ministério da Educação e Ministério da Saúde.
- Ministério da Educação/Ministério da Saúde. (2017). *Referencial de Educação para a Saúde.* Lisboa: Ministério da Educação/Ministério da Saúde.
- Moller, L. (Realizador). (1987). *Como são feitos os bebés: Educação Sexual para Crianças* [Filme].
- Monteiro, R. (coord.). (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania.* Lisboa: Ministério da Educação.
- Moss, S. (2012). *Natural childhood.* United Kingdom: The National Trust.
- Nóvoa, A. (Org.). (1992). *Os professores e a sua formação.* Lisboa: Dom Quixote.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Org.), Refletir e Investigar sobre a prática profissional (pp. 29-42).* Lisboa: APM.
- Ostetto, L. (Org.). (2008). *Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores.* São Paulo: Papirus.
- Paiva, J. & Paiva, J. (2002). *Sexualidade e Afetos - para pais, professores e educadores. 1.ª ed.* Lisboa: Plátano Editora.

- Pinto, T. (Coord.), Nogueira, C., Vieira, C., Silva, I., Saavedra, L., Silva, M., Silva, P., Tavares, T. & Prazeres, V. (2015). *Guião de educação género e cidadania: 3.º ciclo do ensino básico. 2.ª ed.* Lisboa: Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.
- Prazeres, V. (2003). *A Sexualidade e a Escola. In Sá, E. (Coord.) (2003). Quero-te! Psicologia da Sexualidade.* Coimbra: Quarteto Editora.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais.* Lisboa: Gradiva.
- Robertson, J. (2014). *Dirty Teaching: A beginner's guide to learning outdoors.* United Kingdom: Independent Thinking Press.
- Rouyer, M. (2005). *Sexualidade.* Cascais: Pergaminho.
- Santos, R. & Rolino, T. (2019). *Manual de promoção de igualdade de género e de masculinidades.* Coimbra: Centro de Estudos Sociais.
- Silva, I. L. (coord.). (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.* Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Snegroff, S. (2000). *No sexuality education is sexuality education.* Family Planning Perspectives, 32, 5, 245-259.
- Soares, L. (2014). *O rapaz que vivia na televisão e outras histórias (4.ªed).* Porto: Edições Afrontamento.
- Sousa, M. & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios.* Lisboa: PACTOR.
- Spodek, B. & Saracho, O. (1998). *Ensinando as crianças de três a oito anos.* Porto Alegre: Artmed.
- Tate, S. (2011). *Anatomia & Fisionomia. 8.ª ed.* Sintra: Lusociência.
- Teixeira, F. (2000). *Reprodução Humana e Cultura Científica: um percurso na formação de professores. Tese de Doutoramento em Didática.* Universidade de Aveiro: Departamento de Didática e Tecnologia Educativa.
- UNESCO. (2019). *Orientações técnicas internacionais de educação em sexualidade - Uma abordagem baseada em evidências.* Unidade de Comunicação, Informação Pública e Publicações da Representação da UNESCO no Brasil.
- Vasconcelos, T. (2010). *Do discurso dos "Cantinhos" ao discurso da "Oficina": um contributo para uma pedagogia da infância atenta às questões de género.* Cadernos de Educação de Infância (CEI), 92, p. 66.

- Veiga, L.; Teixeira, F. & Couceiro, F. (2012). Educação em sexualidade e os media. *Revista Elo*, 19, pp. 15-21.
- Veiga, L.; Teixeira, F. & Couceiro, F. (2001). *Menino ou Menina - eis a questão, Livro do Professor Vol. II. 1.ª ed.* Lisboa: Plátano Editora.
- Vianna, C. & Finco, D. (2009). *Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder*. Cadernos Padu, 33, pp. 265-283.
- Vieira, C. (Coord.), Nogueira, C., Henriques, F., Marques, F., Vicente, F., Teixeira, F., Coelho, L., Duarte, M., Loureiro, M., Silva, P., Monteiro, R., Tavares, T., Pinto, T., Toldy, T. & Ferreira, V. (2017). *Conhecimento, Género e Cidadania no Ensino Secundário*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.
- Vygotsky, L. S. (2009). *Vygotsky, L. S. A construção do Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vogrinc, J., & Zuljan, M. V. (2009). *Action research in schools: An important factor in teachers' professional development*. Educational Studies, 35 (1), 53-63.
- Weeks, J. (2011). *The Languages of Sexuality*. Oxon: Routledge.

Legislação

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de Julho. *Diário da República n.º 143 – II Série*. Lisboa: Ministério da Educação

Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho. *Diário da República n.º 5 – II Série*. Lisboa: Ministério da Educação

Despacho n.º 6694-A/2018, de 19 de julho. *Diário da República n.º 138 – II Série*. Lisboa: Ministério da Educação

Decreto Regulamentar n.º 1/2012, de 1 de Julho. *Diário da República n.º 5 – I Série*. Lisboa: Ministério da Educação

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de Julho. *Diário da República n.º 129 – I Série*. Lisboa: Ministério da Educação

Lei n.º 3/84, de 24 de Março. *Diário da República n.º 71 – I Série*. Lisboa: Ministério da Educação

Lei n.º 60/2009, de 6 de Agosto. *Diário da República n.º 151 – I Série*. Lisboa: Ministério da Educação

APÊNDICES

APÊNDICE I – DIÁRIO DE BORDO

Dia: 19 e 20 de março de 2018

Local: Espaço exterior.



No recreio aproximei-me das crianças com serenidade, de modo a respeitar o seu espaço, e observei as suas interações. À medida que ia conquistando a sua confiança, foi-me permitido entrar no seu mundo e perceber mais facilmente os seus interesses e motivações, através de conversas e durante o jogo exploratório. Reconhecendo que a minha presença podia modificar as suas ações, tentei agir de uma forma natural.

Consegui entender que existiam alunos e alunas que demonstravam curiosidade acerca da reprodução: *a minha gata teve bebés gatinhos... são pequeninos e nasceram há uns dias... eles... nascem como os cães.* (CF1) *pois, eu também tenho um cão bebé, mas veio do canil de Coimbra, eu acho que foi.... Não sei como foi* (CM2). Nesse momento a CF5 interveio, mostrando-se surpreendida com as ideias dos/as colegas: *Eu sei... a cegonha traz no bico... traz no bico... num cesto?!... até à mamã!* A CF3 contornava um canteiro, movimentando todo o corpo como se estivesse a dançar e, ao escutar a conversa, aproximou-se referindo ser *a mãe e o pai que faziam o bebé*. Nesse momento, em silêncio, fixaram os olhos em mim, como se estivessem a aguardar que eu validasse uma das ideias referidas. Acreditando que as crianças são, muitas vezes, as melhores mediadoras de conflitos entre si, e que a discussão de ideias é uma ótima oportunidade para se desenvolver a cooperação (Edwards, Gandi & Forman, 1999), mantive uma postura equitativa. A minha atitude e as incertezas das crianças contribuíram para a CF1 mostrar interesse em questionar a família: *eu vou perguntar à minha mãe, ela sabe, de certeza.*

As restantes crianças divertiam-se, usufruindo do vasto espaço exterior: as raparigas jogavam à apanhada, correndo livremente; e os rapazes jogavam futebol.

Dia: 25 de abril 2018
Local: Espaço exterior.



Neste dia observei a interação da turma mobilizando aprendizagens no exterior. As crianças decidiram elaborar um cartaz alusivo ao dia da liberdade, utilizando vários materiais (esponjas, tintas, canetas de ponta de feltro) na sua representação (Figura1).

Rapidamente, verifiquei a formação de dois grupos: o dos meninos e o das meninas. Esta observação tornou-se importante para o estudo, pois constatei que a maioria das crianças mostram preferência em cooperar em função do sexo.

Num momento a seguir, afastando-me e observando as crianças a brincarem livremente, reparei que a CM3 era a única criança do sexo masculino que não estava acompanhada de colegas do mesmo sexo. Os rapazes jogavam futebol, a maioria das raparigas interagiam entre si, e a CM3 apoiava a CF1 e a CF4 a aperfeiçoar o cartaz (Figura 2). Observei a criança sentindo-se



Figura 1: Elaboração do cartaz

confortável, apresentando bem-estar no desenvolvimento da ação: ***gosto de dias assim, podíamos fazer mais vezes pinturas no recreio*** (CM3).

Refletindo sobre a ação, considero que a satisfação da CM3 não se prendia apenas pelo envolvimento na tarefa, mas ao facto de, naquele dia, o pouco interesse em jogar futebol não ser tão notório pelas restantes crianças. De facto, fui observando que este aluno mostrava interesse noutros tipos de brincadeiras, na companhia das crianças do sexo feminino. Quando os colegas convidavam a CM3 a participar na sua ***brincadeira favorita*** (CM1), o aluno preferia não participar ou, quando participava, fazia-o com pouco entusiasmo.



Figura 2: CM3, CF1 E CF4 concluindo o cartaz.

Refletindo sobre o momento, considero que esta criança poderá sentir-se menos confortável em partilhar e experienciar os seus gostos e preferências. Neste sentido, considero oportuno mobilizar momentos que possam ajudar a suprimir a discriminação em função do género e, conseqüentemente, as relações de

intimidade assinaladas pela desigualdade. Como meio privilegiado de socialização, o meio escolar deverá ter um papel importante na educação para os direitos humanos e pelas liberdades individuais, no que respeita à construção de uma cidadania para todos/as (*Diário da República, 1.ª série—N.º 97—21 de maio de 2018, o meio ed*).

Dia: 1 de maio de 2018

Local: Espaço exterior.



Hoje observei que grande parte dos alunos e alunas mostram selecionar a cor dos objetos em função do seu sexo, atribuindo significado, maior ou menor sucesso, às cores.

Após serem desafiados/as a transportar bolas de várias cores (Figura 3), constatou-se que os meninos preferiam transportar todas as bolas que não fossem cor de rosa e que a sua preferência eram as bolas azuis. Durante o jogo, aferi que a CM1 e a CM9 consideravam que as bolas rosas eram para as meninas e que isso implicava as bolas serem mais ‘fracas’: **As nossas bolas são rosas** (CM1), **Rosa?! Já vamos perder!** (CM9). Simultaneamente, a CF1 e a CM7, pertencentes à mesma equipa, negociavam se deveriam ou não trocar as suas bolas cor de laranja com os colegas: **Nós podemos trocar** (CF1); **Não podemos nada, ficamos com as nossas bolas laranjas!** (CM7). Por outro lado, as meninas e os meninos, que tinham bolas rosas e azuis, respetivamente, sorriam e conversavam à medida que iam jogando.

Foi possível observar que a Professora titular não reprime os/as alunos/as nestes momentos, oferecendo a oportunidade de eles/as próprios/as resolverem os conflitos.



Figura 3: Transporte de bolas

Dia: 8 de maio de 2018

Local: Espaço exterior.

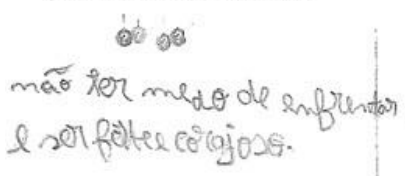
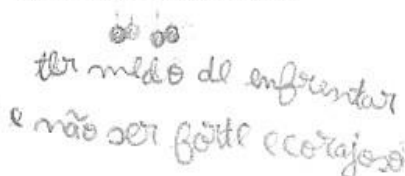


Durante o recreio as crianças brincavam livremente pelo espaço. A grande maioria dos meninos jogava futebol e as meninas conversavam. Num recanto do espaço, a CM3, a CM6, a CF2 e a CF4 jogavam à mímica dramatizando diferentes animais e profissões. Durante a brincadeira auscultei os diálogos que foram surgindo. A CF4 referia ser **esquisito e engraçado um homem ser vendedor de joias**. Por sua vez, de seguida, rematava dizendo que **é esquisito porque não vemos muito, mas pode ser! Se gostar!** As restantes crianças concordavam, ainda que fosse visível o sentimento de estranheza e de desconfiança aquando a representação de certos comportamentos associados ao papel da mulher e do homem na sociedade. A título de exemplo, quando a CF3 demonstrava ser pedreira, o CM6 referiu que **para ser pedreira tem de ter muita, muita força. Tens de pedir ajuda para levar o cimento e outras coisas para fazeres as construções... é pesado**; a CF2 respondeu, de forma assertiva, que há mulheres que têm muita força e a CF4 concordou, afirmando que tinha uma tia que tinha mais força que o tio. O grupo partilhou várias opiniões e, no final, a CM6 referiu: **não podemos imaginar que conhecemos os gostos de todas e a força de todas**.

