

MARGARIDA **A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO**
ISABEL MARMELO **SEXUAL NO 1.º CICLO**
POMBO

Relatório do Projeto de investigação do Mestrado em
Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática
e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico

ORIENTADORA

Professora Doutora Carla Cibebe Fiel
Vasconcelos Figueiredo

Junho de 2025

MARGARIDA **A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO**
ISABEL MARMELO **SEXUAL NO 1.º CICLO**
POMBO

JÚRI

Presidente: Sílvia Ferreira, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

Orientadora: Professora Doutora Carla Cibebe Fiel Vasconcelos Figueiredo, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

Arguente: Professora Doutora Ana Catarina Pinto, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

Junho de 2025

AGRADECIMENTOS

O presente relatório assinala o término de uma etapa profundamente significativa, marcada por inúmeros desafios, superações, aprendizagens e acima de tudo momentos de muita felicidade. Ao longo destes seis anos vivi experiências intensas - entre alegrias e tristezas - que contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional. Nada disto teria o mesmo valor sem o apoio constante da minha família e dos meus amigos, que caminharam ao meu lado em todos os momentos.

Expresso o meu mais sincero agradecimento à minha orientadora, Professora Carla Figueiredo, pela orientação, pelo apoio contínuo e pelas palavras inspiradoras ao longo de todo este percurso.

À minha mãe e ao meu irmão, que representam uma força inabalável, agradeço por todo o amor, por nunca terem deixado de acreditar em mim e por estarem sempre presentes.

Ao meu pai, que apesar de já não estar presente, acredito, com toda a certeza, que está orgulhoso do caminho que percorri.

Agradeço à minha família, pelo suporte incondicional nestes anos exigentes. À Sofia e à Inês, por terem crescido a meu lado e por todos os momentos que partilhámos.

À Bia, a amiga de todas as horas e cúmplice das maiores aventuras, agradeço por estares sempre ao meu lado.

À cidade de Évora, que me acolheu com carinho desde o início e se tornou, naturalmente, a minha segunda casa. Sou profundamente grata pelas pessoas incríveis que conheci e com quem tive o privilégio de partilhar esta linda caminhada.

À Catarina, o meu porto seguro: obrigada por todos os conselhos, pelo apoio constante e por tornares este percurso mais leve e especial.

A todos os meus amigos, que me acompanharam ao longo do meu crescimento e contribuíram para me tornar na pessoa que sou hoje, obrigada por todos os momentos partilhados e por serem sempre um refúgio nos dias bons e menos bons.

Aos alunos do 4.º ano, agradeço pela oportunidade de aprender convosco e de concretizar este projeto.

Ao meu par pedagógico, Catarina, agradeço pelos momentos de reflexão, pelas partilhas enriquecedoras e pela alegria que trouxeste a cada dia. Obrigada por tudo o que me ensinaste!

Aos professores cooperantes e aos docentes que me acompanharam ao longo destes anos, deixo a minha mais profunda gratidão por me ajudarem a crescer e a tornar-me numa melhor profissional.

RESUMO

O presente relatório apresenta um estudo que foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação, especificamente na Unidade Curricular de Estágio no 1.º e 2.º Ciclos, e desenvolveu-se numa turma do 4.º ano do Ensino Básico. A investigação insere-se na área curricular de Cidadania e Desenvolvimento, com foco no Domínio da Educação Sexual. Definiu-se como questão orientadora: De que forma a consciencialização das crianças, relativamente à Educação Sexual, pode ser desenvolvida no 1.º ciclo do Ensino Básico?

Neste estudo optou-se por uma abordagem qualitativa centrada na investigação sobre a prática, permitindo refletir criticamente sobre a atuação profissional em contexto real de sala de aula e compreender se as atividades pedagógicas desenvolvidas - focadas na igualdade de género, na gestão emocional e na privacidade/consentimento - contribuem para a desconstrução de estereótipos e promoção de valores de respeito e diversidade.

Os resultados obtidos revelam progressos no que diz respeito à desconstrução de estereótipos de género e na afirmação de valores de igualdade e respeito entre as crianças, nomeadamente no respeito ao seu corpo e aos dos outros.

Conclui-se que, mesmo no 1.º ciclo, atividades lúdicas cuidadosamente planeadas despertam uma consciência crítica em torno da educação sexual. No âmbito da prática docente, revelou-se que articular momentos individuais e coletivos, mediados de forma intencional, potencializa aprendizagens profundas e gera contributos essenciais para futuras intervenções pedagógicas orientadas para a formação de cidadãos reflexivos, igualitários e inclusivos.

Palavras-chave: Educação sexual, igualdade de género, desconstrução de estereótipos.

ABSTRACT

This report presents a study conducted as part of the Master's in Education program, specifically within the "Teaching Practicum in 1st and 2nd Cycles" course, and carried out in a fourth-grade class in Basic Education. The research falls under the Development for Citizenship curriculum area, with a focus on Sexuality Education. The guiding research question was: How can children's awareness of Sexuality Education be developed in the 1st cycle of Basic Education?

In this study, a qualitative, practice-based approach was adopted, enabling critical reflection on professional practice in the real classroom context and an understanding of how the pedagogical activities implemented - centered on gender equality, emotional regulation, and privacy/consent - contribute to the deconstruction of stereotypes and the promotion of values of respect and diversity.

The results obtained demonstrate progress in the deconstruction of gender stereotypes and in the affirmation of values of equality and respect among the children, particularly about respect for their own bodies and those of others.

It is concluded that, even in the 1st cycle, carefully designed playful activities can elicit critical awareness of Sexuality Education. From the standpoint of teaching practice, it was shown that the intentional combination of individual and collective moments deepens learning and provides essential contributions for future pedagogical interventions aimed at forming reflective, egalitarian, and inclusive citizens.

Keywords: Sexuality Education, Gender Equality and the Deconstruction of Stereotypes.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	2
RESUMO.....	4
ABSTRACT	5
ÍNDICE DE FIGURAS.....	8
ÍNDICE DE TABELAS.....	9
INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO 1.....	14
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	14
1. Sexualidade	14
1.1. A sexualidade Humana	14
1.2. Sexo e género	17
1.3. Educação Sexual.....	22
1.4. A importância da Educação para a cidadania.....	30
CAPÍTULO 2.....	35
METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	35
1. Opções metodológicas	36
2. Técnicas de recolha de dados.....	38
2.1 Observação participante	38
2.2. Recolha documental	39
3. Tratamento de dados	40
3.1. Análise de conteúdo.....	40
CAPÍTULO 3.....	41
INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	41
1. Apresentação do contexto e dos participantes	41
2. Descrição da intervenção pedagógica.....	44
2.1. Organização e calendarização das sessões	44
2.2. Intervenção pedagógica.....	46
CAPÍTULO 4.....	59
ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS.....	59
1.1. 1.ª Sessão - Como brincamos?.....	59

1.2. 2.ª Sessão – Temos todos os mesmos direitos?	63
1.3. 3.ª Sessão – E se a história acontecesse hoje?	65
1.4. 4.ª Sessão – As emoções que sentimos	70
1.5. 5.ª Sessão – “Em público ou privado?”	73
1.6. 6.ª Sessão – O meu corpo	75
1.7. 7.ª Sessão – “Respeito dá que falar”	78
1.8. Diários de registo de aprendizagens	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	96
ANEXOS.....	103
Anexo A– Decoração das paredes, realizadas pelas crianças.....	104
Anexo B - Autorização enviada aos pais	105
Anexo C - Modelo das folhas utilizadas nos desenhos	106
Anexo D - Cartões com as emoções	107
Anexo E - Roda das emoções	108
Anexo F - Cartões com ações	109
Anexo G - Cartões com atos públicos ou privados	110
Anexo H - Livro “O teu corpo é teu”	111
Anexo I - Molde do boneco.....	112
Anexo J - Cartões com ações ou situações.....	113
Anexo K - Diário de registo de aprendizagens.....	114

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema do Perfil dos Alunos à Saída Da Escolaridade Obrigatória	29
Figura 2 – Divisão dos diferentes domínios da Educação para a Cidadania	33
Figura 3 – Organização da sala de aula	42
Figura 4 – Realização dos desenhos	47
Figura 5 – Reconstrução da história	50
Figura 6 – Dramatização das emoções	52
Figura 7 – Construção da roda das emoções	53
Figura 8 – Organização da turma em círculo	55
Figura 9 – Realização do molde	57
Figura 10 – Divisão dos desenhos com alguns estereótipos de género	62
Figura 11 – Divisão dos desenhos com poucos estereótipos de género	63
Figura 12 – Excerto da reconstrução da história	69
Figura 13 – Excerto da reconstrução da história	70
Figura 14 – Construção da roda das emoções	71
Figura 15 – Moldes construídos pelas crianças	77
Figura 16 – Registos nos diários de aprendizagem	82
Figura 17 – Desenhos realizados no final das sessões	84
Figura 18 – Registos nos diários de aprendizagem	85
Figura 19 – Registos nos diários de aprendizagem	86

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Calendarização das sessões	45
Tabela 2 – 1.ª sessão.....	46
Tabela 3 – 2.ª sessão.....	48
Tabela 4 – 3.ª sessão.....	49
Tabela 5 – 4.ª sessão.....	51
Tabela 6 – 5.ª sessão.....	54
Tabela 7 – 6.ª sessão.....	56
Tabela 8 – 7.ª sessão.....	58
Tabela 9 – Dados recolhidos na atividade “Como brincamos?”	60
Tabela 10 – Dados recolhidos na atividade “E se a história acontecesse hoje?”	66
Tabela 11 – Dados recolhidos na atividade “Em público ou privado?”	74
Tabela 12 – Dados recolhidos na atividade “Respeito dá que falar”	79

INTRODUÇÃO

A presente investigação surge no âmbito da Unidade Curricular de Estágio no 1.º e no 2.º Ciclos do Mestrado em Educação em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e do 2.º Ciclo em Matemática e Ciências Naturais.

O Projeto de investigação decorreu numa turma do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, inserindo-se no Domínio da Educação Sexual. Este tema integra-se na área curricular de Cidadania e Desenvolvimento. O presente estudo pretendeu responder à questão orientadora: **De que forma a consciencialização das crianças, relativamente à Educação Sexual, pode ser desenvolvida no 1.º ciclo do Ensino Básico?**

Neste sentido, de forma a responder a esta questão definiram-se três objetivos:

1. Identificar quais as conceções das crianças no 1.º ciclo relativamente às questões de género;
2. Promover a consciência sobre os papéis de género, a gestão emocional e a privacidade e consentimento;
3. Desconstruir estereótipos sobre os papéis de género, a gestão emocional e a privacidade e o consentimento;

Um dos motivos que levaram à escolha do tema de investigação foi devido à constatação, ao longo de todos os anos em que frequentei a escola, que o mesmo foi muito pouco desenvolvido, apesar das necessidades que tínhamos. A educação sexual era amplamente centrada nos órgãos reprodutores e no processo de reprodução, ficando a sua responsabilidade limitada aos professores de Ciências Naturais, no 2.º e 3.º ciclos. Esta abordagem revelou uma clara falta de articulação entre os professores, assim como uma ausência de envolvimento da escola enquanto comunidade educativa e, sobretudo, das famílias, que deveriam desempenhar um papel ativo neste processo.

No que diz respeito ao 1.º ciclo, a abordagem foi pouco desenvolvida, limitando-se aos conteúdos relacionados com a reprodução, sem explorar os diversos aspetos da educação sexual que já deveriam ser trabalhados desde cedo, considerando que uma educação sexual abrangente e adequada à idade é essencial para o desenvolvimento saudável das crianças.

Com o uso cada vez maior dos meios digitais, a necessidade de se abordar esta temática torna-se ainda maior, tendo em conta a crescente hipersexualização das crianças, visível tanto no ambiente online como no seu dia a dia. Tal como referem Felipe e Guizzo (2003), cada vez existe uma maior erotização dos corpos infantis, provocando consequências consideráveis no processo de construção das identidades de género e sexuais. A educação sexual não só capacita as crianças a conhecerem os seus limites e a respeitarem os dos outros, como também lhes fornece ferramentas para identificar e denunciar possíveis situações de abuso, promovendo a sua segurança e bem-estar. Assim, é imprescindível que esta temática seja integrada de forma transversal e colaborativa no currículo escolar, envolvendo toda a comunidade educativa, incluindo as famílias, para assegurar uma abordagem eficaz.

Tendo como principal interesse as necessidades das crianças, iniciei o meu estudo com base na observação das suas conceções. Desta forma, pude adequar a minha intervenção pedagógica às necessidades da turma em questão, desenvolvendo um processo de ensino e aprendizagem significativo. Neste sentido, criou-se momentos de partilha através de debates e de desenhos. De acordo com Souza (2012, p. 2), desenhar permite à criança expressar os seus sentimentos, pensamentos e as suas vivências.

Estudos realizados com o objetivo de avaliar programas de Educação Integral em Sexualidade indicam que os mesmos contribuem para a “prevenção e redução da discriminação, da violência baseada em género e da violência por parceiros íntimos; o aumento de normas de igualdade de género, autoeficácia e autoconfiança; e, a construção de relacionamentos mais fortes e mais saudáveis” (UNESCO, 2019, p. 30).

Em conformidade com Figueiró (2009, pp. 142-143), abordar a sexualidade é “trabalhar o relacionamento humano” e este deve incluir o respeito por todos e pela diversidade, nomeadamente “portadores de necessidades especiais”. Nesta linha de pensamento, a inclusão das minorias sexuais e de género acarreta a utilização de linguagem apropriada para reduzir padrões sexistas ou homofóbicos (Dinis, 2008, pp. 486-488).

Muitas das inseguranças relativamente à abordagem da sexualidade estão relacionadas com a sua definição, pois esta surge associada apenas ao tema “sexo” e “relações sexuais” (Beliz, 2018, p. 16). A sexualidade inclui muito mais do que relações sexuais, nomeadamente “a afetividade, o carinho, o prazer, o amor (...), os gestos, a comunicação, o toque e a intimidade. Inclui, também os valores e as normas morais que cada cultura elabora” (Figueiró, 2009, pp. 142-143). Desta forma, a Educação sexual

está relacionada com o direito de cada um conhecer o corpo, obter esclarecimentos sobre a sexualidade, bem como ter possibilidade de expressar as emoções, questionar os preconceitos, adquirir conhecimentos, refletindo e discutindo, possibilitando a construção da sua opinião e valores (Figueiró, 2009).

Como refere Frade et al. (2001), a Educação Sexual não elimina as possíveis dificuldades que vão surgindo ao longo da vida, mas pode fortalecer e aumentar a autoestima, bem como auxiliar na capacidade de decisão, ajudando as pessoas a compreender-se melhor. Os mesmos autores apresentam alguns valores que podem orientar a Educação sexual:

“Respeito pela pessoa do outro, quaisquer que sejam as suas características físicas e a sua orientação sexual; Promoção da igualdade de direitos e oportunidades entre os sexos; Respeito pelo direito à diferença; Reconhecimento da importância da comunicação e do envolvimento afetivo e amoroso na vivência da sexualidade; Recusa de formas de expressões da sexualidade que envolvam manifestações de violência e promovam relações pessoais de dominação e exploração; Aumento da capacidade de tomar decisões e de recusar comportamentos não desejados;” (pp. 22-23)

De acordo com o documento *Aprendizagens Essenciais*, a Educação para a Cidadania e Desenvolvimento, no 1.º ciclo do ensino básico, consiste numa “área de trabalho transversal”. Os domínios que se pretende desenvolver estão organizados em três grupos, encontrando-se os dois grandes domínios abordados ao longo do projeto em grupos diferentes. O primeiro domínio, Igualdade de género, encontra-se no 1.º grupo, o qual integra os domínios que são obrigatórios em “todos os níveis e ciclos de escolaridade”; O segundo domínio, Sexualidade, encontra-se no 2.º grupo, o qual integra os domínios que devem ser trabalhados em “pelo menos, dois ciclos do ensino básico” (pp. 3-4).