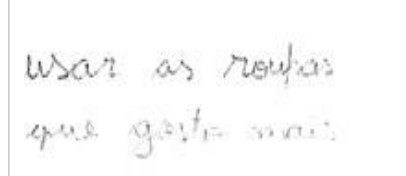
Ao refletir sobre este comportamento, considero que as crianças estão mais sensíveis a questões relacionadas com a igualdade de género, envolvendo-se em diálogos e questionando as diversas opiniões.

APÊNDICE II – CONCEÇÕES DAS CRIANÇAS RELATIVAMENTE À DIFERENÇA ENTRE SER MENINO E MENINA

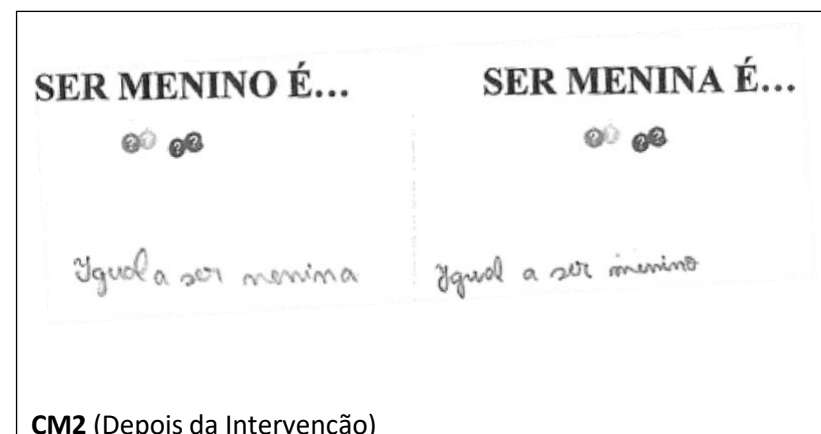
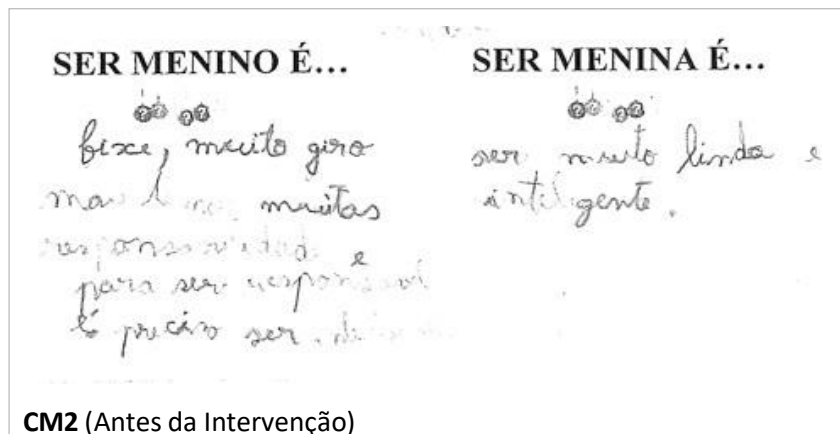
“Ser menino é...” no início da investigação vs. “Ser menina é...” no final da investigação

SER MENINO É...	SER MENINA É...
	

CM1(Antes da Intervenção)

SER MENINO É...	SER MENINA É...
	

CM1 (Depois da Intervenção)



SER MENINO É...	SER MENINA É...
correr, jogar futebol avião	fazer desenhos, pintar e maquiagem

CM3(Antes da Intervenção)

SER MENINO É...	SER MENINA É...
ter pínis	ter sapina

CM3(Depois da Intervenção)

SER MENINO É...	SER MENINA É...
brincar com amigo, jogar futebol e ir ao cinema	brincar com as amigas e a maquiagem e os vestidos

CM4(Antes da Intervenção)

SER MENINO É...	SER MENINA É...
ter pínis	imagina

CM4(Depois da Intervenção)

SER MENINO É...

ser inteligente e ser rápido

SER MENINA É...

ser fofa e provavelmente

CM5(Antes da Intervenção)

SER MENINO É...

ter pênis
gostar da natureza

SER MENINA É...

ter vagina
gostar da natureza

CM5(Depois da Intervenção)

SER MENINO É...

ficar porque
podemos jogar
futebol

SER MENINA É...

maior e menos
ficar porque
brincamos com
bonecas

CM6(Antes da Intervenção)

SER MENINO É...

ter penis

SER MENINA É...

Vagina

CM6(Depois da Intervenção)

SER MENINO É... SER MENINA É...

faz
(então) mais
ou 20 segundos

faz porque
outra menina
e depois logo

CM7(Antes da Intervenção)

SER MENINO É...

se o que gosta
mais quando crescer

SER MENINA É...

se o que gosta
quando crescer

CM7(Depois da Intervenção)

SER MENINO É...

se rápido e forte

SER MENINA É...

se menos rápido e chorar
mais

CM8(Antes da Intervenção)

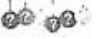
SER MENINO É...

faz

SER MENINA É...

faz

CM8(Depois da Intervenção)

SER MENINO É...	SER MENINA É...
 é ser amigo é feliz.	 é ser ingrata é desobediente.

CM9(Antes da Intervenção)

SER MENINO É...	SER MENINA É...
 gostar de brincar com carros e bonecas	 gostar de brincar com carros e bonecas

CM9(Depois da Intervenção)

SER MENINO É...	SER MENINA É...
 usar camisas e calças de ganga, ténis e sapatinhas.	 usar vestidos, leguinhos e saia, meias, patas de ganga e salomões.

CF1(Antes da Intervenção)

SER MENINO É...	SER MENINA É...
 ser fofoquinho e ser feliz.	 engrachado e muito divertido.

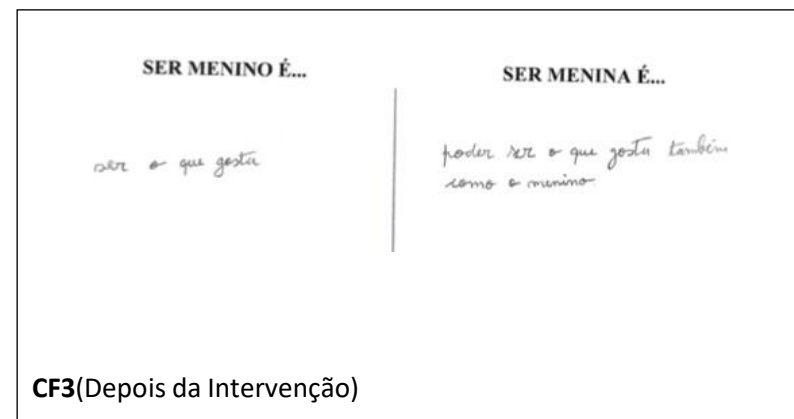
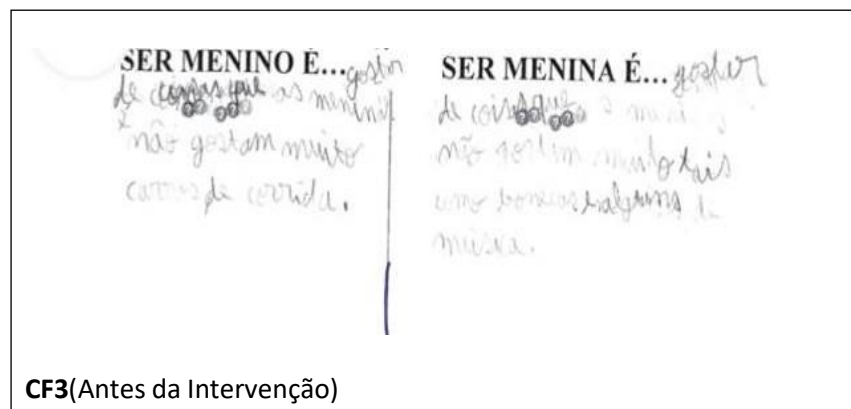
CF1(Depois da Intervenção)

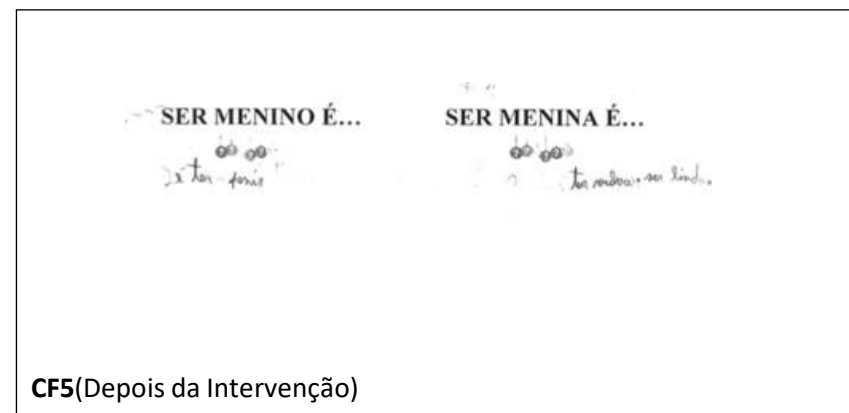
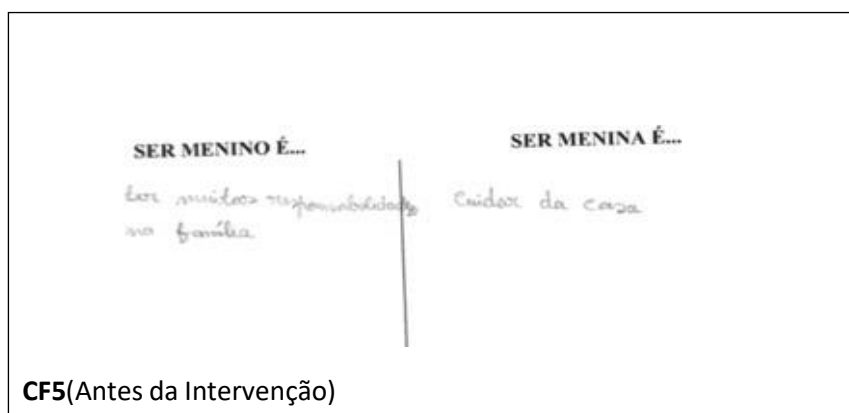
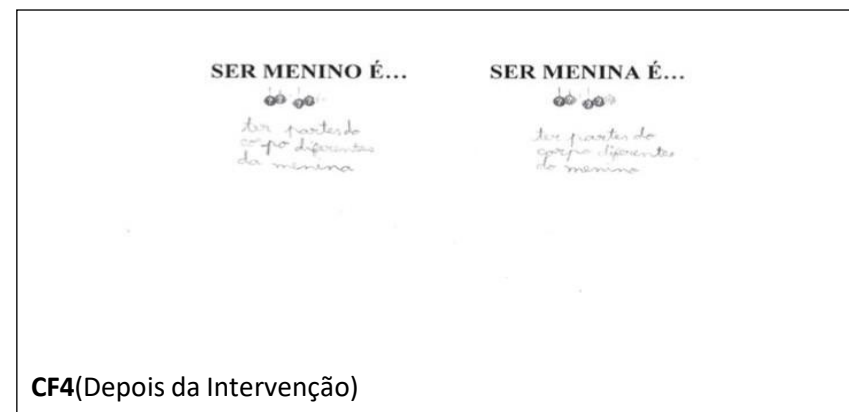
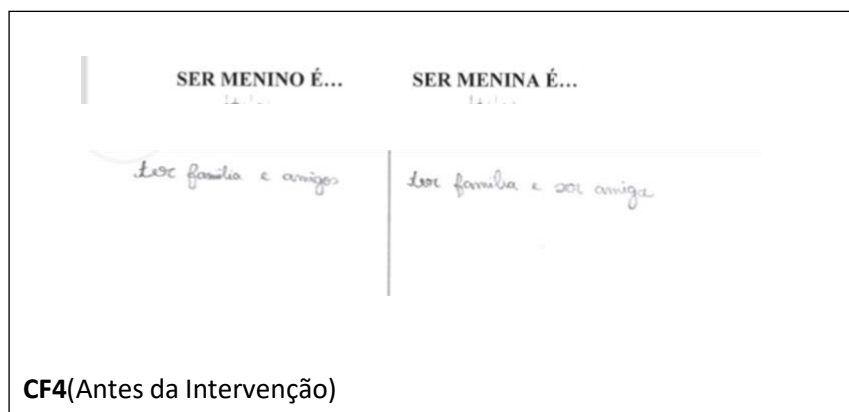
SER MENINO É...	SER MENINA É...
Brincar na rua	Usar vestidos