O documento *Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória* define valores, princípios e áreas de conhecimento que se pretende alcançar à saída da Escolaridade Obrigatória. Sendo alguns deles, a formação de cidadãos autónomos e responsáveis, capazes de participar de forma consciente e crítica na sociedade. No âmbito da Educação Sexual, esta surge como fundamental pois pretende-se que promova o respeito pela diversidade, a igualdade de género e a construção de relações

mais saudáveis. Desta forma, a Educação Sexual, em concordância com os princípios do Perfil dos Alunos, pode contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes, capacitando-os para tomarem decisões mais informadas e responsáveis (Martins et al., 2017).

Para finalizar, este documento encontra-se dividido em cinco Capítulos: *Fundamentação Teórica*, *Metodologia de investigação*, *Intervenção pedagógica*, *Análise e discussão de dados* e *Considerações finais*. O primeiro, *Fundamentação Teórica*, apresenta conceitos e estudos que sustentam o tema da investigação, proporcionando o enquadramento científico recorrendo-se a fontes bibliográficas. O segundo, *Metodologia de Investigação*, descreve o contexto onde decorreu a intervenção e os alunos, bem como os procedimentos utilizados na recolha e análise de dados, abrangendo os instrumentos utilizados. O terceiro, *Intervenção Pedagógica*, explica sucintamente as atividades implementadas durante o projeto e os seus objetivos. O quarto, *Análise e Discussão de Dados*, demonstra os resultados obtidos, analisando-os tendo em conta os objetivos do estudo. Por fim, o último capítulo, *Considerações finais*, apresenta os principais contributos, refletindo sobre as limitações do estudo e sugere possíveis alterações e melhorias para futuras investigações.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1. Sexualidade

1.1. A sexualidade Humana

A sexualidade acompanha-nos ao longo de toda a vida, influenciando o nosso desenvolvimento pessoal e as nossas relações interpessoais. Desde a infância, ela é parte essencial da nossa identidade, moldada por experiências, emoções e aprendizagens. Dada a sua relevância nas diferentes fases da vida, é fundamental entender o conceito de sexualidade.

A sexualidade entende-se por “uma dimensão central do ser humano que inclui: compreensão e relacionamento com o corpo humano, vínculo emocional, amor, sexo, gênero, identidade de gênero, orientação sexual, intimidade sexual, prazer e reprodução” (UNESCO, 2019, p.17).

A sexualidade é um conceito muito mais abrangente e importante do que aquele a que vulgarmente é associado.

A sexualidade, por sua vez, é um aspecto central do ser humano ao longo de toda a sua vida e nela estão circunscritos elementos relativos ao sexo, às identidades e aos papéis de gênero, à orientação sexual, ao prazer, à intimidade e à reprodução. A Organização Mundial de Saúde (OMS) entende a sexualidade como sendo influenciada pela interação de fatores biológicos, psicológicos, sociais, econômicos, políticos, culturais, legais, históricos, religiosos e espirituais (Organização Pan-Americana da Saúde - ministério da saúde, 2017, p. 22).

Na mesma linha de pensamento, Beliz (2018), defende que a sexualidade integra o desenvolvimento do corpo, as suas alterações, o desenvolvimento psicológico, o pensamento próprio e percepção das alterações emocionais, sendo fundamental para o desenvolvimento pessoal e social das crianças/adolescentes. Esta é essencial para todos e o seu desenvolvimento inicia-se desde muito cedo. A opinião do senso comum acerca da sexualidade considera que esta está ausente durante a infância e que apenas se começa a desenvolver no início da puberdade. Esta ideia pode conduzir a algumas consequências, para as crianças, ao longo da sua vida (Freud, 1962).

As concepções da sexualidade têm passado por uma evolução significativa ao longo dos séculos, como analisa Foucault (1999). A partir do final do século XVI, observava-se uma abordagem mais livre e tolerante em relação à sexualidade, sendo este um tema sobre o qual se discutia com poucas restrições. Os códigos de moralidade da época não eram tão rigorosos como viriam a ser nos séculos seguintes. De acordo com Foucault (1999), "as práticas não procuravam o segredo; as palavras eram ditas sem reticência excessiva e, as coisas, sem demasiado disfarce; tinha-se com o ilícito uma tolerante familiaridade" (p. 9).

O século XVII foi caracterizado por profundas transformações, impulsionadas por instituições como a Igreja e o Estado, que começaram a intervir e a regular o comportamento sexual, estabelecendo normas sobre o que era ou não aceitável (Foucault, 1999). No século XVIII, a sexualidade começou a ser encarada como objeto de estudo e de crescente preocupação. Nos colégios, embora o tema fosse abordado de forma indireta, o controlo da sexualidade dos alunos era exercido através de regras, da disposição dos dormitórios e da vigilância contínua sobre os jovens. A sexualidade tornou-se uma questão pública, com a emissão de recomendações sobre comportamentos adequados com o objetivo de controlá-la. Progressivamente, o comportamento sexual passou a ser rigidamente controlado e corrigido, ensinando-se às crianças que o assunto não deveria ser discutido. Conforme descrito por Foucault (1999), as crianças eram "ensinadas a policiar a linguagem e a não mais falar de todas estas coisas em alta voz" (p. 32).

Com o desenvolvimento dos estudos no século XIX, as práticas que anteriormente eram vistas como atos isolados passaram a definir a identidade dos indivíduos. A sexualidade, longe de ser silenciada, tornou-se um tema de discussão, com particular ênfase nos comportamentos sexuais considerados desviantes, frequentemente rotulados como patologias. Nesse contexto, emergem novas formas de identidade sexual, que passaram a classificar e definir permanentemente os indivíduos, como no caso da homossexualidade. Estes estudos tinham como principal objetivo o controlo dos comportamentos sexuais, em especial a sexualidade infantil, que passou a ser considerada um problema grave. Conforme afirma Foucault (1999), "a criança, por exemplo, sabe-se muito bem que não tem sexo: boa razão para interdité-lo, razão para proibi-las de falarem dele, razão para fecharem os olhos e tapar os ouvidos" (p. 10).

Discutir a sexualidade, especialmente com crianças, era historicamente inaceitável. No século XXI, apesar de se terem verificado mudanças no que respeita à abordagem deste tema, a sexualidade continua a ser uma questão problemática no

contexto escolar, uma vez que "ainda é vista como algo feio, reprimido e constrangedor" (Andrade et al., 2018, p. 133). Contudo, observa-se que professores e educadores estão cada vez mais à procura de orientações que lhes permitam enfrentar os desafios associados à educação sexual. De acordo com os autores, é fundamental que "a escola trate a sexualidade de forma mais autónoma e responsável, descartando os preconceitos, dogmas e tabus" (Andrade et al., 2018, p. 135).

O século XXI é marcado por uma maior preocupação relativamente à sexualidade e à educação sexual. A hipersexualização das crianças começou também a suscitar uma grande preocupação ao longo dos anos, devido ao facto de cada vez mais se manifestar através da internet, da música, dos videoclips, entre outros. Atualmente, essa preocupação torna-se ainda maior, devido à facilidade que as crianças têm de aceder às tecnologias, sem a supervisão dos familiares, comportando muitos riscos. (Felipe & Guizzo, 2003). Os *media* constituem um impacto nas atitudes e valores das crianças, incitando por vezes "expectativas irrealistas sobre os relacionamentos amorosos e o desempenho sexual, na medida em que exercem uma forte influência sobre a percepção que as pessoas têm de si, dos outros e do mundo que as rodeia" (Teixeira & Marques, 2012, p. 18).

Como referem Cortesão et al. (1989), "A sexualidade é uma dimensão da vida humana demasiado importante para que se deixe entregue ao sabor do acaso ou da crença de que tudo o que diz respeito à sexualidade se faz por uma aprendizagem intuitiva" (p. 41).

Em síntese, a sexualidade é uma dimensão fundamental do ser humano, influenciada por fatores biológicos, culturais e sociais, e presente em todas as etapas da vida. Apesar de historicamente ter sido silenciada ou reprimida, especialmente na infância, hoje reconhece-se a importância de tratá-la de forma aberta e informada. No contexto educativo, há uma necessidade crescente de abordar a sexualidade de maneira responsável, superando preconceitos e tabus, para garantir que as crianças e jovens tenham acesso a uma educação sexual que promova o seu desenvolvimento saudável e consciente.

1.2. Sexo e gênero

É fundamental distinguir os conceitos de sexo e gênero, pois essa diferenciação permite uma compreensão mais aprofundada das identidades e experiências humanas. Essa distinção é necessária para abordar questões de desigualdade, preconceito e identidade, contribuindo para um entendimento mais inclusivo sobre o desenvolvimento da identidade individual.

De acordo com Oka e Laurenti (2018), os conceitos de sexo e gênero são diferentes e encontram-se em permanente debate. O termo sexo refere-se às características biológicas e fisiológicas, enquanto o gênero está relacionado com o significado atribuído a ser "homem" ou "mulher", sendo este moldado pela cultura e pela subjetividade.

O termo sexo é utilizado para distinguir as “categorias biológicas: sexo feminino e sexo masculino”. Já o conceito de gênero refere-se às interpretações e significados atribuídos a partir do seu sexo biológico, envolvendo processos de aprendizagem cultural. Neste sentido, “o termo sexo pertence ao domínio da biologia e o conceito de gênero inscreve-se no domínio da cultura e remete para a construção de significados sociais”. Considerando que crianças de sexo feminino e masculino suscitam reações distintas nas pessoas, é relevante salientar que o termo sexo também pode ser entendido como um fator social e cultural (Cardona et al., 2011, p. 12).

Em concordância com os autores mencionados anteriormente Yanagisako e Collier (as cited in Moore, 1997), defendem que o conceito de sexo, tal como o conceito de gênero, é moldado por fatores culturais e sociais e estão inter-relacionados. “Corpos, processos psicológicos e partes do corpo não têm sentido fora das suas compreensões socialmente construídas” (p.4).

Em suma, a diferenciação entre sexo e gênero é crucial para uma compreensão abrangente das identidades humanas. Essa diferenciação é importante para abordar temas de desigualdade e preconceito, especialmente no contexto educacional, onde as crianças começam a internalizar normas de gênero desde cedo. Assim, uma análise aprofundada desses conceitos permitirá promover um diálogo mais inclusivo e consciente, favorecendo a construção de um ambiente social mais equitativo e respeitoso.

1.2.1. Identidade, Igualdade e estereótipos de Género

Diversos estudos no campo da psicologia indicam que as crianças começam a desenvolver noções relacionadas ao género, bem como a capacidade de se categorizarem a si próprias e aos outros, muito antes de adquirirem uma consciência plena do seu sexo biológico, isto é, dos seus órgãos genitais (Cardona et al., 2011). Louro (2004), defende que o conceito de identidade de género se vai formando ao longo da vida e que é influenciada por contextos sociais e históricos. Nas crianças a formação das identidades de género iniciam-se muito cedo sendo influenciadas pelo ambiente à sua volta, incluindo o ambiente escolar. “As crianças sentem-se motivadas a procurar informações sobre os comportamentos considerados adequados ao seu sexo, pela observação dos outros na família, na escola, na comunicação social, que funcionam como modelos” (Cardona et al., 2011, p. 25).

Na mesma linha de pensamento Godoy et al. (2021), defendem que “a formação das identidades das crianças acontece a partir das relações sociais, da linguagem e dos discursos, e vêm se constituindo ao longo da vida, desde a infância até a idade adulta” (p. 6). Desta forma, as identidades são moldadas pelas vivências do quotidiano, sendo o convívio social muito importante para a aprendizagem das crianças. Os autores mencionam também que um instrumento muito importante para o processo de construção são as brincadeiras. Nas brincadeiras existem interações uns com os outros potenciando a construção de identidades “a partir da relação com o outro” (Godoy et al., 2021, p. 13). As crianças constroem a sua identidade de género através dos relacionamentos, mas como sujeitos ativos na sua construção (Filha, 2015).

A identidade de género traduz-se na consciência e aceitação do indivíduo em se identificar com o género masculino ou feminino. A expressão dessa identidade carrega consigo expectativas culturalmente construídas sobre comportamentos e formas de expressão considerados adequados para cada género. Esta construção social inicia-se desde o nascimento da criança, refletindo-se na escolha das roupas, das cores, da decoração do quarto e dos brinquedos. Assim, caso as crianças e até mesmo os adultos não correspondam a essas expectativas, tendem a receber uma resposta negativa por parte dos familiares, amigos e outros elementos da comunidade (Silva et al., 2000).

Como referido anteriormente, a construção da identidade de género é um fenómeno social e, atualmente, há a perspetiva de que “a vivência de um género (social, cultural) discordante com o que se esperaria de alguém de um determinado sexo (biológico) é uma questão de identidade, e não um transtorno” (Jesus, 2012, p. 9). A aceitação e compreensão da identidade de género favorece uma sociedade mais

inclusiva e igualitária, onde todos os géneros são respeitados. Esta compreensão torna-se essencial para assegurar que o género, como construção social, não restrinja os direitos e as oportunidades de cada pessoa.

A *Associação para o Planeamento da Família* defende que a igualdade de género é um direito humano e é fundamental para alcançar uma sociedade desenvolvida e justa (s.d.). Igualdade de género definida no *Plano para a Igualdade de Género, Não Discriminação e Inclusão*, elaborado pelo Politécnico de Leiria, é a “igualdade de direitos, responsabilidades e oportunidades de mulheres e homens e de raparigas e rapazes” (Oliveira et al., 2024, p. 17). Para além destes aspetos a igualdade de género defende o direito a uma linguagem igualitária e um tratamento digno dos dois sexos, ou seja, quando todos são respeitados, utilizando a linguagem correta, incluindo as pessoas que não se identificam com o sistema binário (Oliveira et al., 2024).

Silva (1999), afirma que o direito à igualdade de género não visa eliminar as diferenças entre géneros, mas sim reconhecê-las e valorizá-las. Esta igualdade permite que as mulheres afirmem os seus valores e interesses na sociedade, contribuindo assim para o seu desenvolvimento. Segundo a autora mencionada, qualquer iniciativa política procura melhorar a vida dos cidadãos, respeitando as suas características individuais. Neste sentido, a promoção da igualdade de género é uma tarefa fundamental do Estado a qual está promulgada no Decreto-Lei de 10 de abril de 1976, no artigo 9.º.

As escolas desempenham um papel crucial na formação de valores e atitudes dos estudantes, moldando a forma como percebem o mundo e as relações interpessoais. Nesse sentido, promover a igualdade de género¹ desde os primeiros anos é essencial, pois contribui de forma positiva para a prevenção da discriminação. “Assim, uma atenção cuidada e uma intervenção intencionalizada nas questões da igualdade de oportunidades revela-se prioritária nestas idades” (Silva et al., 2000). A sala de aula deve ser um ambiente onde se promove uma educação igualitária, onde todos os alunos, independentemente do seu género, se sintam valorizados e respeitados. Assim, ao trabalhar a igualdade de género nas escolas, criamos uma base sólida para que futuras gerações construam uma sociedade mais justa e sem estereótipos de género (Marçal, 2019).