CF2(Antes da Intervenção)

SER MENINO É...	SER MENINA É...
fute	fute, engrachado e divertida

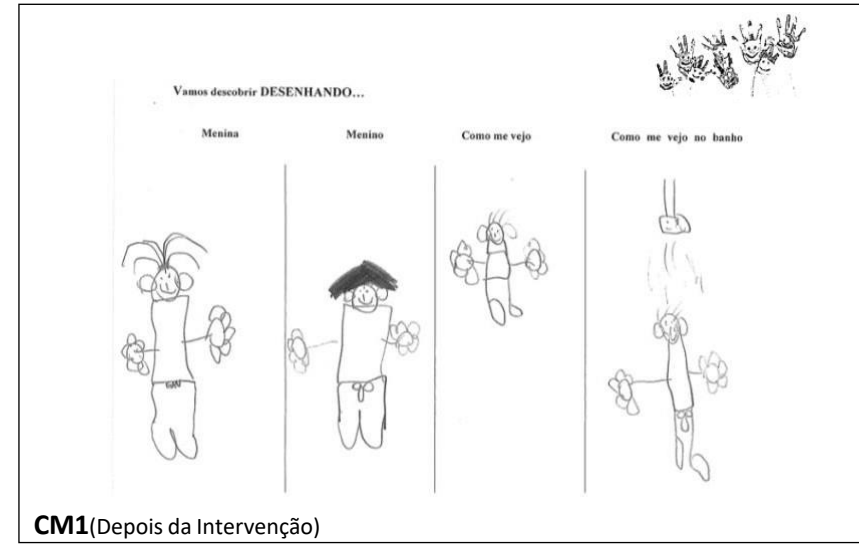
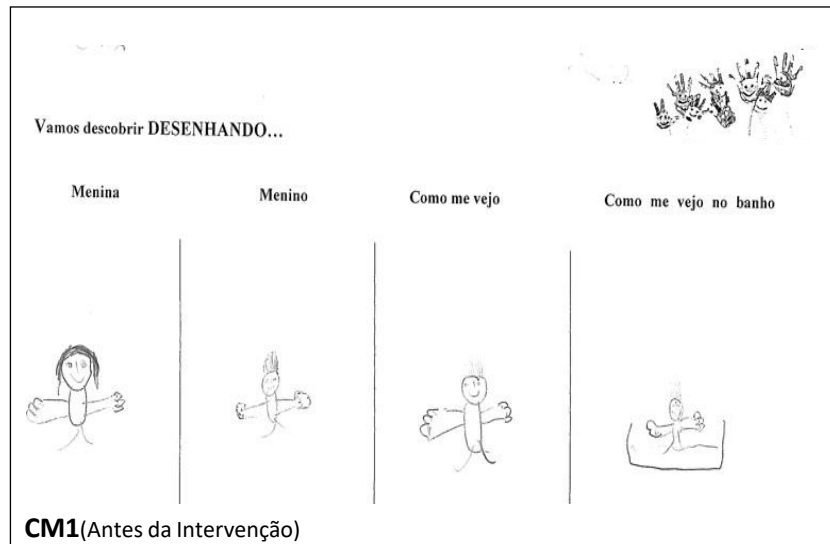
CF2(Depois da Intervenção)

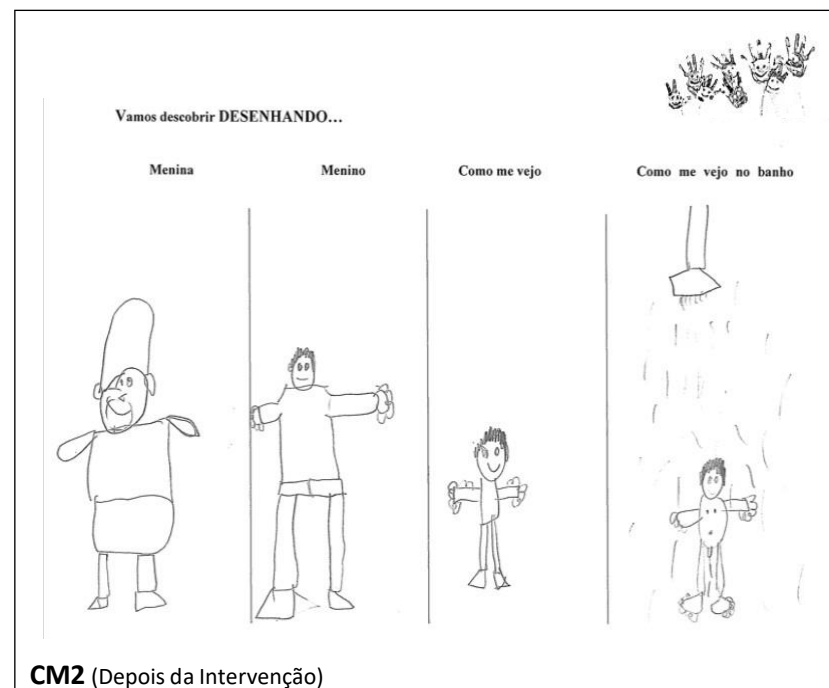
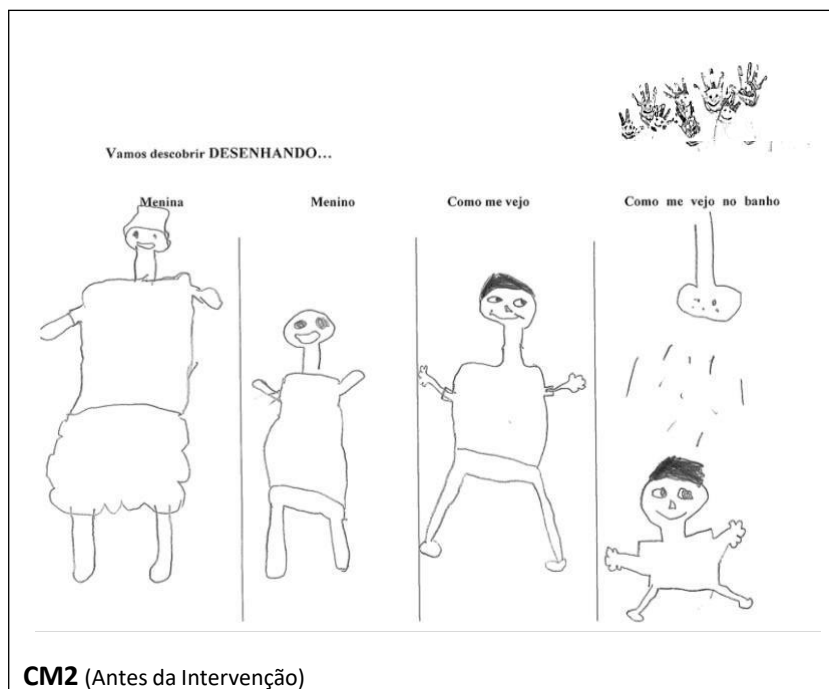


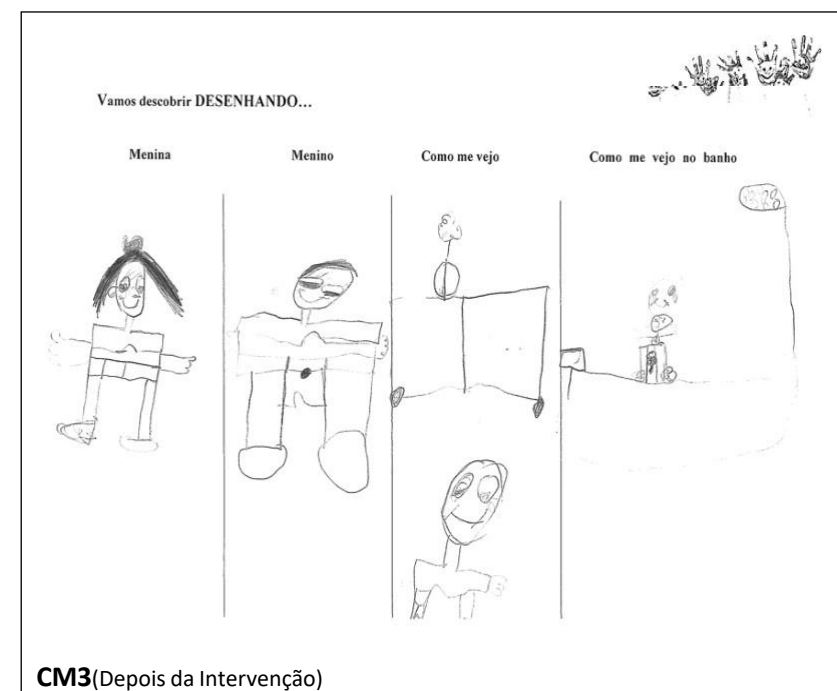
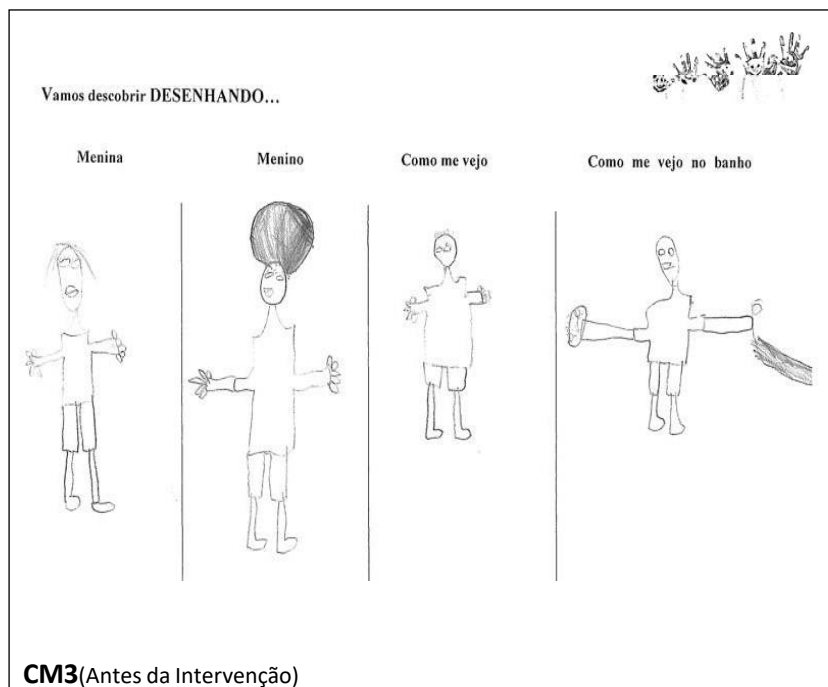