A promoção da igualdade de género nas escolas requer a participação de todos os agentes educativos, pois é através de estratégias coordenadas e colaborativas que se poderá alcançar um impacto significativo. A família também desempenha um papel

¹ Sempre que é referida a Igualdade de Género, refere-se á Igualdade de Direitos

crucial neste processo, sendo o primeiro contexto onde as crianças observam e aprendem valores e comportamentos sobre género. Quando escolas e famílias trabalham com o mesmo propósito, é possível desconstruir estereótipos de género e incentivar uma cidadania mais inclusiva e responsável. “Crianças, educadores e família constituem uma teia capaz de promover a cidadania e a igualdade de oportunidades entre géneros” (Henriques & Marchão, 2014, p. 537).

De acordo com Henriques e Marchão (2017), os estereótipos são compreendidos como sociais e culturais, originados pelas “diferenças anatómicas e fisiológicas de mulheres e de homens” (p. 148). Na mesma linha de pensamento Cardona et al. (2011), considera que os estereótipos representam perceções sobre as características atribuídas a pessoas de certos grupos. Neste contexto, referem-se às ideias pré-concebidas associadas ao género masculino ou feminino, estando relacionados com o significado de ser mulher ou homem, bem como os comportamentos que cada um deve ter. Estes podem “ser bastante prejudiciais, em virtude do risco de consubstanciarem uma leitura distorcida e redutora da realidade, porque facilmente legitimam categorizações irrefletidamente generalizáveis, na sua maioria mais negativas do que positivas” (p. 26). De maneira geral, aqueles que não seguem as expectativas tradicionais de masculinidade ou feminilidade tendem a ser vistos de forma negativa pelos outros.

Como afirma Martin (1989, cited in Cardona et al., 2011), as crianças começam desde cedo a utilizar muitos estereótipos, só perto dos 9 anos é que começam a entender estes pressupostos relativos ao género. Este aspeto reforça ainda mais a necessidade de se trabalhar a igualdade de género no 1.º ciclo. A desconstrução dos estereótipos por meio de atividades pedagógicas deve ser iniciada o quanto antes, pois maior é a oportunidade de alcançar resultados persistentes no desenvolvimento das crianças. É essencial ter consciência da presença de estereótipos no sistema educativo, seja no currículo, nas formações dos profissionais, nas práticas e materiais pedagógicos, ou na comunicação com crianças e familiares. Reconhecer esses padrões permite agir de forma diferente, promovendo um ambiente mais inclusivo e livre de preconceitos. “Importa, pois, assegurar que o currículo, os programas disciplinares e os materiais pedagógicos (em especial os manuais escolares) integrem o conhecimento científico produzido no quadro dos Estudos sobre as Mulheres e dos Estudos de Género” (Alvarez & Vieira, 2014, p. 14).

De acordo com a informação que se encontra no site *Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género* (CIG), a educação é uma das áreas que tem maior poder para

contestar e modificar estes estereótipos. Para tal, é essencial que a escola seja inclusiva e promova oportunidades iguais para todos os géneros. Esse objetivo só é alcançável se os profissionais da educação estiverem conscientes da importância de agir e de orientar as suas ações para uma participação com igualdade, sem estereótipos e com total aceitação (Henriques & Marchão, 2017).

Rabadão (2024), afirma que promover a igualdade de género, a não discriminação e a inclusão

é essencial para construir sociedades mais justas, pacíficas e prósperas. Isso requer não apenas políticas e leis que protejam os direitos das pessoas, mas também uma mudança cultural e social que desafie os preconceitos e promova a aceitação da diversidade em todas as suas formas (p. 25).

Em conclusão, a promoção da igualdade de género desde a infância é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, onde cada pessoa possa expressar livremente a sua identidade sem ser limitado por estereótipos ou expectativas de género. A escola, juntamente com a família e outros agentes educativos, desempenha um papel fundamental na desconstrução de preconceitos e na valorização da diversidade. Ao adotar práticas pedagógicas inclusivas e ao desenvolver uma consciência crítica sobre questões de género, criam-se as bases para uma cidadania responsável e justa, na qual se pretende que todos se sintam respeitados e valorizados, independentemente do sexo.

1.3. Educação Sexual

1.3.1. A importância da Educação sexual

Tendo em conta a importância da educação sexual para o desenvolvimento integral das crianças e jovens, é essencial proceder à sua definição.

Para Cortesão et al. (1989), a Educação sexual é, principalmente, uma educação de afetividade, a qual pretende consciencializar os jovens sobre o seu corpo, sobre eles próprios, auxiliando-os para uma futura sexualidade humanizada e contribuindo para uma maior autoestima. A Educação sexual deve também ajudá-los a “conhecer, compreender e respeitar o «outro»” (p. 16). No mesmo sentido, Sampaio (1987), refere que a educação sexual é “apresentada como um aspeto da educação afetiva com influências na formação da personalidade, na socialização e na escolha de um conjunto de valores morais e pessoais” (p. 19). Na mesma linha de pensamento que os autores anteriores Frade et al. (2001), definem que o programa de Educação sexual é “um conceito global abrangente de sexualidade que incluiu a identidade sexual (masculino/feminino), o corpo, as expressões da sexualidade, os afectos, a reprodução e a promoção da saúde sexual e reprodutiva” (p. 15).

A Educação Sexual, que tem um carácter positivo, contribui significativamente para o desenvolvimento da capacidade de tomar decisões conscientes e reforçar a autoestima, bem como desempenhar um papel crucial na prevenção de abusos sexuais. A implementação da Educação sexual pode promover a identificação precoce de situações de abuso, proporcionando o apoio necessário para a sua resolução. Desta forma, para além de contribuir para o bem-estar emocional e psicológico, a educação sexual tem um papel determinante na criação de um ambiente mais seguro e informado, capacitando os envolvidos a reconhecer e enfrentar adequadamente eventuais situações de abuso. No entanto, é importante salientar que esta abordagem não elimina os desafios e dificuldades que possam surgir ao longo do processo de crescimento e das construções pessoais (Frade et al., 2001).

Os principais elementos que constituem a educação sexual e que estão presentes em cada pessoa desde o seu nascimento são “as atitudes e valores, comportamentos e manifestações ligados à sexualidade” (Maia & Ribeiro, 2011, p. 76). Estes elementos são transmitidos às crianças mesmo antes de chegarem à escola, a partir da sua cultura, pela família e depende do grupo social a que pertence. Para estes autores, a educação sexual pode ser definida como um método pedagógico que procura fornecer uma educação consciente sobre a sexualidade e os seus múltiplos aspetos

como “comportamentos e atitudes, ética e valores, práticas e concepções”. Neste sentido, a educação sexual no ambiente escolar deve ser estruturada de forma intencional e planeada com o objetivo de “proporcionar ao aluno uma formação que envolva conhecimento, reflexão e questionamento; mudança de atitudes, concepções e valores; produção e desenvolvimento de uma cidadania ativa; e instrumentalização para o combate à homofobia e à discriminação de gênero.” (Maia & Ribeiro, 2011, p. 77).

Importa referir que a educação sexual deve incluir e respeitar as minorias e as diversidades, abrangendo também as pessoas com deficiência. Neste sentido Figueiró (2009), afirma que a educação sexual se refere ao direito de adquirir informações claras e precisas sobre o seu próprio corpo, sobre as relações sexuais e sobre a sexualidade como um todo. Além disso, inclui também a oportunidade para refletir e expressar os seus sentimentos, discutindo sobre tabus e os valores de cada um.

O documento *Educação sexual em Meio escolar: linhas orientadoras* (2000), elaborado pelo Ministério da Educação, que representa orientações e que se encontra, atualmente, em vigor, define alguns dos valores e contributos que são essenciais da Educação Sexual na escola:

- Promove a aceitação positiva do corpo, do prazer e das emoções;
- Incentiva atitudes de igualdade e respeito, rejeitando o sexismo e a discriminação face às diferentes expressões e orientações sexuais;
- Desenvolve competências para tomar decisões responsáveis, incluindo a recusa de comportamentos indesejados ou que violem os direitos pessoais;
- Promove um vocabulário adequado para falar sobre sexualidade e fomenta a capacidade de pedir ajuda e procurar apoio quando necessário;
- Valoriza a autonomia, a liberdade de escolha, e a importância da informação correta na construção de atitudes saudáveis e responsáveis;
- Reforça o papel da sexualidade como fonte de prazer, realização pessoal e comunicação, dentro de relações respeitadoras e sem violência;
- Defende a igualdade de direitos entre géneros e a saúde sexual e reprodutiva;
- Reforça o respeito pelas diferentes formas de expressar a sexualidade ao longo da vida.

O *Referencial de Educação para a Saúde* (2017), apesar de ser um documento obrigatório, pode ser adaptado aos determinados contextos educativos e às suas realidades. Este refere que a escola é um lugar onde crianças e jovens de diferentes idades passam pelos “fenómenos de transformação corporal e psicológica” e onde se vive os sentimentos e as emoções do desenvolvimento sexual. Desta forma, é

necessário compreender que a escola tem um papel muito importante relativamente à Educação Sexual, pois é a única instituição social que todos frequentam (p. 73).

Desta forma é necessário que se criem espaços onde se possa debater e refletir sobre a temática. A escola deve auxiliar os alunos nas descobertas do seu corpo, demonstrar a importância do respeito pelo mesmo e pelo dos outros, incentivando-os a aceitar a sua identidade, respeitando também a dos outros. Cortesão et al. (1989), definem dois níveis pelos quais pode ocorrer a educação sexual: de uma forma mais planificada envolvendo um trabalho interdisciplinar ou de uma forma menos estruturada que surge em qualquer momento despoletada por diversos acontecimentos.

A escola, como um espaço central na socialização de crianças e jovens, tem um papel importante na transmissão de valores e regras de conduta no campo da sexualidade. Ao fazer parte dos recursos e instrumentos de socialização de uma sociedade, contribui, de maneira formal ou informal, para transmitir os princípios fundamentais. “A dimensão sexual das crianças e jovens - por ser uma das características intrínsecas da pessoa humana - também aí está presente, seja de forma implícita ou explícita.” (Marques et al., 2000, p. 25). Apesar da importância que a escola detém, esta representa apenas uma das partes responsável, sendo a sexualidade um processo de desenvolvimento pessoal, formado por aprendizagens e vivências, tanto positivas quanto negativas. Desta forma, o papel da escola é contribuir para um desenvolvimento mais positivo e auxiliá-los na compreensão das suas relações e futuras escolhas. (Marques et al., 2000; Sampaio, 1987).

Tendo em conta a responsabilidade da escola é importante que se inclua a Educação Sexual na formação inicial e também na formação contínua dos professores. De forma a melhorar as competências científicas e interpessoais dos professores, é necessário introduzir-se formações sobre a temática nos cursos de formação de docentes. Além desta é necessário a oferta de formações para todos os professores, ao longo de toda a sua profissão. É essencial que os professores estejam qualificados, pois o mais importante não é o material que se utiliza, mas sim a forma como o docente atua. Além disso, devem continuamente aperfeiçoar as suas competências e práticas, garantindo assim uma abordagem mais eficaz e sensível às necessidades dos alunos. Essa formação contínua é fundamental para que possam oferecer uma educação sexual de qualidade, que responda aos desafios e exigências atuais. (Teixeira & Marques, 2012; Oliveira & Maio, 2012).

A família é um dos principais intervenientes no processo de desenvolvimento das crianças, sendo “um contexto básico e primordial de aprendizagem e de vivência da

sexualidade” (Marques et al., 2000, p. 49). As primeiras experiências de vínculo afetivo, socialização e interação emocional ocorrem no seio familiar, sendo determinantes para o desenvolvimento das fases seguintes da vida, especialmente no que toca às áreas emocional, amorosa e sexual. A qualidade dessas primeiras relações tem um impacto direto no crescimento global de crianças e jovens (Marques et al., 2000).

A educação sexual deve ser promovida de forma articulada entre escola e família, reconhecendo que cada um desempenha um papel específico, mas complementar, na formação das crianças e jovens. Nos últimos anos, tem-se evidenciado a importância do envolvimento conjunto das famílias e dos professores para assegurar uma educação sexual saudável, baseada em valores de respeito à vida e aos direitos humanos. Contudo, muitas famílias mantêm-se reticentes em abordar o tema em casa, por sentirem timidez ou desconforto, enquanto outras podem acreditar que é responsabilidade unicamente da família. Desta forma reforça-se a necessidade de a escola surgir como um espaço de diálogo e de apoio, complementando o trabalho iniciado em família e promovendo uma cultura de confiança mútua. Assim, cabe à escola criar pontes de comunicação com as famílias - partilhando planeamentos, esclarecendo conteúdos e ouvindo as suas perceções - para que as famílias se sintam seguros e envolvidos no processo (Dias & Zandonali, 2018; Gonçalves et al., 2013).

Ao cooperarem de forma efetiva, as famílias e a escola contribuem para a desconstrução de estereótipos e para o fortalecimento de hábitos de respeito mútuo. É essencial que os professores reconheçam a família como parte integrante do processo educativo, incentivando o diálogo em casa e fornecendo ferramentas para que as famílias conduzam conversas informadas e adequadas à idade das crianças. Desta maneira, assegura-se uma abordagem integrada e coesa, em que a escola não substitui, mas potencializa o protagonismo familiar, garantindo que a educação sexual seja vivida de forma confiante, segura e respeitosa (Dias & Zandonali, 2018; Gonçalves et al., 2013).

Concluindo, a educação sexual ocupa um papel central no desenvolvimento pessoal e social de crianças e jovens, promovendo o respeito mútuo, a autoestima e a consciência corporal. A escola, ao lado da família, torna-se um ambiente crucial para esta aprendizagem, sendo responsável por orientar e reforçar valores que ajudam os alunos a lidar com questões de sexualidade de forma saudável e informada. A formação contínua dos professores deve assegurar uma abordagem eficaz e sensível, essencial para preparar os alunos para decisões conscientes e relações saudáveis, além de fortalecer uma cultura de respeito à diversidade e à igualdade.

1.3.2. Educação sexual em Portugal

Em Portugal, as orientações legislativas relativamente à educação sexual têm evoluído consideravelmente ao longo dos anos, refletindo mudanças sociais e o reconhecimento da importância desse tema na formação das crianças e dos jovens. Essa evolução tem um enfoque na promoção de uma abordagem educativa que abranja a saúde sexual e reprodutiva, a sexualidade, a igualdade de género, a prevenção de comportamentos de risco, entre outros. Este processo contínuo reflete o compromisso em garantir que as crianças recebam informações precisas e construtivas sobre sexualidade, promovendo o bem-estar e inclusão na comunidade escolar, contribuindo para o desenvolvimento de cidadãos informados e responsáveis.

A Lei n.º 3/84, de 24 de março, foi a primeira legislação aprovada pela Assembleia da República a reconhecer explicitamente a importância da educação sexual, estipulando que “o estado garante o direito à educação sexual, como componente do direito fundamental à educação” (p. 981). No seu artigo 2.º, o Estado define que a educação sexual deve ser promovida pela escola e integrada nos programas escolares, adaptando-se ao ano de escolaridade, de forma a incluir “os conhecimentos científicos sobre anatomia, fisiologia, genética e sexualidade humana” (p. 981). A lei sublinha também a relevância da formação dos professores para assegurar uma abordagem adequada a esses temas.

Em 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86) veio reforçar o direito universal à educação, estruturando os diferentes níveis de ensino e incluindo conteúdos de saúde, desenvolvimento pessoal e cidadania no currículo. Este esforço visa promover o desenvolvimento integral do aluno, assegurando o direito à diversidade e incentivando o respeito pelas individualidades. Dois anos depois, o Despacho n.º 12 782/98, de 24 de julho, destacou a saúde reprodutiva como uma “das áreas de cuidados de saúde consideradas prioritárias” o que resultou no aumento “de atividades de educação, dirigidas aos adolescentes e às mulheres jovens, nas áreas da sexualidade e reprodução” (p. 10332).

Em 1999, a Lei n.º 120/99, de 11 de agosto, reforçou o direito à saúde reprodutiva, propondo a implementação de um projeto no ensino básico e secundário que promovesse a saúde e abordasse a sexualidade de forma abrangente. O projeto visava oferecer informações detalhadas sobre temas como “a sexualidade humana, o aparelho reprodutivo e a fisiologia da reprodução, sida e outras doenças sexualmente transmissíveis, os métodos contraceptivos e o planeamento da família, as relações interpessoais, a partilha de responsabilidades e a igualdade entre os géneros” (p. 5232),

sempre adaptando os conteúdos ao nível etário dos alunos. O Decreto-Lei n.º 259/2000, de 17 de outubro, regulamentou esta Lei, especificando que os currículos dos ensinos básico e secundário deveriam incluir a sexualidade e a saúde sexual como temas essenciais e que as escolas deveriam integrar estes temas no seu projeto educativo. No seu artigo 5.º, esta legislação também obriga o Ministério da Educação a apoiar os docentes, promovendo formações contínuas na área da educação sexual.

Em 2001, o Decreto-Lei n.º 6/2001 estabeleceu três áreas curriculares não disciplinares: Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica. A Formação Cívica, em particular, visa desenvolver a educação para a cidadania, focando-se na “formação de cidadãos responsáveis, críticos, ativos e intervenientes” (p. 260). No artigo 6.º, é referido que a Educação para a Cidadania é uma formação transdisciplinar no Ensino Básico. Em 2005, o Despacho n.º 19737 criou um grupo de trabalho com a função de definir critérios para o projeto de Educação Sexual em meio escolar, reforçando a estruturação desta educação.

Em consonância com o Despacho n.º 2506/2007, o Programa do XVII Governo Constitucional salientou que “a educação para a saúde, para a sexualidade e para os afetos se incluem entre as múltiplas responsabilidades da escola atual” (p. 4427). Atualmente, de acordo com a Direção-Geral da Educação, a “educação sexual em meio escolar tem caráter obrigatório” nos ensinos básico e secundário. A Lei n.º 60/2009, de 6 de agosto, reforça esta obrigatoriedade desde os primeiros anos de escolaridade, enfatizando o papel dos professores e de toda a comunidade escolar na implementação da educação sexual. Como refere o documento Referências de Educação para a Saúde (2017), “a educação para a sexualidade para ter os resultados desejáveis terá de dirigir-se à escola como um todo” (p. 73).

Segundo o artigo 2.º da Lei 60/2009, as finalidades da educação sexual incluem: o desenvolvimento de competências nos jovens para escolhas informadas e seguras no campo da sexualidade; a capacidade de proteção contra formas de exploração e abuso sexual; o respeito pela diversidade e pelas diferentes orientações sexuais; a promoção da igualdade entre os sexos e a eliminação de comportamentos discriminatórios e violentos baseados no sexo ou orientação sexual (p. 5097).

Ao promover a educação sexual desde os primeiros anos de escolaridade, pretende-se ultrapassar barreiras e fomentar uma educação igualitária e não

discriminatória em relação ao género e às características individuais (Pinto & Anastácio, 2005, p. 208). No 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, são abordados temas como a “noção de corpo; o corpo em harmonia com a Natureza e o seu ambiente social e cultural; noção de família; diferenças entre rapazes e raparigas; proteção do corpo e noção dos limites, dizendo não às aproximações abusivas.” Já no 3.º e 4.º anos, os alunos são incentivados a compreender a importância da proteção do corpo, da defesa contra abusos e da identidade de género (Portaria n.º 196-A/2010, p. 1170- (3)).

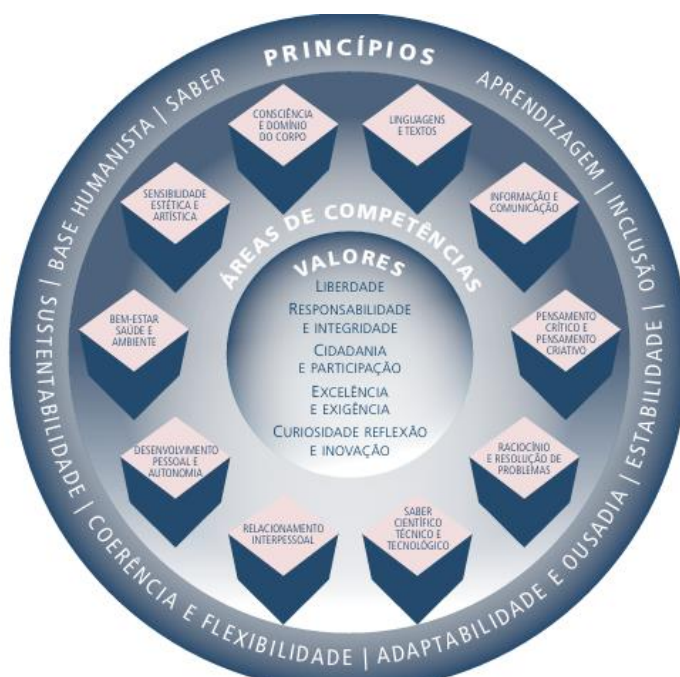
Relativamente, à Educação para a Cidadania há 3 documentos que são fundamentais para orientar a educação, promovendo uma aprendizagem mais inclusiva, democrática e ajustada às necessidades da sociedade atual: *Linhas Orientadoras da Educação para a Cidadania*, *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* e *Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória*.

O documento *Linhas Orientadoras da Educação para a Cidadania*, publicado pela Direção-Geral da Educação, constitui uma orientação, relativamente, à prática da cidadania nas escolas. “Os referenciais e outros documentos orientadores não constituem guias ou programas prescritivos, mas instrumentos de apoio” (Direção-Geral da Educação, 2013, p. 2). O documento *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*, contém “um conjunto de direitos e deveres que devem estar presentes na formação cidadã”. Este documento foi publicado pelo Ministério da Educação, através da Direção-Geral da Educação e pretende estabelecer algumas orientações com o objetivo de integrar a Educação para a Cidadania, desde o 1.º ciclo do Ensino Básico até ao Ensino Secundário, sendo adaptado às necessidades de cada escola (Carvalho, et al., 2017, p. 1).

O documento *Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória*, pretende ser uma referência para orientar os estabelecimentos de educação, definindo um modelo estruturado para a cidadania de forma a desenvolver competências sociais, cívicas e éticas. Este aplica-se a todos os níveis e áreas do ensino, pretendendo-se garantir que os alunos possam estar preparados para uma vida em sociedade e para o mundo do trabalho. Como se observa na figura 1, o documento assenta em: princípios orientadores, áreas de competências e valores (Martins et al., 2017, p. 11).

Figura 1

Esquema concetual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória



Nota. Retirado do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017, p.11)

Em suma, a evolução da legislação portuguesa sobre educação sexual reflete um compromisso crescente com a promoção de uma educação inclusiva e informada desde os primeiros anos de escolaridade. As diferentes leis e despachos estabelecem um percurso que integra a educação sexual como parte fundamental do direito à educação, priorizando a formação de jovens conscientes e capazes de tomar decisões informadas, assegurando respeito pela diversidade e promovendo a igualdade de género. Ao longo das décadas, este quadro normativo procurou adaptar-se às necessidades da sociedade, abordando de forma abrangente temas essenciais para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

1.4. A importância da Educação para a Cidadania

De acordo com a legislação publicada na área do Ministério da Educação, Decreto-Lei n.º 55/2018, artigo 15.º, este determina “o currículo dos ensinos básico e secundário” da componente de Desenvolvimento para a Cidadania. É responsabilidade de cada instituição elaborar “a sua estratégia de educação para a Cidadania”, sendo a mesma a determinar os projetos, as parcerias e as avaliações (p. 12).

Do ponto de vista da educação, a valorização da componente de Desenvolvimento para a Cidadania evidencia o papel essencial das escolas na promoção de valores e atitudes, e não só aprendizagens de conteúdos. Neste sentido, é fundamental compreender o significado de Educação e Cidadania, conceitos que, embora distintos, estão intrinsecamente conectados.

De acordo com o documento *Educação para a Cidadania – Linhas Orientadoras*, a cidadania “traduz-se numa atitude e num comportamento, num modo de estar em sociedade que tem como referência os direitos humanos, nomeadamente os valores da igualdade, da democracia e da justiça social”. Esta pretende colaborar para “a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo” (Direção-Geral da Educação, 2013, p. 1)

Tendo em consideração o documento *Educação para a cidadania- Proposta Curricular para os Ensinos Básico e Secundário*, o conceito de cidadania relaciona-se com “três dimensões: (i) Cidadania enquanto princípio de legitimidade política; (ii) Cidadania como construção identitária; e (iii) Cidadania como conjunto de valores” (Santos et al., 2011, p. 4). A primeira dimensão refere-se à definição dos direitos e responsabilidades e assegura a participação dos indivíduos na vida política; a segunda envolve o sentido de pertença a uma comunidade, adaptando-se à diversidade numa sociedade multicultural e global; e a terceira refere-se aos princípios e condutas esperadas de cada cidadão e da sociedade, guiadas pelos Direitos Humanos, destacando a promoção da dignidade, da igualdade e do respeito por todos. (Santos et al., 2011).

Na mesma linha de pensamento, Cardona et al. (2011) define que a Cidadania é uma condição na qual um indivíduo possui direitos e responsabilidades vinculadas à sua integração numa comunidade. Os mesmos autores defendem que deve haver um conceito mais amplo de Cidadania, pois “não existe uma única teoria unificadora de cidadania, mas pelo contrário várias tipologias e classificações” (p. 36).

Este entendimento de cidadania requer a aplicação de diversas práticas nos variados contextos educativos e sociais. Desta forma, a escola desempenha um espaço fundamental para o desenvolvimento e prática da cidadania, integrando diversas dimensões da educação para a cidadania, como a “educação para a igualdade de género, educação para a saúde e a sexualidade, educação para o desenvolvimento”, entre outros (Direção-Geral da Educação, 2013, p. 1). Apesar da escola desempenhar um papel muito importante é necessário compreender que esta não representa um espaço exclusivo para o desenvolvimento da cidadania (Pérez, 2009).

A educação é um direito universal que deve ser garantido a todos, permitindo que cada pessoa tenha as oportunidades necessárias para exercer plenamente a sua cidadania. O Estado tem a responsabilidade de assegurar este direito, apoiado pelos princípios fundamentais de ensino livre, gratuito e obrigatório, que estão enraizados nas normas legais e nas práticas educativas. Com a expansão do sistema escolar público, a escola tornou-se um lugar essencial para a integração social de crianças e jovens, contribuindo para a transmissão de valores individuais e coletivos indispensáveis à convivência em sociedade (Ribeiro, 2002; Martins & Mogarro, 2010).

É importante reforçar que para “ensinar, orientar e promover ações no âmbito da educação para a cidadania implica, antes de tudo, ser-se genuinamente cidadão ou cidadã” (Cardona et al., 2011, p. 46). Ser cidadão envolve não apenas usufruir de direitos e cumprir deveres, mas também equilibrar ambos em função do bem comum, promovendo identidade, pertença e participação solidária numa comunidade partilhada. Nesse processo, a escola pública desempenha um papel essencial ao acolher todos e refletir os valores de uma sociedade democrática. A educação consiste também em “propiciar ao individuo a apropriação de conhecimentos, habilidades, valores, comportamentos”, entre outros. Paralelamente, a família surge como o primeiro espaço educativo, onde se constrói a base da socialização e se transmitem valores de cidadania, num ambiente de afeto e segurança (Tonet, 2005, p. 447; Vasconcelos, 2007).

A educação para a Cidadania visa formar indivíduos conscientes dos seus direitos e responsabilidades, promovendo uma relação equilibrada entre ambos e incentivando a responsabilidade nas tarefas escolares e na vida quotidiana. Mais do que ensinar, exige um exemplo genuíno de cidadania, destacando a importância de viver em harmonia, com respeito e tolerância. Embora não resolva todos os desafios do dia a dia, a educação para a cidadania prepara as pessoas a identificar e responder a injustiças, contribuindo para a construção de uma sociedade democrática e inclusiva, que valorize

igualmente entre mulheres e homens, independentemente das suas diferenças (Cardona et al., 2011).

Segundo Martins e Mogarro (2010), a educação tem alguns desafios para enfrentar, os quais fundamentam a importância da educação para a cidadania. Apresenta-se em seguida alguns desses desafios:

- Contextos cada vez mais diversificados e multiculturais, mesmo diante da pressão pela uniformidade e da incerteza sobre identidades individuais e coletivas.
- As tecnologias da informação eliminaram barreiras de comunicação, mas coexistem com a exclusão social e dificuldades em gerir a vasta quantidade de informação disponível.
- Há um reaparecimento de inflexibilidade e violência, como a xenofobia, homofobia e violência doméstica, acompanhado pela ausência de soluções para esses problemas.

Tendo em conta a importância da educação para a Cidadania foi implementada a *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*, a qual apresenta alguns direitos e deveres que se pretende que integrem a educação para a Cidadania dos alunos. Considera-se que a área curricular de Desenvolvimento para a Cidadania é transdisciplinar no que diz respeito ao 1.º ciclo do Ensino Básico. Esta foi organizada em 3 grupos, como se apresenta na figura 2, sendo: “o primeiro, obrigatório para todos os níveis e ciclos de escolaridade (porque se trata de áreas transversais e longitudinais), o segundo, pelo menos em dois ciclos do ensino básico, o terceiro com aplicação opcional em qualquer ano de escolaridade” (2017, p. 7)

Figura 2

Divisão dos diferentes domínios da Educação para a Cidadania



Nota. Retirado da *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (2017, p.7)

O documento *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* vai ao encontro do documento *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*, pois ambos têm como objetivo uma formação integral, com destaque nas competências transversais necessárias à participação responsável na sociedade. Neste sentido, o documento *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* rege-se por alguns princípios e pela visão do aluno e pretende desenvolver valores e competências, os quais devem ser abordadas ao longo da escolaridade obrigatória. Este pretende “criar um quadro de referência que pressuponha a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade que nos rodeia” (Martins, et al., 2017, p. 5).

Relativamente ao 2.º grupo enunciado na figura acima, há um referencial, elaborado pela Direção-Geral da Educação, que inclui o tema da sexualidade. O documento *Referencial de Educação para a saúde*, abrange a sexualidade no tema “Afetos e Educação para a sexualidade”. Este tema está organizado em 6 subtemas: Identidade e Género, Relações afetivas, Valores, Desenvolvimento da sexualidade, Maternidade e Paternidade e Direitos sexuais e reprodutivos. Em cada subtema são apresentados os objetivos referentes a cada ciclo (Carvalho et al., 2017).