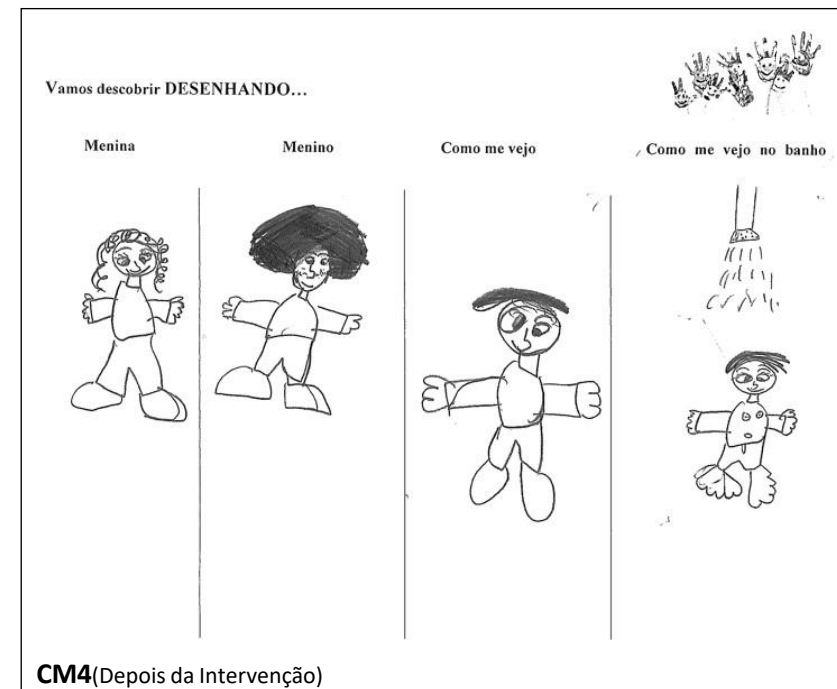
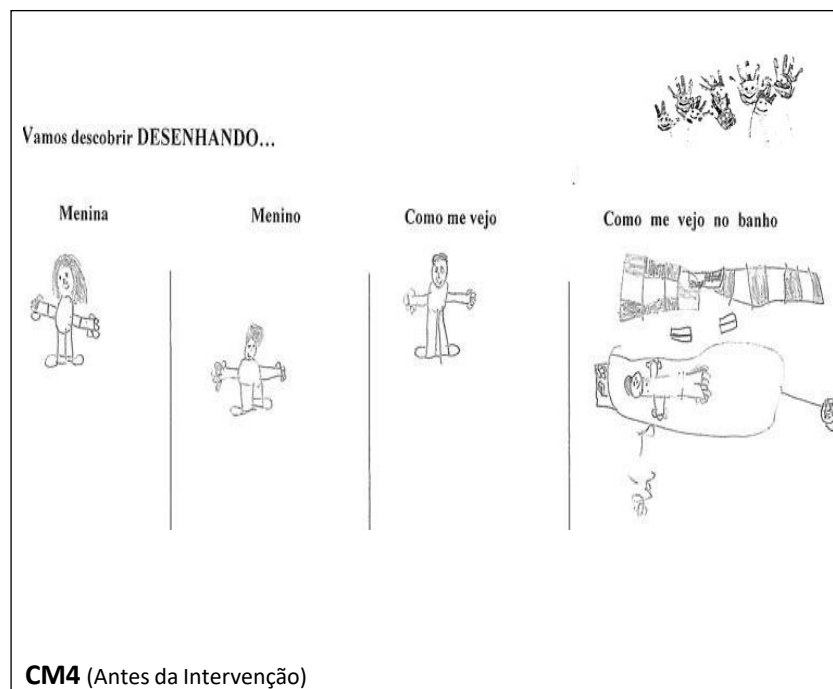
APÊNDICE III– DESENHOS “COMO EU VEJO...”

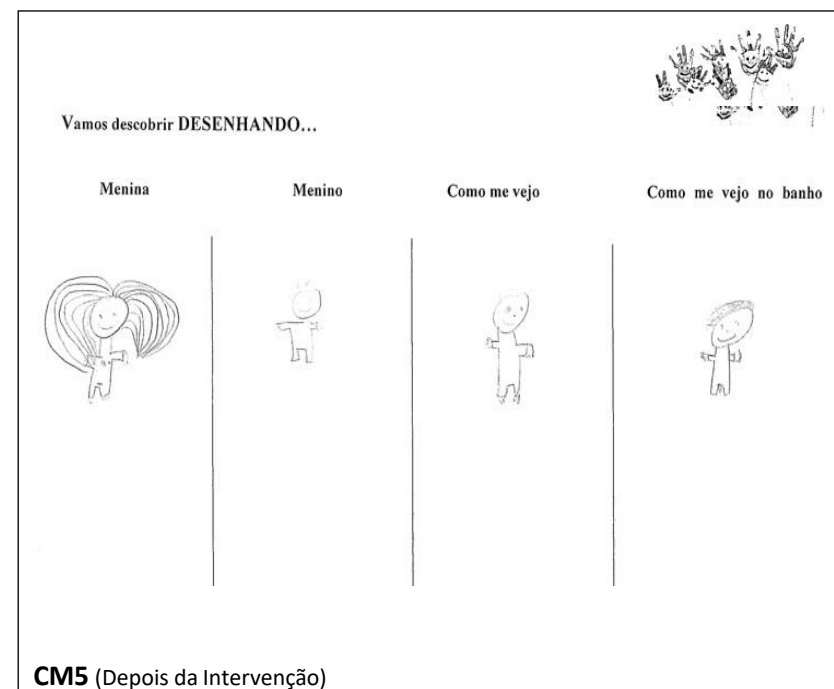
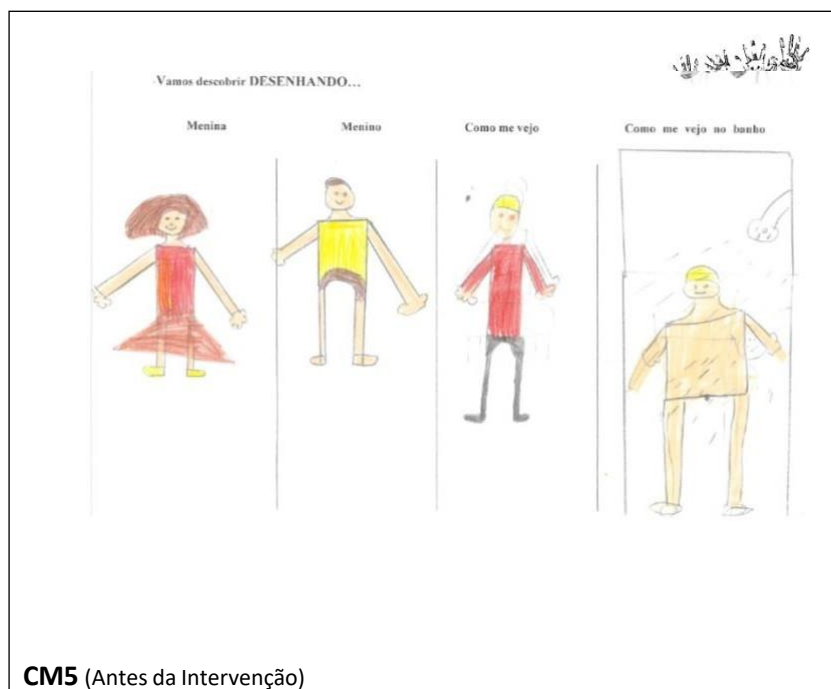
Desenhos “Como vejo...” no início da investigação vs. Desenhos “Como vejo...” no final da investigação

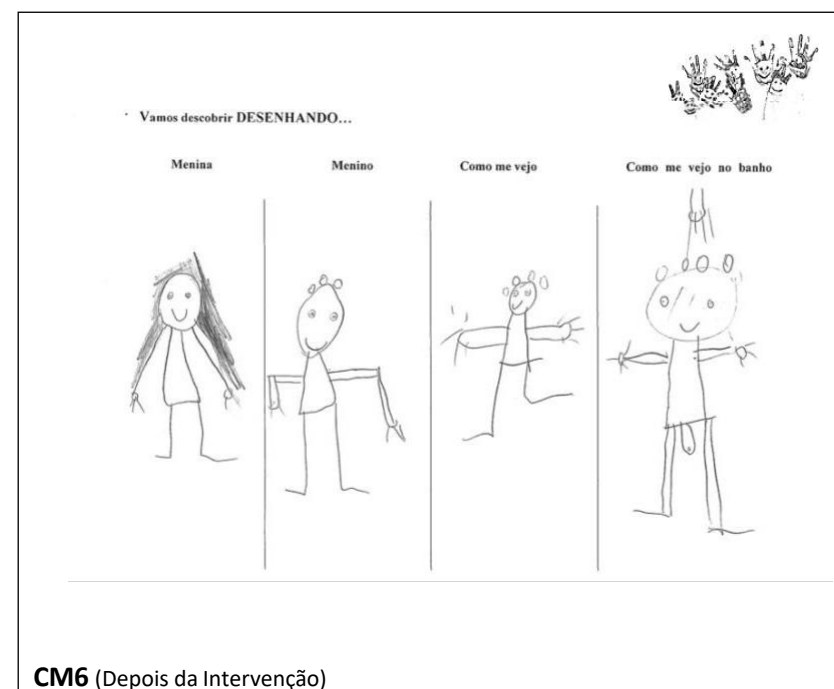
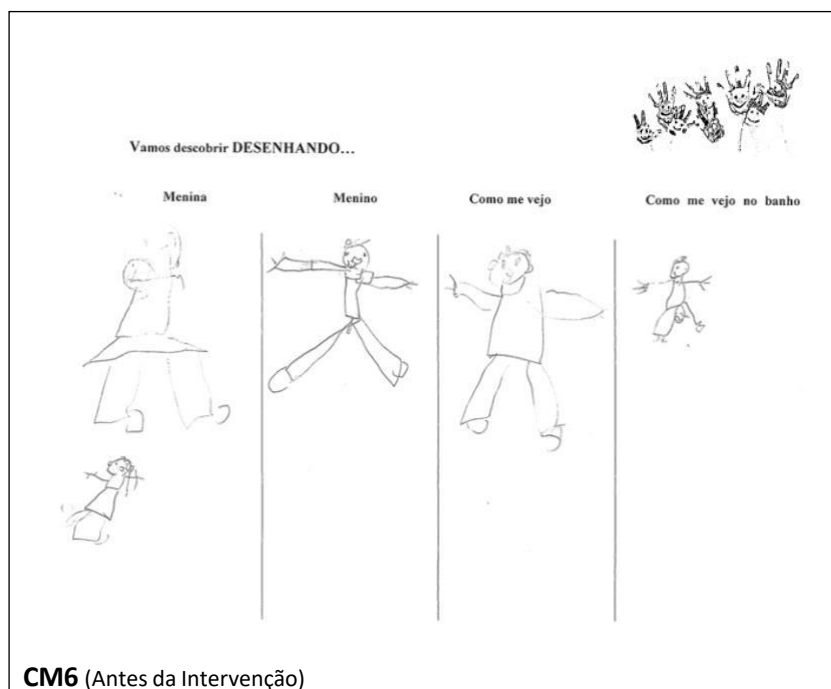


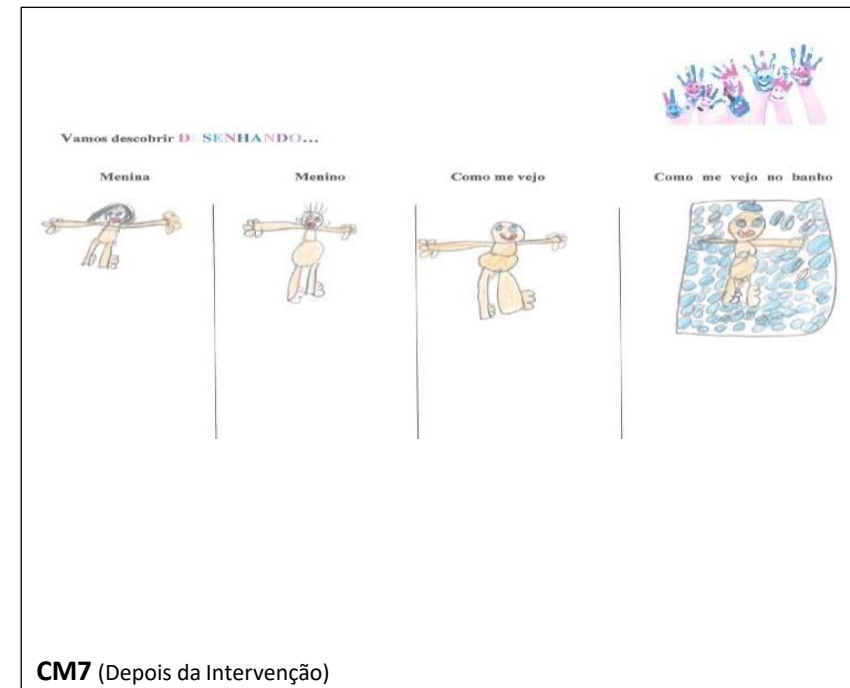
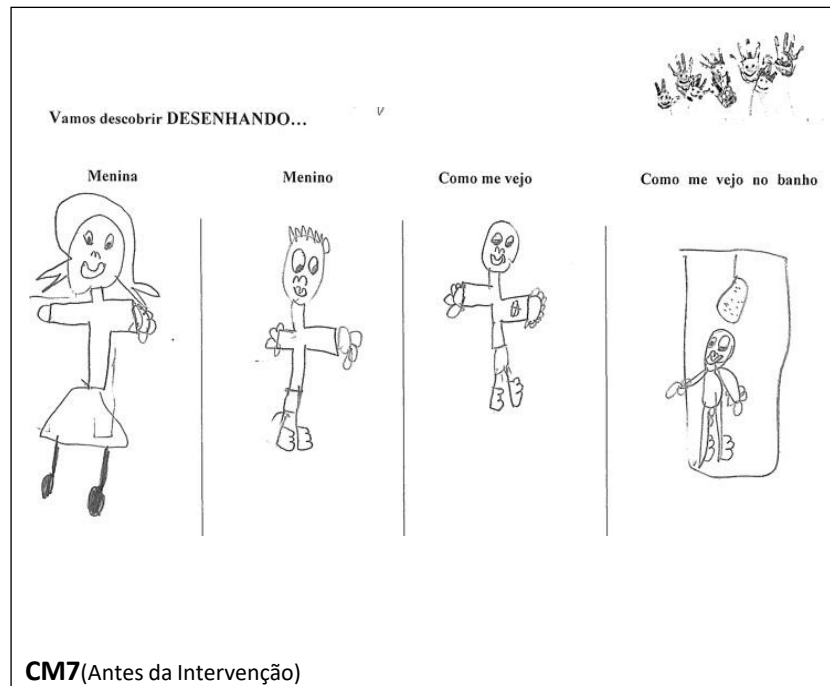


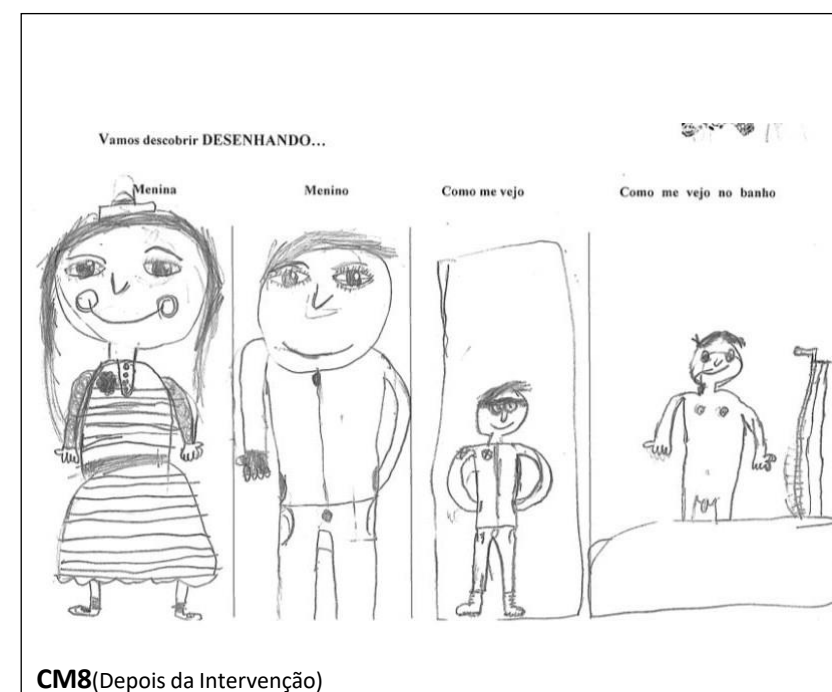
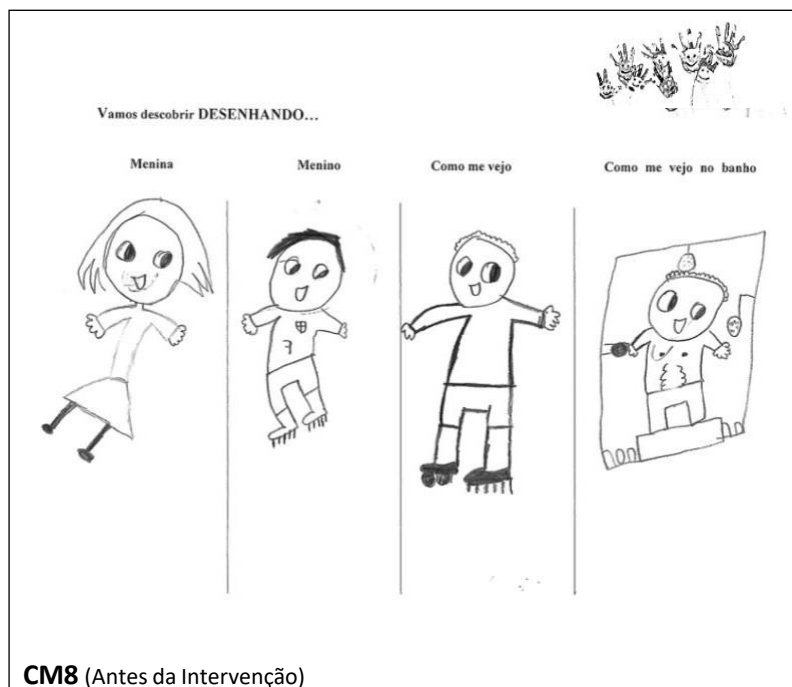


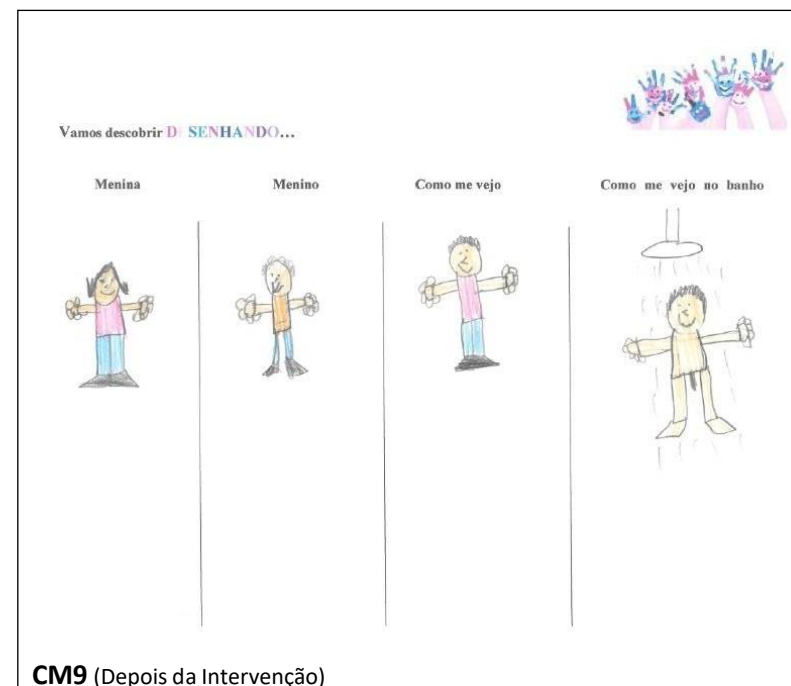
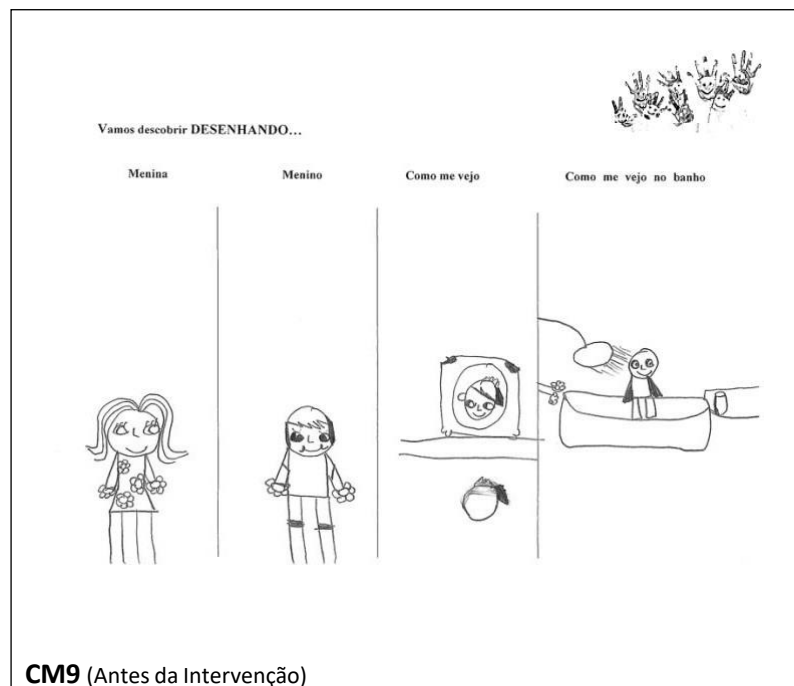


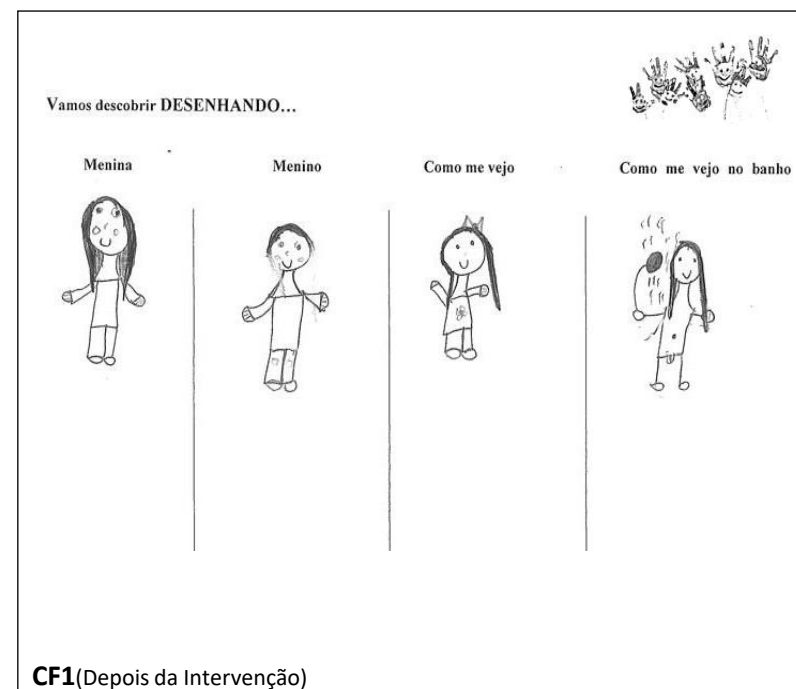
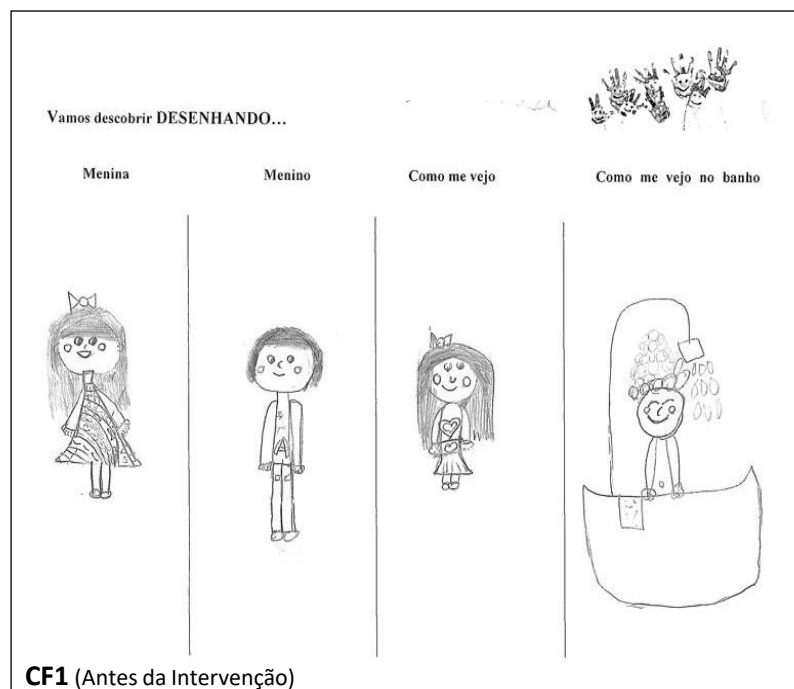