A educação para a cidadania é essencial para formar indivíduos preparados para uma participação ativa, livre e responsável na sociedade. Promove aprendizagens cívicas, políticas e morais, atribuindo significado aos conhecimentos transmitidos pela escola e incentivando a sua aplicação consciente na vida cívica e política. Educar para a Cidadania é, assim, moldar sujeitos conscientes do seu papel na história, capacitando-os a agir de forma informada e cada vez mais livre. Para ser eficaz, esta educação deve ser adaptada às necessidades da comunidade escolar, articulando-se com os objetivos dos projetos educativos, respondendo aos desafios específicos de cada realidade e favorecendo uma cidadania ativa e inclusiva. (Ribeiro et al., 2014; Tonet, 2005; Direção-Geral da Educação, 2013)

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo são abordadas as opções metodológicas da investigação que foram adotadas ao longo da realização do projeto apresentado, bem como as técnicas e instrumentos utilizados na recolha e tratamento de dados durante a intervenção pedagógica.

Tal como abordado, anteriormente, na introdução, com este projeto pretendeu-se identificar e compreender quais as conceções das crianças no 1.º ciclo, relativamente às questões de género e promover a consciência sobre os papéis de género, a gestão emocional e a privacidade e consentimento. Bem como, criar e desenvolver atividades, com as crianças sobre a igualdade de género, as emoções e o corpo. Estes objetivos pretendem responder à questão orientadora: **De que forma a consciencialização das crianças, relativamente à Educação Sexual, pode ser desenvolvida no 1.º ciclo do Ensino Básico?**

A atividade investigativa concerne numa atividade que investigue, questione e que seja bem fundamentada. Investigar pressupõe identificar um problema ou questão à qual se pretende obter resposta (Ponte, 2008). Desta forma, o professor deve observar regularmente a sua relação com os intervenientes e o contexto de trabalho. Constituindo, neste sentido, um componente crucial da identidade profissional docente. “A investigação é um processo privilegiado de construção do conhecimento” (Ponte, 2002, p. 3).

1. Opções metodológicas

O presente estudo teve por base a utilização do método de investigação sobre a própria prática, a qual implica não só um estudo sobre algo, mas também, sobre a sua prática profissional (Ponte, 2008). De acordo com Ponte (2002), as investigações sobre a prática podem ter objetivos diferentes: “alterar algum aspecto da prática; e procurar compreender a natureza dos problemas que afectam essa mesma prática” (p. 4). Desta forma, devido ao reduzido tempo em que foi implementado o estudo, este não se enquadra na alteração de determinado aspeto da prática, mas sim pretende compreender, neste caso, de que forma o desenvolvimento de práticas educativas que incentivam a consciencialização de igualdade de género, emoções e o corpo, podem contribuir para a desconstrução de estereótipos e preconceitos, promovendo o respeito e a valorização da diversidade.

Durante o exercício da sua prática profissional, o docente confronta-se com uma variedade de situações que exigem resolução, frequentemente sem alcançar os resultados desejados. Assim, surge a imperatividade de reflexão e investigação com o propósito de compreender e abordar, eficazmente, esses desafios. De acordo com Therrien e Loiola (2001), refletir implica que haja uma consciência crítica do professor sobre a sua própria prática e o trabalho que desenvolve, compreendendo e aceitando, tanto as suas falhas como os seus acertos.

Dada a questão orientadora, os objetivos e o tipo de contexto em que o estudo se desenvolve, a metodologia a adotar é necessariamente qualitativa. Os investigadores que recorrem à investigação qualitativa “utilizam diferentes metodologias próprias como: a narrativa, os métodos e técnicas etnográficas, entrevista, psicanálise, estudos culturais, observação participante”, entre outras (Aires, 2011, pp. 13-14).

Na investigação qualitativa “o questionamento é um processo em constante elaboração e reelaboração, neste sentido, é parte integrante de qualquer projecto e processo de investigação que procure um melhor entendimento e compreensão da realidade que estuda” (Gonçalves, 2010, p. 53). Com base na importância do questionamento, é crucial ter em consideração a questão ou questões da investigação, bem como possíveis questões que possam surgir no decorrer da mesma (Gonçalves, 2010). De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa está dividida em cinco características, mas estas não estão necessariamente todas presentes numa investigação, nem de igual forma. Algumas destas são: o investigador é considerado o instrumento principal e o ambiente onde ocorre é onde se recolhem diretamente os dados; os dados que se recolhem são colocados em palavras e imagens e não em

números; e, o principal interesse é o processo e só depois os resultados. No que diz respeito aos professores que utilizam esta investigação, estes devem reconhecer os seus estereótipos e pontos de vista para que sejam mais rigorosos na recolha da informação.

A presente investigação enquadra-se no paradigma qualitativo, uma vez que se centra na compreensão aprofundada de dinâmicas educativas tal como ocorrem no seu contexto natural, valorizando a experiência, a subjetividade e a interpretação das construções realizadas pelos intervenientes. Esta abordagem é a mais adequada tendo em conta a natureza da questão de investigação, que procura compreender como determinadas práticas educativas podem contribuir para a desconstrução de estereótipos e preconceitos. No âmbito da investigação qualitativa, este estudo insere-se na investigação sobre a prática, pois emerge da análise crítica da própria atuação profissional, tendo como finalidade promover uma reflexão sistematizada sobre essa prática, com vista à sua compreensão e eventual melhoria. Este tipo de investigação permite, através da observação da análise de situações vividas no contexto educativo e da reflexão sistemática, explorar de que forma determinadas práticas pedagógicas podem contribuir para a promoção de valores como a igualdade, o respeito e a valorização da diversidade.

2.Técnicas de recolha de dados

No decorrer da investigação foram utilizados métodos de recolha de dados de forma a dar resposta à questão de investigação e aos seus objetivos. Os métodos de recolha de dados que utilizei no desenvolvimento do estudo foram: a observação participante e a recolha e análise documental.

2.1 Observação participante

O principal método de recolha durante o período de investigação foi a observação participante, a qual “consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto directo com situações específicas” (Aires, 2015, pp. 24-25). As observações realizadas não são manipuladas e realizam-se no local onde ocorrem, envolvendo os atores, neste caso as crianças, que interagem normalmente sem alterar o normal funcionamento das suas vidas (Adler & Adler, 1994, as cited in Aires, 2015).

Como mencionam Bogdan e Biklen (1994), é importante que inicialmente a observação seja realizada de fora, sem intervir, para que o investigador possa ser aceite e que se integre na rotina das crianças. Conforme vá sendo aceite, pretende-se que comece a participar aos poucos. Neste sentido, foi fundamental a primeira semana de estágio, onde ocorreu apenas observação e na segunda semana, já a intervir, realizei uma atividade de forma a observar ainda mais e integrar, pouco a pouco, a temática em estudo.

De acordo com Amado e Silva (2014), o investigador deve manter-se sempre em contacto com o contexto e os atores da investigação, influenciando-os e sendo também influenciado por estes. A observação participante implica uma duração maior no contexto e, inicialmente, recomenda-se que o investigador observe tudo o que conseguir, para além do seu foco de estudo. Neste sentido, a observação participante deve ser flexível e que combine diferentes métodos, teorias ou práticas. A observação participante pode ser estruturada ou não estruturada. Na estruturada são utilizados guiões, para orientar o investigador, os quais já são definidos previamente, enquanto a não estruturada é mais livre, onde não existe nenhum guião ou roteiro a seguir. (Correia, 2009). A observação não estruturada foi a utilizada no presente estudo e recorreu-se aos seguintes instrumentos de recolha: notas de campo; registos fotográficos; registos áudios; e registos audiovisuais. Estes instrumentos possibilitaram um olhar mais atento, proporcionando uma melhor compreensão de determinadas situações no momento da intervenção.

2.2. Recolha documental

A recolha documental desta investigação refere-se ao Diário de bordo e as produções dos alunos. Esta recolha tem como objetivo “selecionar, tratar e interpretar” as informações recolhidas e analisadas a partir dos documentos e produções das crianças, retirando deles informações pertinentes para o estudo em questão (Carmo & Ferreira, 2008, p. 73).

Segundo Souza e Deccache-Maia (2020), “O diário de bordo é considerado um instrumento de registos de estudos usado ao longo das atividades, tendo por finalidade acompanhar a aprendizagem dos alunos, dando a oportunidade para que estes exercitem o seu protagonismo no processo de construção do conhecimento” (p. 3). Este Diário de bordo foi denominado, pelas crianças, de “Diário de aprendizagens”, pois era onde escreviam as suas aprendizagens relativamente a cada atividade realizada.

Os documentos pessoais, como o Diário de bordo, podem ser pedidos pelo investigador ou são realizados espontaneamente (Bogdan & Biklen, 1994). No caso deste estudo, o diário de bordo foi introduzido às crianças e foi-lhes pedido que a cada atividade que realizassem utilizassem o “Diário de aprendizagens”, para, como o nome indica, registar as aprendizagens e as suas opiniões sobre determinada tarefa.

Os diários realizados pelos alunos, permitem conhecer, na sua perspetiva, os acontecimentos da aula, a sua autoavaliação, a sua própria aprendizagem e pode ainda ajudá-los a identificar problemas (Bolívar, 2001, as cited in Amado & Ferreira, 2014). Para além destes, as produções dos alunos recolhidas para posterior análise foram: os desenhos, relativamente à igualdade de género, a reconstrução da história da “Branca de Neve”; a roda das emoções; e o “manequim semáforo”.

3. Tratamento de dados

3.1. Análise de conteúdo

Relativamente à análise de dados qualitativos, o investigador pretende aprender e compreender determinado aspeto de acordo com o que escutou, observou, registou e a partir das recolhas documentais. Desta forma, considera-se uma técnica que enfatiza a capacidade de tirar conclusões que são feitas com base nas evidências recolhidas (Amado et al., 2014).

Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/receção (variáveis inferidas) destas mensagens” (p. 42).

Desta forma, a utilização de métodos estabelecidos e consistentes possibilita ao investigador interpretar sem se deixar influenciar pelos seus preconceitos e valores. Este método de trabalho “permite, quando incide sobre um material rico e penetrante, satisfazer harmoniosamente as exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva que nem sempre são facilmente conciliáveis” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 227).

Considerando estes aspetos, utilizou-se esta técnica para analisar as produções das crianças, as gravações áudio e audiovisuais e os registos das notas de campo.

CAPÍTULO 3

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

1. Apresentação do contexto e dos participantes ²

A intervenção pedagógica foi elaborada no âmbito da Unidade Curricular de Estágio no 1.º ciclo desenvolvido durante o estágio em 1.º Ciclo, numa turma de 4.º ano, entre 8 de janeiro e 21 de março de 2024. A intervenção pedagógica decorreu numa escola inserida no Concelho de Palmela. O Agrupamento a que pertence esta escola, é constituído por onze escolas, sendo uma com valência de Jardim de Infância, quatro com a valência de 1.º ciclo do Ensino Básico, quatro com as valências de Jardim de Infância e 1.º ciclo do Ensino Básico, uma com valência de 2.º ciclo do Ensino Básico e quatro com as valências de 1.º, 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico.

O contexto educativo, no qual foi desenvolvida a intervenção, ocorreu numa escola pública, situada numa zona urbana, com fácil acesso a transportes públicos e um amplo parque de estacionamento na área circundante. Através da observação e em conversa com a professora cooperante foi possível perceber que a escola apresenta duas valências, a de Jardim de Infância e de 1.º Ciclo que conta com dezasseis turmas, três de Ensino Pré-Escolar e treze de 1.º Ciclo.

Em relação ao edifício, é relativamente novo, tendo sido inaugurado em 2004, apresentando condições favoráveis ao desenvolvimento das práticas letivas. É constituído por rés-do-chão, onde se situam as casas de banho para auxiliares e professores, um Gabinete de Coordenação e um de Apoio Educativo, o refeitório, uma sala de professores, uma sala de ATL, um ginásio, três salas de jardim de infância, a biblioteca, duas arrecadações e um refeitório, com cozinha, destinado a pessoal docente e não docente. No primeiro andar encontramos as casas de banho dos alunos e as salas de aula do 1.º Ciclo, que são contíguas, duas a duas, separadas por uma área que conta com um lavatório, uma mesa e armários para guardar material de expressão plástica, dos alunos. Os corredores da escola são largos e apresentam as produções dos alunos afixadas em quadros de cortiça e nas paredes, sendo o exterior também um espaço amplo com campo de futebol, baloiços, escorregas, bancos corridos e mesas.

No Projeto Educativo é apresentada a missão do Agrupamento que se prende em valores que promovam uma escola “humanista e equitativa”, formando cidadãos

² O subtópico apresentado foi realizado em conjunto com o par de estágio no âmbito da Unidade Curricular Investigação e Prática Pedagógica.

críticos e participativos na vida “económica, social e cultural do país”. Tais valores, que o par de estágio pretende refletir na sua prática e, por isso, foi essencial nas intervenções. No agrupamento, também, existem vários projetos, em desenvolvimento, relacionados com a educação ambiental para a sustentabilidade e, recentemente, foi inserido o projeto de robótica, “Miúdos em Ação”, no qual a turma que acompanhámos, também participou.

A turma é constituída por vinte alunos, sendo dez do sexo feminino e os restantes dez do sexo masculino, com faixa etária compreendida entre os nove e os dez anos, apresentando alguma diversidade étnica e cultural, em que uma das crianças é paquistanesa e aluna de Português Língua Não Materna, outra de etnia cigana e uma criança que tem dupla nacionalidade brasileira e portuguesa. Na turma, que se revela heterogénea, oito crianças estão abrangidas pelo Decreto-Lei n.º 54, sete com medidas seletivas e uma com medidas universais, de acordo com a informação facultada pela professora titular. No geral, a turma demonstra interesse em realizar atividades dinâmicas e na área da Educação Artística, mais propriamente no âmbito das Artes Visuais e Expressão Dramática, revelando, em conversas informais, que gostariam de realizar mais vezes este tipo de atividades. Por outro lado, apresentam muitas dificuldades no que concerne à aprendizagem de conteúdos específicos, principalmente, na área da matemática. Os alunos, no geral, mostraram-se sempre afetuosos com o par de estágio, o que facilitou a interação e o estabelecimento de uma relação de confiança com a turma, beneficiando o desenvolvimento da intervenção.

Na figura 3, encontra-se a organização da sala de aula da turma.

Figura 3

Organização da sala de aula



A secretária da professora encontra-se de frente para as crianças, em frente do quadro de giz, onde também há uma tela branca para o projetor. Relativamente à arrumação disponível, existe uma estante e um armário, destinados à arrumação de materiais das crianças e dossiês, bem como 4 mesas, no fundo da sala, nas quais se encontram alguns materiais utilizados durante as aulas e os alimentos disponibilizados pela escola. No que diz respeito à dimensão da sala, esta é espaçosa tendo em conta o número de alunos da turma, possibilitando uma boa deslocação pela sala, bem como a alteração da mesma para determinadas atividades.

Cada aluno tem os materiais de escrita, recorte, colagem, pintura e outros debaixo da sua mesa, juntamente com alguns cadernos que são utilizados todos os dias. Todos têm um computador portátil que apenas trazem para a escola quando pedido, fornecido pela mesma. No que concerne a materiais que possam ser utilizados por todos, observámos apenas alguns livros de histórias infantis, que até ao início da nossa intervenção não eram utilizados e estavam guardados no armário. Nas paredes existem alguns cartazes oferecidos no kit do professor do livro Plim, uma cronologia sobre as dinastias, uma árvore da leitura com acesso a fichas de leitura, e um diário de Assembleia, os três construídos pelas crianças com ajuda das estagiárias, como observado no Anexo A.

A disposição da sala de aula, apresentada na imagem acima, pode ser alterada sempre que necessário para o bom funcionamento da aula, bem como realizar outras atividades.