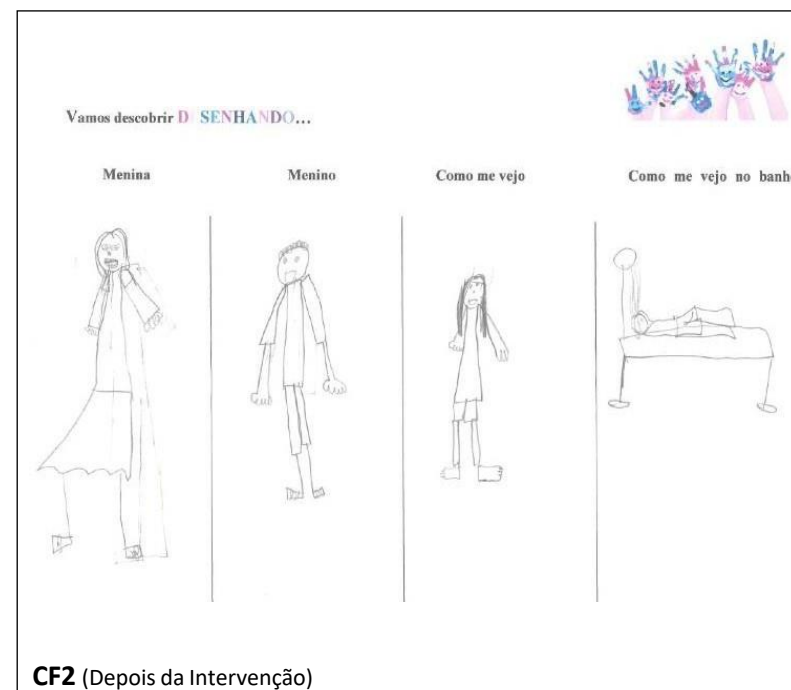
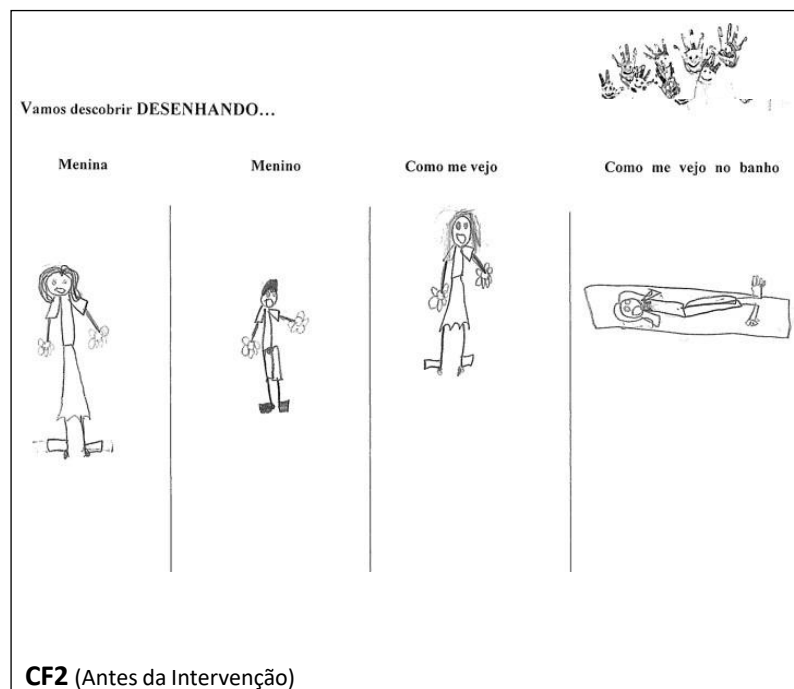


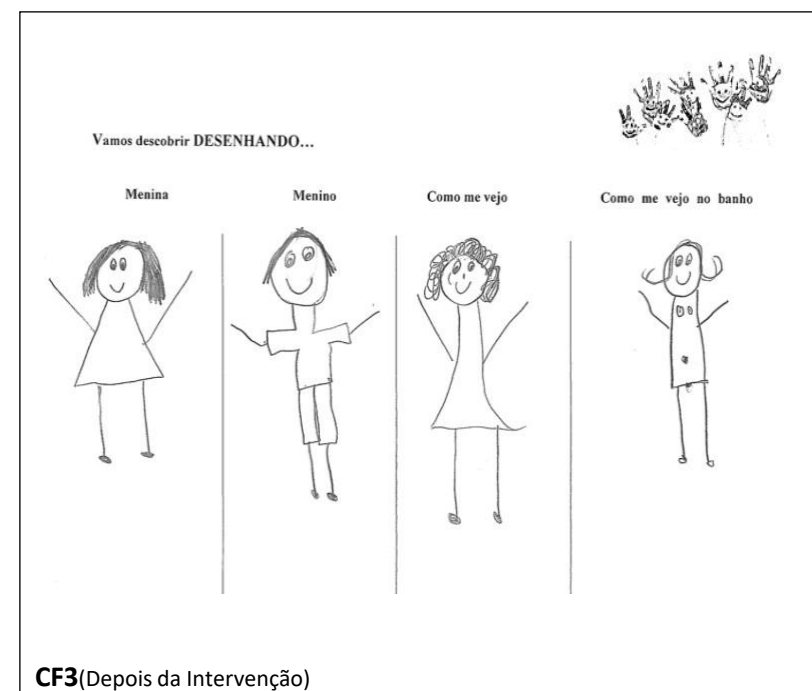
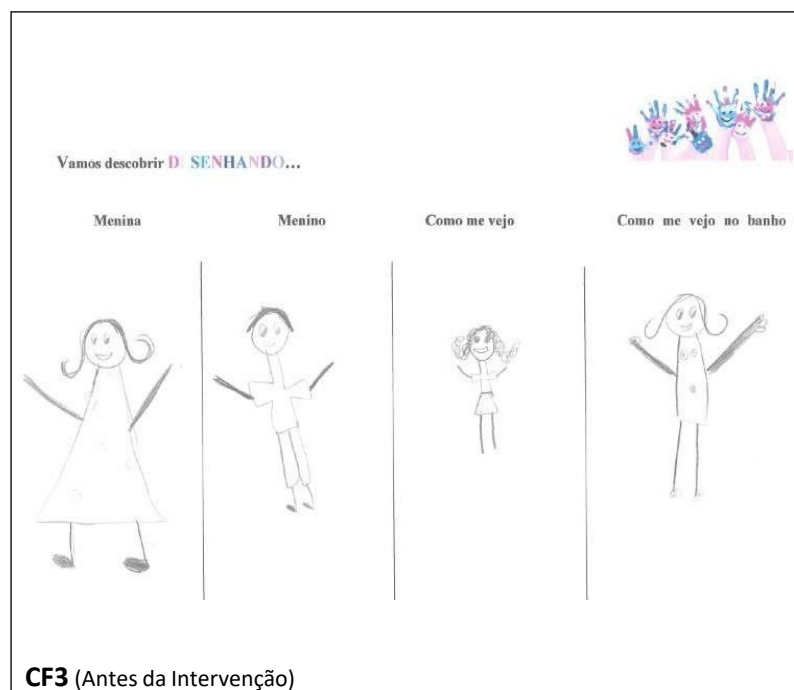


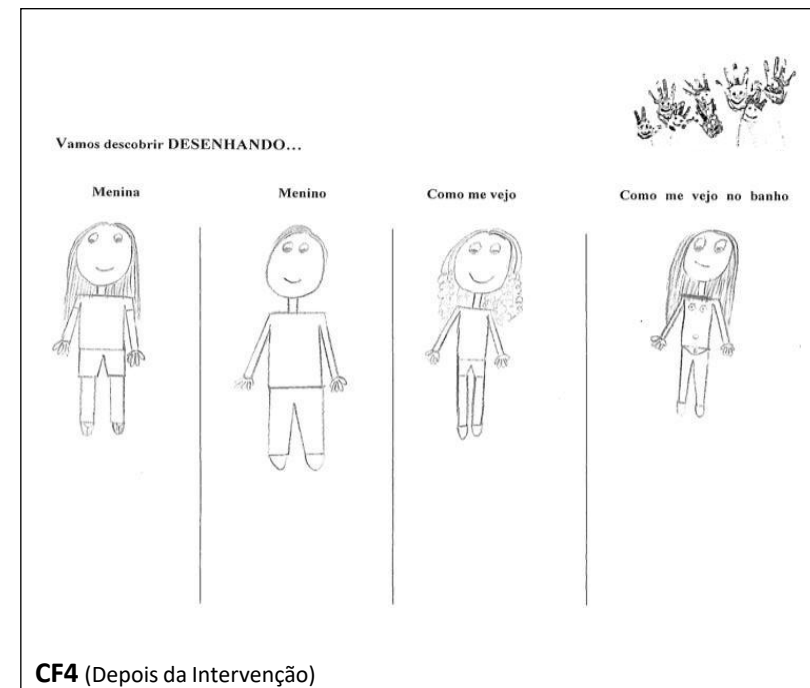
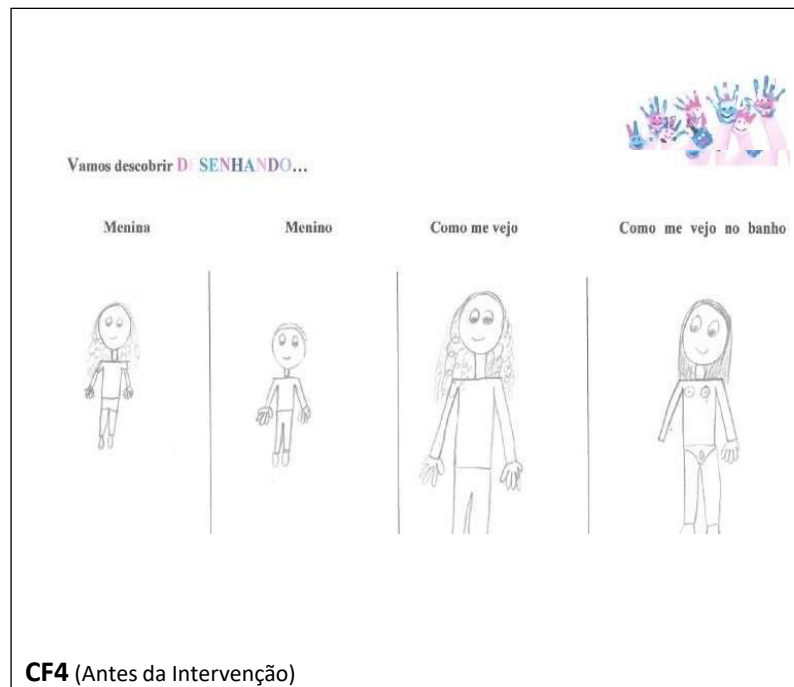


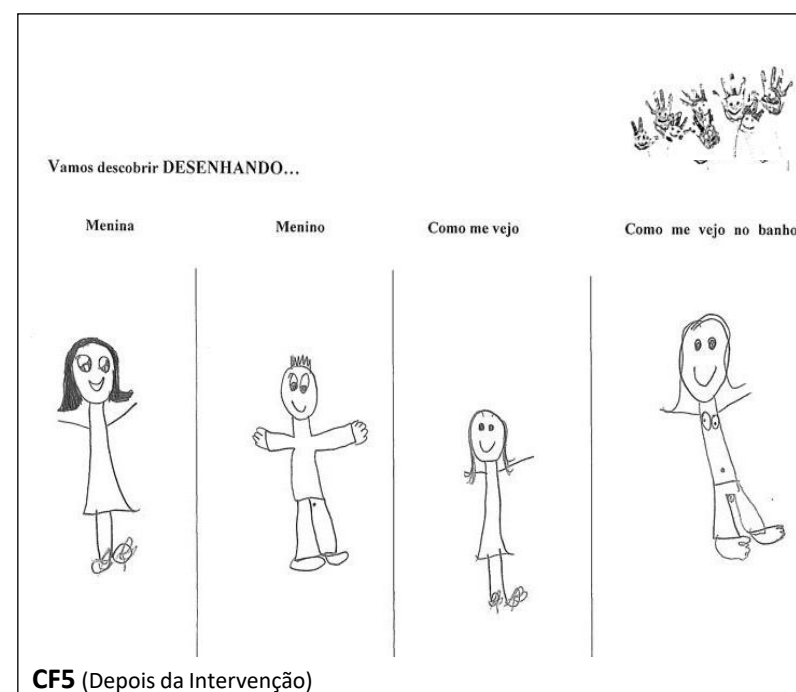
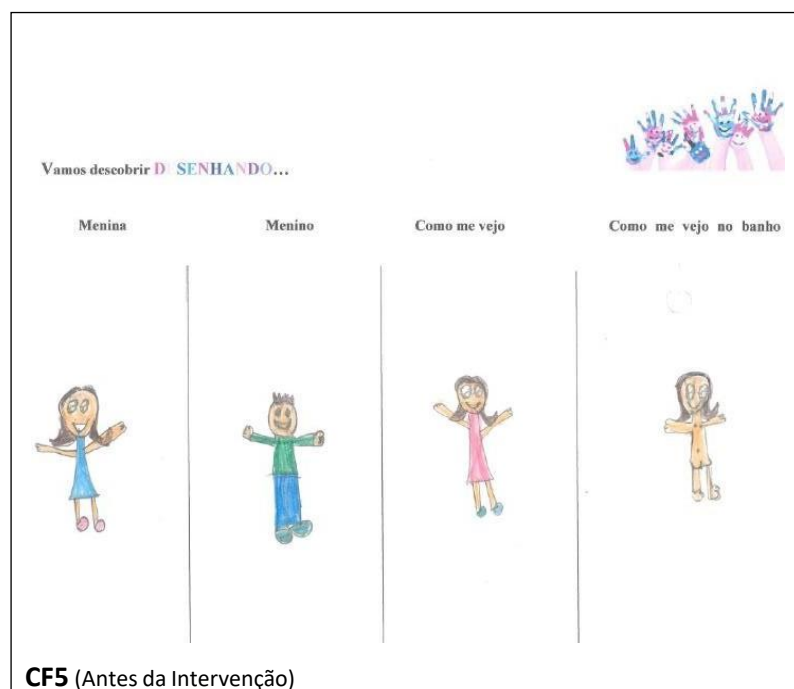












APÊNDICE IV– QUESTIONÁRIO ÀS FAMÍLIAS



QUESTIONÁRIO AOS/ÀS ENCARREGADOS/AS DE EDUCAÇÃO

Este questionário destina-se à realização de um projeto de investigação no âmbito do Relatório Final do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico que frequento na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra. O questionário é anónimo e as respostas são confidenciais. Responda, por favor, às questões com sinceridade, **assinalando apenas uma das opções em cada questão.**

Grata pela sua colaboração
Daniela Antunes

Grupo I

Dados da criança

Idade do/a seu/sua educando/a? _____
Sexo do/a seu/sua educando/a? F ☐ M ☐

Dados do/a inquirido/a

Idade _____ Sexo F ☐ M ☐

Grupo II

1. Concorda com os provérbios “*A casa é das mulheres e a rua é dos homens*” e “*Do homem a praça, da mulher a casa.*” Sim ☐ Não ☐

1.1. Porquê?

2. Considera existirem diferenças nas brincadeiras entre as meninas e os meninos?
Porquê?

Sim ☐

Não ☐

3. Que tipos de brinquedos oferece ao/à seu/sua filho/a? Porquê?

4. Preparou a decoração do quarto do/a seu/sua filho/a tendo em conta o sexo dele/dela? Porquê?

Sim ☐

Não ☐

5. Alguma vez falou com o/a seu/sua educando/a sobre Sexualidade? Porquê?

Sim ☐

Não ☐

6. Sente-se confortável para abordar o assunto? Porquê?

Sim ☐

Não ☐

7. A quem considera que compete a abordagem da Sexualidade com as crianças? Porquê?

Família ☐

Escola ☐

Ambas ☐

8. Se o/a seu/sua educando/educanda o/a questionasse sobre a Sexualidade como reagiria?

Desviava o assunto. ☐

Não respondia, são assuntos para pessoas mais crescidas. ☐

Não respondia, dizia para perguntar ao/à professor/a. ☐

Tomava iniciativa de pedir ajuda ao/à professor/a. ☐

Tentava responder à questão, utilizando uma linguagem científica. ☐

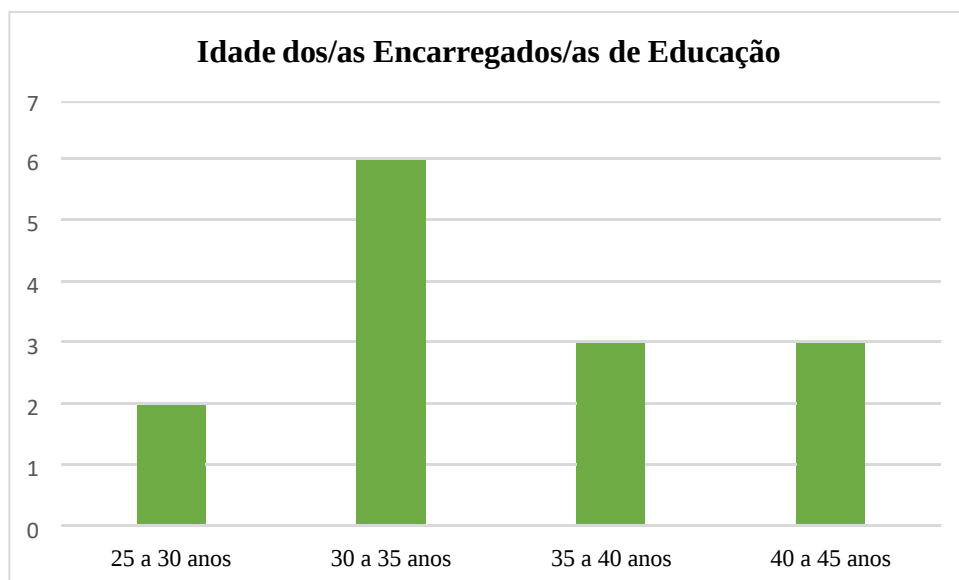
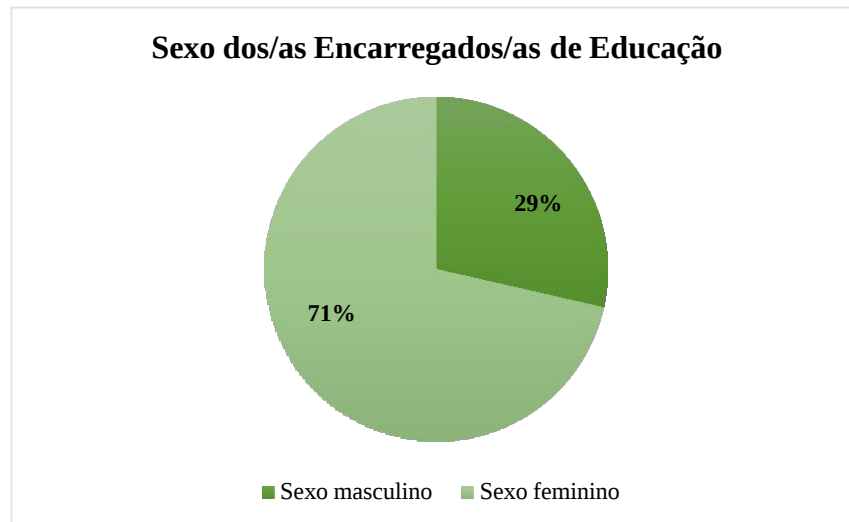
Tentava responder à questão, utilizando uma linguagem familiar. ☐

Informava-me acerca do assunto e, de seguida, tentava esclarecer utilizando uma linguagem científica. ☐

Informava-me acerca do assunto e, de seguida, tentava esclarecer utilizando uma linguagem familiar. ☐

**APÊNDICE V - RESPOSTAS DOS QUESTIONÁRIOS AOS/ÀS ENCARREGADOS/AS DE
EDUCAÇÃO**

Sexo e idade dos encarregados de educação



Questão 1: Concorde com os provérbios “A casa é das mulheres e a rua é dos homens” e “Do homem a praça, da mulher a casa.”

Sim N=2	Não N=12	
	Homens e Mulheres devem ter direitos iguais N =8	Homens e mulheres devem partilhar tarefas N=4
“Se nos provérbios e na literatura se reflete a cultura de um povo, através deles conhecemos também o papel da mulher na sociedade portuguesa.” (EECM9) “Porque sim.” (EECF5) “Não sei responder isto porque acho que depende, por mim seria sim visto que gosto de estar em casa; e geralmente os homens gostam de conviver e sair mais.” (EECM1)	“Porque nesta altura já vivemos num mundo de igualdades de género”. (EECF3)	“Não, porque a casa é de ambos, devem partilhar tarefas e educação, etc, contudo havendo respeito pelos respetivos papéis de pai e mãe.” (EECM2)
	“Não concordo com a desigualdade, seja em casa ou na rua, entre homem e mulher e até entre irmãos.” (EECM4)	“No que concerne à primeira afirmação e, de certo modo, à segunda, as tarefas devem ser partilhadas e deverá haver lugar para tudo em conjunto.” (EECF1)
	“Porque tanto os homens como as mulheres devem ter os mesmos direitos, não devem existir parcialidades entre os géneros.” (EECM7)	“Porque, nos tempos de hoje, o homem está cada vez mais presente na casa, deixou de ser exclusivamente da mulher esse papel.” (EECM6)
	“Porque acho que são provérbios machistas, já não se adaptam aos tempos de hoje.” (EECM3)	“Porque a sociedade hoje em dia proclama a igualdade de géneros. De qual eu concordo totalmente.” (EECF2)
	“Porque é um provérbio machista que era usado antes do 25 de abril, onde se verificava uma desigualdade acentuada entre homem e mulher.” (EECF4)	
	“Porque tanto em casa decide o homem como a mulher”. (EECM5)	

	“Os direitos são iguais para os dois.” (EECM8)	
--	--	--

Questão 2: Considera existir diferenças nas brincadeiras entre as meninas e os meninos? Porquê?

Sim N=11		Não N=3
Meninos e meninas têm ‘naturalmente’ preferências diferentes	Meninos e meninas são influenciados/as socialmente	“O meu filho tanto brinca com meninas e bonecas como com meninos e carros.” (EECM4)
“Vocação dos dois géneros é diferente.” Os rapazes gostam ou preferem algo mais radical ou que envolve mais esforço físico e na maioria das raparigas o contrário. (EECM7) “Gostam de coisas diferentes”. (EECF5). “Acho que sim embora gostem ambos de brincadeiras mas acabam por definir suas preferências onde regra geral se nota a diferença de ser menina ou menino.” (EECM2) “Porque as meninas gostam de brincar com bonecas, os meninos gostam de bola.” (EECM3) “Porque as meninas gostam de saltar à corda, jogar às escondidas, jogo da Macaca etc... os rapazes gostam de jogar à bola, correr, basquetebol.”. (EECM5) “Penso que é inato.” (EECM9)	“Ainda existe infelizmente a ideia de que a bola é para meninos, e as barbies para meninas”. Mas já vai havendo alguma abertura.” (EECF3) “Devido à influência social. Ou seja desde sempre se ensinou os meninos a brincarem com bolas e meninas às barbies. Existem desenhos animados mais direcionados para meninas e vice-versa daí as suas brincadeiras serem diferentes e evoluírem de diferentes formas e aí também existe a opção gosto e sua influência nas brincadeiras. (EECM1) Como encarregado de educação não estímulo esta diferença, mas socialmente sim.” (EECF1) Derivado ao tipo de educação que damos aos nossos filhos. Mais atentos às meninas e mais liberais com os meninos.” (EECM6)	“Porque não faz o mínimo sentido existir a ideia que meninas devem brincar a certos jogos ou com determinados brinquedos e os meninos com outros. Isso é apenas o reflexo da sociedade onde vivemos e uma divisão dessas só é criada por adultos. Brincadeiras não têm género.” (EECF4) “Acho que já houve mas neste momento penso que não, não há mais igualdade entre eles.” (EECM8)

	“As diferenças nas brincadeiras têm como base uma diretriz cultural histórica, o que leva os pais a direcionarem as diferentes brincadeiras para o sexo feminino e masculino. O que não invalida o menino saltar à corda e a menina jogar à bola.” (EECF2)	
--	---	--

Questão 3: Que tipo de brinquedos oferece ao seu/sua filho/a? Porquê?