2. Descrição da intervenção pedagógica

Apresenta-se, em seguida, as atividades da intervenção pedagógica com o objetivo de se abordar alguns temas relacionados com a Educação Sexual. As atividades desenvolvidas ao longo do estágio, foram divididas em três subtemas, incluídos no tema central da Educação Sexual, sendo estes: a) igualdade de género; b) emoções; c) corpo e intimidade. Destaco que a participação das crianças foi consentida pelos encarregados de Educação, a partir de uma autorização que foi enviada para os mesmos, disponível no Anexo B.

A educação sexual abrange muito mais do que a simples transmissão de conhecimentos de Biologia. A escola é um dos locais onde as crianças começam a experienciar as transformações, tanto ao nível psicológico como corporal. É através dos contextos sociais e históricos que a criança vai formando a sua identidade de género adquirindo também os estereótipos associados aos géneros, o que torna fundamental a abordagem da igualdade de género (Louro, 2004; Godoy et al., 2021). Reforçar o direito e o dever de respeitar o outro, bem como de sermos respeitados, independentemente do nosso género, contribui para o aumento da autoestima e para a valorização dos sentimentos. A educação sexual nas escolas deve ser capaz de fornecer ferramentas que permitam, às crianças, identificar situações de abuso, possibilitando-as a tomar decisões criteriosas (Cortesão et al., 1989; Frade et al., 2001). Assim, a escolha destes subtemas deve-se ao facto de poderem contribuir para a construção de relações interpessoais mais equilibradas, seguras e fundamentadas no respeito mútuo, na empatia e na igualdade de direitos.

2.1. Organização e calendarização das sessões

De forma a realizar o projeto foram planificadas 7 sessões, que deveriam decorrer durante as 6 semanas de estágio, mas devido a alguns imprevistos as últimas sessões decorreram após estas 6 semanas. As atividades foram planificadas pela estagiária, embora estivesse sempre disponível para ouvir sugestões ou interesses das crianças, adaptando-as sempre que necessário. Na seguinte tabela, apresenta-se a calendarização das sessões desenvolvidas.

Tabela 1

Calendarização das sessões

Subtemas	Atividade	Data
Igualdade de género	Como brincamos?	15 e 23 de janeiro de 2024
Igualdade de género	Temos todos os mesmos direitos?	29 de janeiro de 2024
Igualdade de género	E se a história acontecesse hoje?	30 de janeiro de 2024
Emoções	As emoções que sentimos	8 e 22 de fevereiro de 2024
Corpo e Intimidade	“Em público ou privado?”	18 de março de 2024
Corpo e intimidade	O meu corpo	20 de março de 2024
Igualdade de género, Emoções e Proteção do corpo	“Respeito dá que falar”	21 de março de 2024

Nota. Atividades adaptadas de outros autores

As primeiras 3 sessões incluem-se no subtema igualdade de género; a 4.^a sessão pertence ao subtema emoções; as 5.^a e 6.^a sessões pertencem ao subtema proteção do corpo; e a última sessão combina elementos de todos os subtemas anteriores.

2.2. Intervenção pedagógica

Nesta secção, serão apresentadas as sessões desenvolvidas na intervenção pedagógica, incluindo, para cada uma, a planificação detalhada com os objetivos específicos, o material utilizado e a descrição das atividades propostas. Cada plano de sessão expõe de forma sistemática os propósitos de aprendizagem, os recursos didáticos mobilizados e as estratégias de mediação, oferecendo uma visão integrada do percurso pedagógico implementado.

Tabela 2

1.ª sessão

Sessão 1	
Atividade: Como brincamos?	Data: 15 e 23 de janeiro de 2024
Objetivos: <ul style="list-style-type: none">• Perceber se as concepções de menino e menina são socialmente estereotipadas.	
Materiais: <ul style="list-style-type: none">• Folhas de papel (<u>Anexo C</u>);• Lápis de cor e de carvão;• Quadro de giz;• Fita cola.	
Descrição: <p>Primeiramente, foi pedido às crianças que desenhassem, numa metade da folha, um menino a brincar e, na outra, uma menina a brincar, como se pode observar na figura 4. Durante a realização dos desenhos, a estagiária foi circulando pelas mesas de forma a observar e questionar as crianças. Através dos desenhos, foi possível identificar quais as suas concepções e estereótipos relativamente ao género e os seus papéis. Esta primeira abordagem é muito importante pois através das concepções das crianças é possível construir novos significados numa constante aprendizagem (Silva, 2014).</p> <p>Após terminarem os desenhos, e previamente a qualquer conversa, estes foram expostos no quadro de giz. No lado direito do quadro encontravam-se todos os desenhos que não continham ou continham poucos estereótipos de género, enquanto no lado esquerdo estavam os desenhos que continham algum tipo de estereótipo. Foi questionado às crianças qual seria o motivo daquela divisão.</p>	

Após a colocação dos desenhos no quadro, a turma foi dividida em 5 grupos, aos quais se propôs que discutissem entre si de modo a identificar as diferenças e as semelhanças entre os desenhos de cada lado do quadro. Após discutirem foi dada a oportunidade de cada grupo expor as suas opiniões, refletindo em turma, chegando ao objetivo da divisão dos desenhos que estavam no quadro. Estas questões revelaram que, numa fase inicial, as crianças não perceberam diferenças relevantes, comentando que não havia motivo algum para a divisão.

Figura 4

Realização dos desenhos

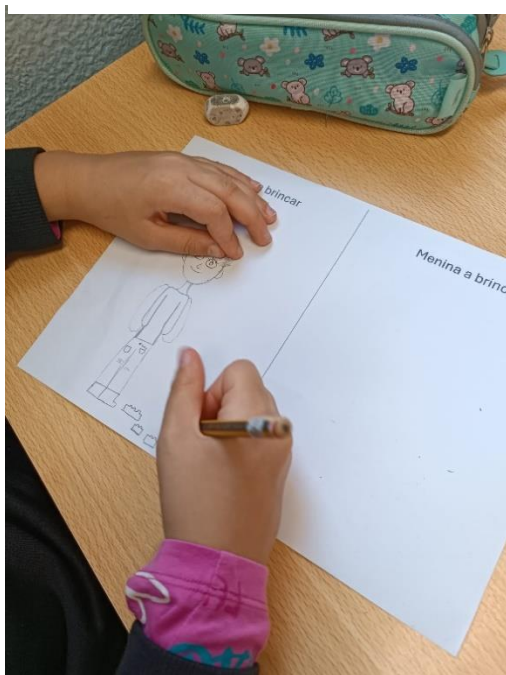


Tabela 3

2.ª sessão

Sessão 2	
Atividade: Temos todos os mesmos direitos?	Data: 29 de janeiro
Objetivos: <ul style="list-style-type: none">• Proporcionar um momento de reflexão sobre as desigualdades entre os homens e as mulheres;• Simular situações em que a desigualdade entre homens e mulheres está presente;• Comparação da situação em sala de aula com a desigualdade salarial entre homens e mulheres.	
Materiais: <ul style="list-style-type: none">• Rebuçados	
Descrição: <p>Primeiramente, foi solicitado às crianças que ajudassem a arrumar a sala de aula, que estava desorganizada devido à atividade anterior. Após a sala estar completamente organizada, a estagiária informou que entregaria um rebuçado a todos os que colaboraram com a arrumação (todas as crianças tinham participado). No entanto, a estagiária entregou os rebuçados apenas aos meninos.</p> <p>Ao perceber a surpresa e indignação das meninas e de alguns meninos, iniciou-se um debate sobre o ocorrido e sobre o motivo pelo qual apenas os meninos tinham recebido a recompensa. A partir dessa discussão, foi estabelecida uma relação entre a situação vivida na sala de aula e outras situações na sociedade que ainda refletem desigualdades entre homens e mulheres.</p>	

Tabela 4

3.^a sessão

Sessão 3	
Atividade: E se a história acontecesse hoje?	Data: 30 de janeiro
Objetivos: <ul style="list-style-type: none">• Identificar situações da história onde não existe igualdade de direitos entre mulheres e homens;• Comparar as situações ao contexto atual;• Rescrever a história como se ocorresse nos dias atuais.	
Materiais: <ul style="list-style-type: none">• História <i>Branca de Neve e os sete anões</i>;• Materiais riscadores;• Caderno de linhas;• Quadro de giz;	
Descrição: <p>Leu-se a história <i>Branca de Neve e os sete anões</i> com o objetivo de lembrar os principais acontecimentos. De seguida, solicitou-se à turma que destacasse os acontecimentos mais importantes e os papéis desempenhados pelas personagens, com foco especial na Branca de Neve e nos sete anões, registando essas observações no quadro de giz. Após identificar e discutir os papéis, comparando-os com a realidade atual, os alunos foram divididos em pares e receberam a tarefa de reconstruir a história, com o objetivo de criar uma versão, caso esta fosse escrita na atualidade, promovendo a igualdade de direitos entre as mulheres e os homens, como se observa nas figuras 5.</p>	

Nota. Adaptado do Guião de Educação Género e Cidadania

Figura 5

Reconstrução da história

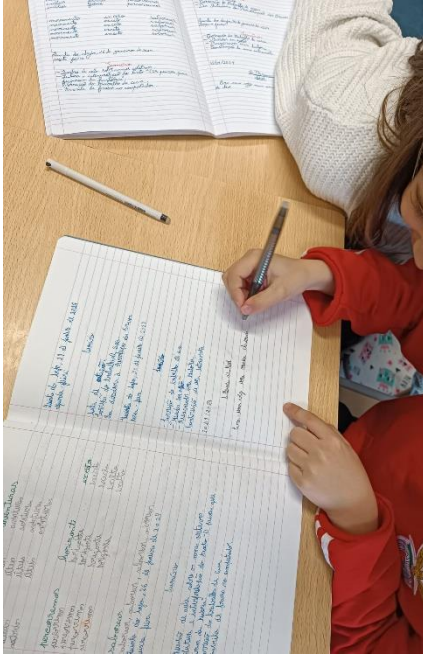


Tabela 5

4.^a sessão

Sessão 4	
Atividade: As emoções que sentimos	Data: 8 e 22 de fevereiro
Objetivos: <ul style="list-style-type: none">• Identificar e expressar os sentimentos;• Perceber e respeitar as emoções dos outros;• Distinguir as várias formas de expressão afetiva;• Compreender a relevância das relações afetivas nos diversos contextos;• Desenvolver habilidades de comunicação, resolução de problemas e cooperação.	
Materiais: <ul style="list-style-type: none">• Cartas com emoções (<u>Anexo D</u>);• Roda das emoções (<u>Anexo E</u>);• Lápis de carvão e de cor	
Descrição: <p>A turma foi dividida em 5 grupos, e a cada grupo foi entregue um cartão contendo alguma emoção, como: felicidade, tristeza, medo, zangado, envergonhado. Cada grupo deveria representar uma situação que envolvesse a emoção atribuída, com o objetivo dos outros grupos tentarem adivinhar qual a emoção que estava a ser representada, como se pode observar na figura 6. Após todas as apresentações, houve uma discussão sobre as emoções abordadas, bem como outras emoções que sentimos em diferentes situações, com o intuito de compreender que todas os sentimentos são importantes.</p> <p>Esta atividade relaciona-se com a temática desenvolvida, Educação Sexual, pois envolve dimensões emocionais, psicológicas e sociais. Neste sentido, compreender e expressar emoções permite que as crianças desenvolvam uma relação mais saudável consigo mesmas, reconhecendo os seus sentimentos, desejos e limites, comunicando-os de forma clara e respeitosa. Expressar emoções, quaisquer que elas sejam, é tão legítimo para os meninos como para as meninas, contribuindo para a desconstrução de estereótipos de género que associam determinadas emoções a um dos sexos. Compreender que cada pessoa expressa as suas emoções de formas diferentes, permitindo combater estereótipos e preconceitos. Em seguida, foram entregues a cada aluno dois círculos com divisões internas, ambos em branco. No círculo menor deveriam desenhar ou escrever uma emoção diferente em cada uma das divisões. No</p>	

círculo maior, cada divisão correspondia a uma das emoções representadas no círculo menor. Nesses espaços, deveriam desenhar ou escrever ações que poderiam realizar para lidar com as diferentes emoções, como se observa na figura 7.

Nota. Adaptado do caderno presse 1.º ciclo

Figura 6

Dramatização das emoções



Figura 7

Construção da roda das emoções



Tabela 6

5.ª sessão

Sessão 5	
Atividade: “Em público ou privado?”	Data: 18 de março
Objetivos: <ul style="list-style-type: none">• Promover a compreensão da intimidade e do respeito pelo próprio corpo e pelo corpo dos outros;• Compreender os limites pessoais e sociais;• Prevenir abusos e situações desconfortáveis;• Demonstrar respeito por si mesmo e pelos outros;• Compreender as regras sociais sobre o consentimento e a privacidade;• Comunicar sobre o corpo e a sexualidade.	
Materiais: <ul style="list-style-type: none">• Cartões com ações para realizar (<u>Anexo F</u>);• Cartões com nomes• Cartões com atos privados ou públicos (<u>Anexo G</u>);	
Descrição: <p>A turma foi organizada em círculo, no chão, para a realização de um jogo, como se observa na figura 8. O objetivo do jogo era executar uma ação com um colega, que seria sorteado por meio de cartões. A primeira criança retirou dois cartões: um contendo o nome de um colega e o outro descrevendo uma ação. Em seguida, foi questionada sobre o que deveria fazer primeiro. Houve diversas respostas por parte da turma, até que uma das crianças sugeriu que, antes de realizar a ação, deveria perguntar à colega se ela aceitava participar. Através desta simples tarefa pretende-se promover o respeito pelos limites dos outros, bem como dos próprios.</p> <p>A segunda atividade consistiu na entrega de cartões com ações variadas, que podiam ser realizadas em público ou privado. As ações incluíam exemplos como "brincar" (algo que pode ser feito em público) e "fazer xixi" (que deve ser feito em privado). Cada criança leu o seu cartão e explicou se o ato descrito deveria ocorrer em público, em privado, ou se era algo que poderia ser feito em ambos os contextos. Com esta atividade, pretende-se que as crianças compreendam que existem locais e ocasiões apropriados para cada tipo de ação. Através da distinção entre o que pode ser feito em público e o que deve ser reservado para espaços privados, o objetivo é promover uma compreensão clara sobre a noção de privacidade, em conformidade com o que é cultural e socialmente aceite.</p>	

Nota. Adaptado do caderno presse 1.º ciclo

Figura 8

Organização da turma, em círculo



Tabela 7

6.ª sessão

Sessão 6	
Atividade: O meu corpo	Data: 20 de março
Objetivos: <ul style="list-style-type: none">• Promover a compreensão sobre limites corporais;• Compreender as alterações corporais, ao longo da vida;• Reforçar a individualidade e os limites pessoais;• Prevenir situações de risco e promover a autoproteção;• Estimular o diálogo sobre segurança.	
Materiais: <ul style="list-style-type: none">• Livro <i>O teu corpo é teu</i>, de Lúcia Serrano (Anexo H);• Molde de boneco (Anexo I);• Lápis de cor verde, vermelho e amarelo.	
Descrição: <p>Iniciou-se a leitura do livro <i>O teu corpo é teu</i>, seguida de uma discussão sobre os principais temas abordados e as dúvidas que surgiram ao longo da leitura. O objetivo principal foi reforçar comportamentos adequados em situações que envolvem o corpo, destacando estratégias de autoproteção. Durante a conversa, foram enfatizadas as ideias centrais do livro, especialmente no que diz respeito à importância de cada um saber proteger-se e compreender os seus próprios limites.</p> <p>Posteriormente, cada criança recebeu um molde de boneco e, com o uso de três cores – verde, amarelo e vermelho – realizou-se a atividade prática para representar diferentes zonas do corpo, com base numa discussão coletiva, como se observa na figura 9. As áreas pintadas de verde indicavam os locais onde é permitido o toque, como mãos ou braços; as áreas pintadas de amarelo representavam locais que exigem atenção ou cautela; e as áreas pintadas de vermelho simbolizavam partes do corpo em que o toque é proibido, referindo-se especialmente às zonas íntimas. É de realçar que a ideia dos locais proibidos depende da situação, ou seja, entre crianças e adulto-criança. Na intimidade entre adultos pode ser permitido, se houver consentimento de ambas as partes. Ao longo da atividade, foi reforçado que cada pessoa é única e que o que pode ser confortável para um pode não o ser para outro, destacando a importância do respeito mútuo.</p>	

Os valores devem estar entre os principais ensinamentos transmitidos às crianças, seja através da família ou da escola. A escolha dos textos ou livros a ser apresentados é fundamental para o seu crescimento como pessoas, mas também como futuros leitores. “(...) a literacia deveria constituir um desígnio nacional e integrador de todos, uma vez que é intrinsecamente articulável com a capacidade de exercício da cidadania” (Azevedo & Balça, 2016, p. 6).

Figura 9

Realização do molde

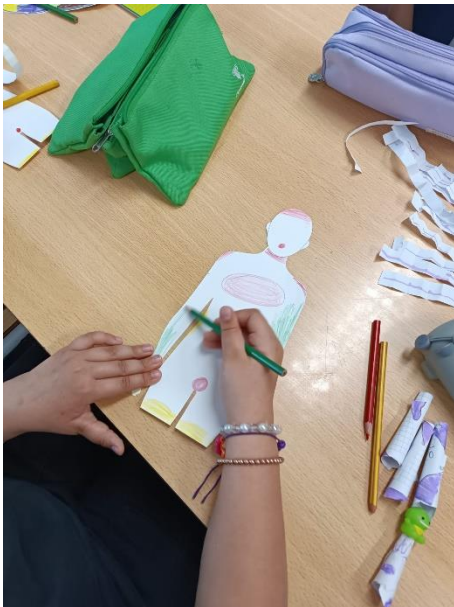


Tabela 87.^a sessão

Sessão 7	
Atividade: Jogo “Respeito dá que falar”	Data: 21 de março
Objetivos: <ul style="list-style-type: none">• Desenvolver a compreensão sobre o respeito pelos limites dos outros;• Compreender as regras sociais sobre o consentimento e a privacidade;• Comunicar sobre o corpo e a sexualidade;• Perceber e respeitar as emoções dos outros.	
Materiais: <ul style="list-style-type: none">• Cartões com ações ou situações (<u>Anexo J</u>);	
Descrição: <p>A atividade intitulada "Respeito dá que falar" foi realizada com toda a turma, tendo como objetivo promover a reflexão e o diálogo sobre o respeito e as diferentes situações relacionadas às temáticas abordadas ao longo da intervenção. A sala foi organizada em três áreas: "concordo", "não concordo" e "não sei", para onde as crianças se deslocariam conforme as suas opiniões sobre as ações apresentadas.</p> <p>No centro da sala, havia um monte de cartões virados para baixo, cada um contendo uma situação ou ação relacionada com os temas trabalhados anteriormente. Cada criança, por sua vez, retirava um cartão, lia a situação descrita e, em seguida, todos tinham de escolher uma das três áreas da sala de acordo com a sua opinião: se concordavam, iam para o local indicado como "concordo"; se discordavam, dirigiam-se ao local de "não concordo"; e, caso estivessem indecisos ou não soubessem, escolhiam o local "não sei".</p> <p>Após todos estarem posicionados, a estagiária perguntava às crianças os motivos das suas escolhas e incentivava o debate, ouvindo as explicações e reflexões de cada um.</p> <p>A utilização de jogos ao longo da intervenção foi muito importante porque o jogo é um instrumento de aprendizagem, que desperta o interesse do aluno e “ajuda-o a construir novas descobertas, desenvolve e enriquece a sua personalidade e simboliza uma ferramenta pedagógica” (Castro & Tedezi, 2014, p. 167).</p>	

Nota. Adaptado do CoolKit: Jogos para não-violência e igualdade de género

CAPÍTULO 4

ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Neste capítulo, intitulado *Análise e Discussão de Dados*, apresenta-se uma análise dos dados recolhidos ao longo das atividades desenvolvidas no âmbito deste estudo. Com base nas técnicas metodológicas delineadas no Capítulo 2 - *Metodologia de Investigação* - que incluíram a observação participante e a recolha documental, as atividades foram organizadas em 7 sessões. Os dados obtidos são, assim, analisados e discutidos minuciosamente, de modo a enriquecer a compreensão global dos resultados do estudo.

1.1. 1.^a Sessão - Como brincamos?

A primeira atividade, denominada “Como brincamos?”, teve como objetivo compreender as conceções das crianças, relativamente à liberdade que sentem para brincar ao que gostam e querem, independentemente do sexo de pertença. Conforme descrito no capítulo da intervenção pedagógica, cada criança desenhou e pintou um menino a brincar numa metade da folha e, na outra metade, uma menina a brincar. Após a realização dos desenhos, estes foram expostos no quadro e organizados em dois grupos: um lado apresentava desenhos onde as meninas brincavam, maioritariamente, com bonecas e a saltar à corda e os meninos a jogar futebol ou outros jogos. No outro lado, encontravam-se desenhos onde não havia diferença significativa entre as brincadeiras das meninas e dos meninos.

Nesta atividade, recorreu-se à recolha de dados através das produções das crianças e dos registos de áudio. Os desenhos permitiram observar algumas das conceções das crianças relativamente ao tema das brincadeiras. A utilização de desenhos como forma de expressar sentimentos e pensamentos é essencial, pois, como afirmam Júnior et al. (2022), “Quando a criança desenha cria conceções do mundo no qual está inserida valorizando o novo, permitindo a construção e reconstrução de seu pensamento” (p. 2).

Assim, os dados recolhidos a partir dos registos de áudio foram organizados numa tabela cujo tema principal é “brincadeiras”. A categoria definida foi “Conceções”, subdividida em duas subcategorias: “Estereótipos de género” e “Igualdade de género”.

Tabela 9

Dados recolhidos na atividade “Como brincamos?”

Tema	Categoria	Subcategoria	Evidência
Brincadeiras	Concepções	Estereótipos de género	“Eu não sei ao que é que as meninas brincam”; “Estava a desenhar um menino a saltar à corda, mas agora mudei, porque as meninas é que saltam à corda”; “As brincadeiras podem ser iguais, menos a maquilhagem” “Os meninos não podem brincar com bonecas, porque é estranho!” “Uma vez eu queria brincar a uma coisa com umas meninas e elas não me deixaram porque disseram que era uma brincadeira de meninas”; “Os meninos têm maneiras diferentes de brincar do que as meninas”; “As meninas têm cabelo comprido e os meninos cabelo curto”; “Uma vez um menino excluiu-me de jogar futebol só porque eu era menina e senti-me muito mal”
		Igualdade de género	“O meu menino meteu batom vermelho”; “Eu acho que não existe brincadeiras de meninos e de meninas”; “As mulheres também podem jogar à bola”;

			<p>“Eu lembro-me do namorado da minha irmã e ele gostava de pintar as unhas e vestir vestidos”;</p> <p>“Há meninos que gostam de brincar às bonecas”;</p> <p>“Eu acho que um menino e uma menina podem gostar das mesmas coisas”</p> <p>“Noutras culturas são os rapazes que usam saias ou aquelas roupas compridas”;</p> <p>“Estás a ver que nos desenhos dos meninos são sempre a jogar futebol e naqueles ali (os da direita) são as mesmas brincadeiras para os dois, porque uma brincadeira de menina e uma brincadeira de menino é tudo a mesma coisa”</p>
--	--	--	--

Analisando as evidências apresentadas na tabela, observa-se que, apesar de haver um maior número de transcrições associadas à subcategoria “igualdade de género”, as que se relacionam com a subcategoria “estereótipos de género” ocorreram, em grande parte, durante o debate sobre o motivo da divisão dos desenhos. Durante a realização dos desenhos, as conceções das crianças revelaram-se predominantemente estereotipadas. No que respeita à divisão dos desenhos, apenas dois grupos fizeram a ligação dessa divisão com a igualdade de género e os estereótipos de género.

Os diálogos durante e após a atividade, tanto em pequenos grupos como em turma, revelaram-se fundamentais. Por meio dessas interações, as crianças começaram a perceber que os desenhos posicionados do lado esquerdo representavam brincadeiras dos meninos que eram muito semelhantes entre si, enquanto os das meninas, embora também semelhantes dentro do grupo, se distinguiam significativamente das atividades dos meninos. Um momento particularmente interessante surgiu quando uma criança percebeu que o seu desenho não fazia distinção nas brincadeiras, tal como o de um colega que estava posicionado no mesmo lado: “Os meninos têm maneiras de brincar diferentes das meninas, menos no meu desenho. Ah e o do A. também não!” (Lu).

Dada a relevância dos desenhos no contexto da análise, proceder-se-á à sua análise.

Na figura 10, encontram-se os desenhos nos quais se observa que os meninos estão predominantemente envolvidos em atividades frequentemente associadas pela sociedade a “brincadeiras de meninos”, enquanto as meninas participam em atividades categorizadas como “brincadeiras de meninas”, como saltar à corda ou brincar com bonecas. Além disso, ao analisar as roupas e as cores utilizadas, verifica-se que as meninas são maioritariamente representadas com vestidos e em cores como rosa, azul e roxo, e que os meninos são representados com calças ou calções, em tons alaranjados e avermelhados.

Figura 10

Divisão dos desenhos com alguns estereótipos de género



Por outro lado, na figura 11, não se identificam diferenças significativas entre as atividades realizadas pelas meninas e pelos meninos. Embora um dos desenhos apresente um menino a jogar futebol, este ilustra a menina a jogar “ping-pong”, demonstrando uma possibilidade de escolha das brincadeiras, independentemente do sexo representado.

Figura 11

Divisão dos desenhos com poucos estereótipos de género



1.2. 2.ª Sessão – Temos todos os mesmos direitos?

A segunda sessão, como referido anteriormente, teve o objetivo de simular uma situação que ilustrasse a desigualdade de Direitos entre mulheres e homens. Esta simulação iniciou-se com a arrumação da sala de aula, solicitada pela estagiária, na qual todas as crianças participaram. Após a conclusão da tarefa, a estagiária distribuiu recompensas apenas aos meninos. Esta dinâmica foi projetada para estabelecer uma comparação com a desigualdade salarial existente entre homens e mulheres. Os dados desta atividade foram recolhidos a partir dos registos de áudio realizados durante a discussão.

Ao constatar a surpresa e indignação de algumas crianças, a estagiária questionou qual seria o problema, ao que algumas responderam: “Tu só deste aos meninos!” (M) e “Tens de dar reбуçados também às meninas” (Lo). Quando perceberam que as recompensas foram distribuídas exclusivamente aos meninos, foram interrogados sobre o motivo dessa decisão. As respostas incluíram afirmações como: “Porque foram apenas os meninos que arrumaram as cadeiras?” (Mi), “Porque as meninas se portaram mal” (C), “Porque são meninos!” (F), “Porque as meninas estiveram a brincar” (Ma), “Porque vocês são machistas” (I), “É como era antes do 25

de abril, os homens recebiam mais e as mulheres menos” (G) e “Eu acho que isto foi desigualdade de género”³ (L).

Inicialmente, as crianças interpretaram a distribuição desigual como um castigo às meninas, quer por mau comportamento quer por não terem contribuído na arrumação da sala. Apenas após a explicação de que todos ajudaram igualmente e de que não era uma forma de punição é que surgiram reflexões mais profundas sobre as desigualdades salariais anteriores ao 25 de abril e, por fim, o conceito de desigualdade de género. Nesse momento, foi pedido às crianças que explicassem o que entendiam por desigualdade de género, para clarificar o termo.

Com base na observação de uma das crianças de que as diferenças salariais não se restringem apenas ao período anterior ao 25 de abril, mas continuam a existir, foi lançada a questão: “Atualmente, onde é que ainda podemos encontrar estas desigualdades entre mulheres e homens?”. As respostas foram as seguintes: “Nos filmes vê-se mais mulheres a lavar o chão e a fazer limpezas do que homens” (H), “Pois, eu nunca vi um auxiliar homem aqui na escola” (He), “E eu nunca ouvi falar de mulheres que sejam pilotos de avião” (J) e “No governo! Há mais homens na política” (Lu).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948, representa um marco na promoção dos direitos fundamentais em todo o mundo. Este documento evidencia o princípio da igualdade de direitos entre mulheres e homens, afirmando no artigo 1.º que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direito” (Organização das Nações Unidas, 2017, p. 7). Em concordância com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Constituição da República Portuguesa, no artigo 13.º, define o Princípio da Igualdade, em que “Todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei” e que “Ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito (...) em razão de ascendência, sexo, raça, língua”, entre outros (Decreto de Aprovação da Constituição, 1976, p. 14).

Relativamente à atividade descrita acima, a Declaração Universal dos Direitos Humanos afirma no artigo 13.º que “Todos têm o direito, sem discriminação alguma, a salário igual por trabalho igual” (Organização das Nações Unidas, 2017, p. 12). Durante a atividade as crianças demonstraram uma capacidade notável para identificar situações em que ainda não existe igualdade de direitos entre homens e mulheres, não apenas no seu quotidiano, mas também através de representações mediáticas e

³ É importante reforçar que a criança se está a referir aos direitos entre homens e mulheres.

conteúdos informativos. Este exercício reforça a importância de abordar estas temáticas em contextos educativos, promovendo a consciência crítica desde muito cedo.

Após refletirem sobre a relação da entrega dos rebuçados com a desigualdade de direitos entre mulheres e homens, uma das crianças sugeriu que os meninos poderiam dividir o seu rebuçado e dar metade às meninas. No final da atividade foram entregues os rebuçados às meninas de igual forma.

1.3. 3.^a Sessão – E se a história acontecesse hoje?

A história *Branca de Neve e os sete anões* foi escolhida para abordar as desigualdades de direitos entre homens e mulheres, pois é uma história que foi escrita no início do séc. XIX, a qual apresenta vários estereótipos de género, que eram comuns na época em que foi escrita. A partir da história pretendia-se olhar para os acontecimentos de um ponto de vista mais crítico e pensar como poderia ser escrita a história nos dias de hoje.

Primeiramente, foi realizada uma leitura prévia com o objetivo de lembrar os principais acontecimentos e personagens. Após a leitura, a estagiária solicitou à turma que identificasse os acontecimentos mais relevantes e os papéis desempenhados pelas personagens, registando estas informações no quadro. Com base nas ideias principais, realizou-se uma comparação dos acontecimentos com a realidade atual, seguida de um debate sobre as diferenças identificadas.

A recolha de dados seguiu a mesma metodologia da primeira sessão, sendo realizada através da recolha documental e dos registos áudio. Os dados foram organizados numa tabela com o tema principal “Papéis de género” e dividido em três categorias: “Estereótipos de género associados aos papéis das personagens”, “Comparação” e “Reconstrução da história”. A primeira categoria, “Estereótipos de género associados aos papéis das personagens”, inclui as subcategorias “Características das personagens” e “Funções das personagens”. A segunda categoria, “Comparação”, está subdividida em “Contexto social do início do séc. XIX” e “Contexto social atual”. Por último, a categoria “E se a história fosse hoje?” integra a subcategoria “Sugestões das crianças”.