Todo o tipo de brinquedos N=1	Brinquedos que a criança gosta N=4	Brinquedos que contribuam para mobilizar capacidades/competências N=8	Brinquedos destinados ao sexo masculino N=1
“Carros, legos, puzzles, bonecas, bolas, carrinhos de passear bonecas, etc...” (EECF1)	“Livros porque ele gosta.” (EECM3) “Livros, carros, jogos porque é o que ele me pede e gosta, mas também já o vi brincar com as bonecas da irmã e não me preocupa nada.” (EECM4) “Livros, bonecas, roupa. Porque sei que ela gosta.” (EECF5) “Neste momento já não ofereço brinquedos visto a minha filha só querer	“Legos/jogos/sobre eletricidade e física. Porque não queremos que se habitue a brincar com um tablet e não desenvolva outrascapacidades.” (EECM8) “Diversos; carros, bolas, jogos, puzzles, porque a criança tem de os conhecer, ajuda-os nas suas capacidades físicas e mentais, além de interagirem com outros.” (EECM2) “Ofereço uma diversidade de brinquedos que lhe permita desenvolver competências psicomotoras e sociais. Ex: jogos interativos, manipulação de materiais, jogos coletivos, carrinhos, etc.” (EECF2)	“Brinquedos que se relacionem com o seu sexo. Há que se alimentar na criança um espírito masculino e não o contrário.” (EECM9)

	livros. Mas quando oferecia, eram bonecas e jogos didáticos.” (EECF3) “Bonecas, carros, educativos, puzzles. Faz parte da aprendizagem para o futuro, as brincadeiras ou os brinquedos são estimulantes para o crescimento infantil.” (EECF4) “Por norma ofereço brinquedos de desporto (bolas, corda...) ou algo que faça trabalhar o raciocínio (3 em linha por exemplo).” (EECM7) “Tento oferecer brinquedos que ajudem ao seu desenvolvimento, embora hoje em dia não lhes deem valor, preferem as novas tecnologias.” (EECM6) “Muitas vezes livros, e em segundo coisas para construir, para fazer pensar.” (EECM5) “Bolas, jogos, bicicleta, livros, puzzle e educativos, e livros com exercícios escolares porque acho que seja bom para ele.” (EECM1)	
--	---	--

Questão 4: Preparou a decoração do quarto do seu/sua filho/a tendo em conta o sexo dele/a?

Não N=5	Sim N=9
-------------------------------------	-------------------------------------

“Porque gosto de cores neutras e claras”. (EECF3) “Porque não estava nos meus planos.” (EECM3) “Cores neutras, apesar de um dos cortinados ser rosa forte. (EECF1) “Porque o meu filho não me deu tempo para isso. Embora estejamos a completá-lo aos poucos.” (EECM6) “Porque preparei-o antes dela nascer e como tal teria de dar para os dois sexos. (EECF5)	Quarto preparado tendo em conta os interesses da criança N=3 “Tendo em maior conta o seu gosto pois dependerá do que a sociedade entende por tendo em conta o sexo pois o meu filho tem peluches, piu piu’s, animais, joaninhas e aí a meu ver não existe opção por sexo, mas sim por gosto, mas há quem tenha outro ponto de vista. (EECM1) “Ele próprio foi ajustando a sua decoração.” (EECM4) “Porque se tornava mais acolhedor e confortável para a criança.” (EECM8)	Quarto preparado tendo em conta o sexo da criança N=6 Há que fazer com que a criança cresça num ambiente que se relacione com o seu sexo, para evitar comportamentos ou pensamentos contraditórios do seu sexo.” (EECM7) “Porque há a tendência a definirmos o que é de rapaz ou rapariga.” (EECM2) “Decorei conforme o sexo, visto que não ia pintar um quarto cor de rosa para um menino antes de nascer. Depois, a decoração, cores é feita pela preferência deles.” (EECF4) “Porque achei que ficaria melhor assim, e fazia mais sentido, tudo em tons de azul e brinquedos.” (EECM5) “Escolhi com ele as cores do quarto, certamente se fosse uma menina não escolhia as mesmas cores (vermelho e verde) tudo para que sintam bem aonde dorme e passa algum tempo.” (EECM9) “Porque segui os padrões culturais/sociais e o gosto da minha filha.” (EECF2)
--	--	---

Questão 5: Alguma vez falou com o seu/sua educando/a sobre Sexualidade? Porquê?

Não N=5	Sim N=9	
“Porque o meu educando não mostrou “anomalias” acerca do seu sexo.” (EECM7) Não. (EECF5) Não. “Porque ainda não vi que havia necessidade.” (EECM3) Não. “Ainda não mostrou interesse sobre o assunto.” (EECF4) Não. “Porque já são espertos o suficiente, e, estar a fazê-lo descobrir coisas novas deverá ser no seu devido tempo. Com o seu crescimento.” (EECM6)	As crianças devem ser educadas sobre sexualidade N =4	As crianças questionam sobre sexualidade N=5
	Porque, visto nunca o terem feito comigo na minha altura. Considero muito importante falar-se desde cedo”. (EECF3)	“Neste momento falei muito pouco, mas sempre que ele me interrogar sobre as coisas que vão surgindo, tento esclarecer para que ele não tenha dúvidas.” (EECM9)
	“Porque ele é um assunto que faz parte da vida no geral. Temos de os educar em todos os sentidos.” (EECM4)	“Porque, fui questionada por ele e acho necessário aprender a abordar este tema desde pequeno.” (EECM5)
	“Porque adequando à idade dele considero importante nos dias de hoje ter o tema em atenção, explicar cada um dos sexos, as suas diferenças e o respeito por elas.” (EECM1) “Porque a criança precisa começar a saber o que é a sexualidade para que possa saber como lidar com isso e ao mesmo tempo se defender.” (EECM2)	Porque surge no seguimento duma curiosidade que ela apresente.” (EECF2) “É importante o conhecimento e, também fui questionada por ela vários temas no âmbito da sexualidade.” (EECF1) Porque viu um vídeo no telemóvel por descuido. Era um vídeo sobre uma música de natal enviada por brincadeira por amigos. Tentei apagar logo mas ficou armazenado no álbum de

		fotografias. Foi desconfortável.” (EECM8)
--	--	---

Questão 6: Sente-se confortável para abordar o assunto? Porquê?

Não N=2	Sim N=12	
“Porque ainda não vi que avia necessidade.” (EECM3) “Porque foi descoberto de uma maneira que não foi programada. As coisas têm que se abordar de uma maneira programada, mas tento responder às questões sem esconder a verdade.” (EECM8)	Ainda que considere ser cedo para abordar o assunto N =2	O assunto deve ser abordado com naturalidade N =10
	“Ainda é cedo para falar sobre um assunto que envolve um pouco mais de maturidade, embora se for necessário irei abordar o assunto cautelosamente.” (EECM7)	“Porque eu quero que ela cresça informada e com responsabilidade e que tenha conhecimento dos cuidados que deve ter quando iniciar a sua vida sexual.” (EECF3)
	“Porque aprendi que esconder assuntos “tabu” não será a melhor opção. Mas falo com ele quando achar que entende o que lhe digo.” (EECM6)	“Porque eu sempre fiz com que fosse um assunto muito normal, com o meu filho falo de tudo, até de drogas.” (EECM4)
		“Porque é natural e normal. E as crianças devem (dentro da idade adequada) ter conhecimento de como o mundo funciona” (EECF5) “Porque é algo que devemos falar com naturalidade, pois faz parte da vida.” (EECM1) “Os assuntos devem ser abordados de forma clara e objetiva. Tabus não.” (EECF1)

		“Sim porque é algo natural, e devemos falar principalmente com filhos.” (EECM2) “Faz parte da vida.” (EECF4) “Porque vejo a sexualidade sem tabus.” (EECF2) “Porque, já tive na minha geração sessões sobre a sexualidade.” (EECM5) “É um assunto que faz parte, e se ele me interrogar é bom sinal, é sinal que confia para expor.” (EECM9)
--	--	---

Questão 7: A quem considera que compete a abordagem da Sexualidade com as crianças? Porquê?

Família N =2	Família e Escola N =12	
Família. (EECF5) Família. “Porque os familiares devem abordar a conversa.” (EECM3)	Ambas educam N =8	Ambas educam, mas deve começar na família N=4
	“Porque cada uma das partes completa a outra”. (EECF3) Ambas. “Pois se existir essa parte a criança estrará mais informada e afim de compreender o assunto com bons valores para a vida.” (EECM1)	“Ambas. A família é a mais importante, para mim na escola seria para reforçar aquilo que se ensina em casa.” (EECM4) “Por ambas as partes, pois a educação tem de ser promovida. É evidente que a família tem uma

	“Ambas, até porque entre os jovens se vai falar muito é preciso que eles também na escola sejam alertados e lembrados sobre o assunto.” (EECM2) “Porque o complemento de ambas é muito importante. A escola é a segunda família do meu educando.” (EECM6) “Porque tanto a família como a escola fazem parte da formação da minha filha.” (EECF2) “Porque, tanto em casa como na escola é um assunto necessário abordar.” (EECM5) “Depende da vontade de cada criança, por vezes algumas crianças sentem-se à vontade com os mais próximos (famílias) outras (na escola).” (EECM9) “Pela família e pela escola para lhes explicar a origem das coisas e dos perigos que podem correr.” (EECM8)	palavra mais importante, mas a escola também não o deixa de ser, pois ao ser abordada na escola, a criança poderá se sentir mais à vontade por o caso ser qual (para todas as crianças).” (EECM7) Primeiro parte de casa, da família abordar e falar sobre o assunto. Depois na escola será útil também ter essa abordagem porque muitas não a terão em casa.” (EECF4) “Neste caso, cabe à mãe dar educação à sua filha. A escola, devido ao currículo, aborda também esta temática.” (EECF1)
--	---	--

Questão 8: Se o seu educando/educanda o/a questionasse sobre a Sexualidade como reagiria?

“Tentava responder à questão, utilizando uma linguagem científica.”. N =1	(EECF3)
--	---------

“Tentava responder à questão, utilizando uma linguagem familiar.” N =6	(EECM8) (EECM9) (EECM5) (EECF2) (EECM6) (EECF1)
“Informava-me acerca do assunto e, de seguida, tentava esclarecer utilizando uma linguagem familiar.” N =7	(EECF4) (EECM1) (EECM3) (EECM2) (EECF5) (EECM7) (EECM4)

APÊNDICE VI– TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Termo de Consentimento Informado

Exmo./a. Sr./a. Encarregado/a de Educação,

Eu, Daniela Filipa Fernandes Antunes, aluna do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Coimbra, encontro-me a realizar um projeto de investigação, sobre o tema *Educação Sexual*, a fim de elaborar o meu relatório final de mestrado, pelo que venho convidá-lo/a a preencher um questionário e solicitar a autorização para a participação do seu/sua educando/a no estudo.

Os registos por mim realizados serão para uso exclusivo do referido projeto, sendo garantida a sua confidencialidade e anonimato.

A sua participação bem como a do seu/sua educando/a é voluntária, podendo ser interrompida a qualquer momento.

Agradeço, desde já, a sua colaboração!

Com os melhores cumprimentos,

A estagiária,

Daniela Antunes

(por favor destaque e devolva)

Eu _____, abaixo assinado, declaro ter compreendido a informação que me é prestada, estando disponível para participar no preenchimento do questionário e autorizo/não autorizo (risque, por favor, o que não interessar) a participação do/a meu/minha educando/a no contexto e para os fins acima descritos.

Coimbra, ____ de _____ de 2018

Assinatura do/a Encarregado/a de Educação

Termo de Consentimento Informado

Exmo./a. Sr./a. Encarregado/a de Educação,

Venho por este meio solicitar a sua autorização para fotografar e filmar alguns momentos do/a seu educando/a, com o objetivo de registar e avaliar todo o processo envolvido no projeto sobre *Educação Sexual* que está a decorrer na turma. Gostaria de esclarecer que a cara do/a seu/sua educando/a não será divulgada.

Os registos por mim realizados serão para uso exclusivo do referido projeto, no âmbito do meu Relatório Final, inserido no mestrado em Educação-Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, sendo garantido a confidencialidade dos dados e assegurado o direito à privacidade. Saliento que a cara do/a seu/a educando/a não será divulgada.

Agradeço, desde já, a sua colaboração!

Com os melhores cumprimentos,

A estagiária,

Daniela Antunes

(por favor destaque e devolva)

Eu _____, abaixo assinado, declaro ter compreendido a informação que me é prestada e autorizo/não autorizo (risque, por favor, o que não interessar) o/a meu/minha educando/a _____ a ser fotografado/a e/ou filmado/a no contexto e para os fins acima descritos.

Coimbra, ____ de _____ de 2018

Assinatura do/a Encarregado/a de Educação