Tabela 10

Dados recolhidos na atividade “E se a história acontecesse hoje?”

Tema	Categoria	Subcategoria	Evidência
Papéis de género	Estereótipos de género associados aos papéis das personagens	Características das personagens	<p>“A Branca de Neve é querida e gosta dos animais”;</p> <p>“Ela era a mais bonita e delicada”;</p> <p>“Também era muito arrumada e gostava de limpar”;</p> <p>“Os sete anões eram desarrumados e trapalhões”;</p> <p>“Eles deviam ser fortes, para conseguirem trabalhar na Mina!”</p> <p>“Os anões tinham de proteger a Branca de Neve, por causa da Rainha má”</p>
		Funções das personagens	<p>“A Branca de Neve trabalhava em casa, a limpar e a arrumar”;</p> <p>“E ela também cozinhava para os anões!”;</p> <p>“Os sete anões iam trabalhar para a Mina, enquanto a Branca de Neve ficava em casa”;</p> <p>“O príncipe tinha de salvar a Branca de Neve, com o seu beijo mágico”</p>
	Comparação	Contexto social do início do séc. XIX	<p>“Então, antigamente, as mulheres ficavam em casa a trabalhar e a tomar conta dos filhos, enquanto, os maridos iam trabalhar”</p> <p>“Na história também é assim! Os anões, que são os homens, vão</p>

			<p>trabalhar e a mulher, que é a Branca de Neve, fica em casa a limpar”</p> <p>“As mulheres não podiam ir trabalhar e só iam se os seus maridos deixassem”</p> <p>“Antigamente, os maridos mandavam nas mulheres e elas não podiam dizer que não!”</p>
		<p>Contexto social atual</p>	<p>“Na casa da minha avó ainda acontece, enquanto o meu avô vai fazer alguns trabalhos, a minha avó fica em casa a limpar e a cozinhar.”</p> <p>“Mas se tu reparares, os nossos avós também viviam assim, por isso é que na casa dos avós ainda continua a ser como antigamente”</p> <p>“Agora as mulheres já trabalham, tal como os homens”</p> <p>“Na minha casa, a minha mãe e o meu pai dividem as tarefas de casa”</p> <p>“Na minha, a minha mãe é que faz tudo...”</p> <p>“Isso quer dizer que a história ainda representa algumas famílias...”</p>

	E se a história fosse hoje?	Sugestões das crianças	<p>“Eu acho que os anões também podiam limpar a casa e a Branca de Neve podia ir trabalhar com eles”;</p> <p>“O príncipe não pode beijar a Branca de Neve, porque ela não lhe deu permissão”</p>
--	-----------------------------	------------------------	--

Nota. Autoria própria

Analisando as transcrições anteriores, observa-se que as crianças foram capazes de identificar e comparar papéis associados a homens e mulheres com os representados na história. Ao fazerem essa comparação, algumas crianças estabeleceram paralelos com a realidade do contexto social atual. Foi mencionado por algumas que, nas casas dos avós, ainda se verificam dinâmicas semelhantes às da história, especialmente no que diz respeito à distribuição das tarefas domésticas.

Por outro lado, algumas crianças reconheceram que situações semelhantes ainda acontecem nas suas próprias casas, indicando que os papéis tradicionais de gênero continuam a influenciar as dinâmicas familiares. Apenas duas crianças referiram que, nas suas famílias, as tarefas domésticas são igualmente repartidas entre todos os membros, independentemente do gênero. Um momento particularmente interessante foi o de surpresa manifestada por uma das crianças ao perceber que a história ainda reflete a realidade de muitas famílias na atualidade.

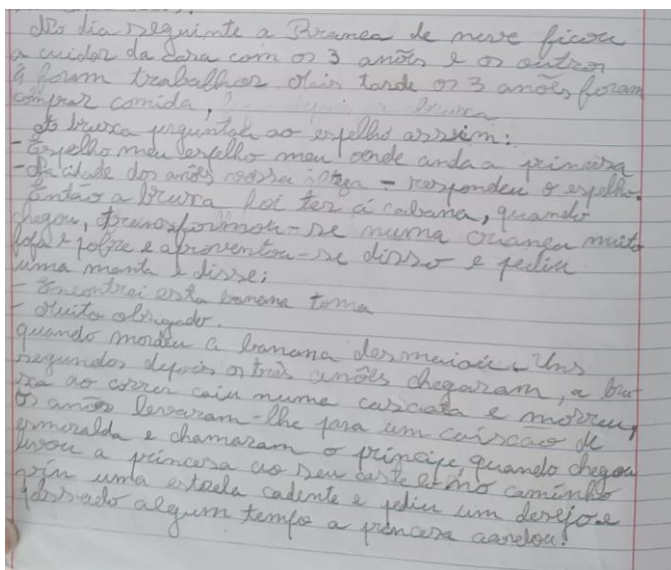
Para a escrita da história, caso esta fosse escrita nos dias de hoje, as crianças foram divididas em pares. Na análise documental, foram selecionados dois excertos de textos que ilustram a compreensão das crianças sobre a história e as mudanças realizadas nos papéis de gênero.

Na figura 12, nota-se uma alteração na divisão das tarefas entre a Branca de Neve e os anões. No primeiro parágrafo, é referido que a Branca de Neve permaneceu em casa com três anões, enquanto os restantes foram trabalhar. Dentro das tarefas domésticas, houve uma repartição de responsabilidades, com os anões encarregues das compras. Em relação ao príncipe, o tradicional beijo foi substituído pelo pedido de um desejo para despertar a Branca de Neve. Apesar dessas alterações, a história mantém alguns elementos tradicionais, como a associação da Branca de Neve à sua

beleza, evidenciada na frase: "Os anões ficaram surpreendidos porque ela era muito linda e porque tinha arrumado a casa toda". Além disso, o príncipe continua a ser representado como o herói no desfecho da narrativa.

Figura 12

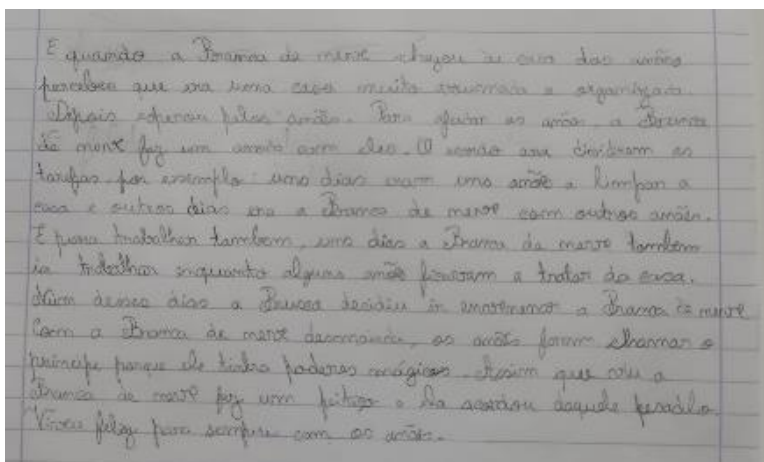
Excerto da reconstrução da história



Na figura 13, outras mudanças relevantes são destacadas. Os anões não são retratados como desarrumados e sujos, mas sim como organizados, o que desafia o estereótipo de que os homens não realizam tarefas domésticas. Além disso, a divisão das tarefas e dos dias de trabalho foi equitativa entre a Branca de Neve e os anões. Nesta versão, o beijo tradicional foi substituído por um feitiço que reverteu o encantamento. Um aspeto interessante na história construída pelas crianças é que a Branca de Neve optou por permanecer com os anões, com quem já era feliz, em vez de ficar com o príncipe.

Figura 13

Excerto da reconstrução da história



1.4. 4.^a Sessão – As emoções que sentimos

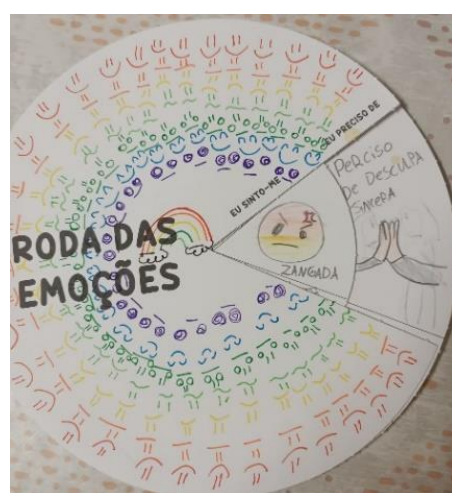
Como já referido no capítulo da intervenção, as crianças foram divididas em cinco grupos e a cada um foi entregue um cartão com uma emoção diferente. Cada grupo dramatizou uma situação que representasse a emoção descrita no cartão. Após as apresentações, realizou-se um debate sobre as diferentes emoções e a sua importância, seguido da construção de um círculo de emoções, onde se identificaram atividades ou ações que permitiam experienciar cada uma delas. O objetivo desta sessão foi promover a compreensão da relevância de todas as emoções e explorar ferramentas para lidar com elas. A recolha de dados foi efetuada através de registos em vídeo, áudio e recolha documental.

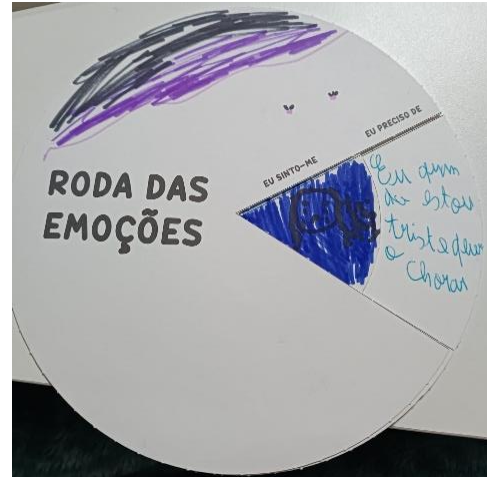
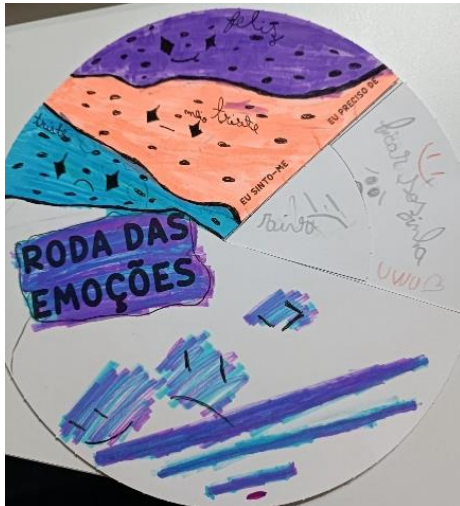
Durante a discussão, questionou-se: “Qual a importância destas emoções?”. As respostas das crianças revelaram uma compreensão notável: “Todos nós temos essas emoções” (Lo); “Não há emoções melhores que outras, é importante sentirmos todas” (Sh); “A felicidade e a tristeza são as emoções que eu mais sinto e acho que estar feliz é mais importante, mas às vezes não podemos estar felizes; “Eu acho que também é importante estar triste” (I); “Todas as emoções são importantes porque fazem todas partes de nós” (F). Parece que estas respostas evidenciam que as crianças começam a reconhecer que todas as emoções são importantes, não as relacionando com um determinado sexo, o que evidencia que têm concepções igualitárias.

Dando continuidade a esta reflexão, foi construída a roda das emoções, uma ferramenta para ajudar as crianças a identificar as suas necessidades em situações emocionais específicas. De acordo com Eigenmann (2022), “O cérebro de uma criança está em um intenso processo de desenvolvimento, mas nem todas as regiões começam a amadurecer na mesma época”, sendo uma delas a região das emoções, a qual é constituída devido às aprendizagens sociais que vivenciam com outras pessoas (p. 45). Assim, criar mecanismos para lidar com as emoções não só facilita o seu bem-estar, como contribui para o seu desenvolvimento socioemocional a longo prazo.

Figura 14

Construção das rodas das emoções





A análise das imagens anteriores (Figura 14) demonstra que, embora algumas emoções sejam comuns entre as crianças, as suas necessidades para lidar com essas emoções variam significativamente. Por exemplo, na primeira imagem, a criança refere que precisa de um abraço quando se sente triste, enquanto na última imagem outra criança expressa a necessidade de estar com a mãe nessas circunstâncias.

Durante a realização desta atividade, algumas crianças partilharam os seus sentimentos e estratégias de regulação emocional: “Às vezes eu choro e alivia um bocadinho” (G); “Quando estou com raiva, não consigo controlar e, às vezes, faço coisas que magoam os outros” (Mi); “Nesses momentos, preciso de me acalmar e ficar sozinho” (T). Estas respostas demonstram a importância de identificar as necessidades individuais associadas a cada emoção, permitindo não só uma compreensão mais profunda das mesmas, como também a construção de ferramentas adaptadas a cada criança, para lidar com diferentes situações emocionais.

Esta atividade está diretamente relacionada com as questões de género, pois permite analisar e questionar como as normas sociais, muitas vezes impostas desde a infância, podem influenciar na forma como homens e mulheres são capazes de expressar e vivenciar as suas emoções. Ao enfatizar que todas as emoções são legítimas, independentemente de serem experienciadas por homens ou mulheres, a atividade permite desafiar preconceitos socialmente incutidos, como a ideia implícita na frase “os meninos não choram”. Desta forma, pretende-se promover uma compreensão mais equilibrada e inclusiva das emoções, possibilitando que todos possam expressar e sentir as suas emoções de igual forma.

1.5. 5.^a Sessão – “Em público ou privado?”

Nesta atividade, foi solicitado às crianças que se sentassem em círculo, no chão, criando um ambiente propício para interação e reflexão. Cada criança retirava dois cartões: um com o nome de um colega e outro com uma ação a realizar. Esta dinâmica tinha como principal objetivo desenvolver a compreensão e o respeito pelos limites dos outros, promovendo simultaneamente a empatia.

No início da atividade, o diálogo apresentado parece revelar uma clara compreensão, por parte das crianças, da importância do consentimento antes de realizar qualquer ação:

A: “Ele tem de fazer o que o cartão diz!”

H: “Não concordo, ela tem de perguntar primeiro se a outra pessoa quer.”

T: “E ela pode responder que sim ou que não.”

C: “Toda a gente tem o direito de dizer que não e todos têm de respeitar.”

Este momento demonstra que as crianças, desde cedo, percebem os conceitos de escolha e consentimento, fundamentais para relações interpessoais saudáveis. No final da atividade, foi reforçada a importância de cada um poder dizer "não" em situações em que se sente desconfortável, enfatizando o direito de recusar e o dever de respeitar a decisão dos outros. Paralelamente, a estagiária clarificou que, em alguns contextos, como o cumprimento de tarefas essenciais, mesmo que não desejadas, a sua realização é obrigatória.

Definida a importância de respeitar e de ser respeitado, iniciou-se uma dinâmica, onde cada criança teria um pedaço de papel com uma frase, a qual representava uma ação. Após a leitura da frase seria debatido se aquela ação seria pública ou privada. A introdução da dinâmica com ações classificadas como públicas e privadas permitiu sensibilizar as crianças para as diferentes naturezas das atividades do quotidiano, promovendo uma maior noção de intimidade e autocuidado. A distinção entre "atos públicos" (como falar ou abraçar) e "atos privados" (como lavar os órgãos genitais) foi essencial para iniciar uma discussão sobre o espaço pessoal e os limites sociais.

Os dados recolhidos durante a conversa estão organizados numa tabela, com tema principal “Atividades”, sendo a categoria “Ações no quotidiano”, a qual está dividida em duas subcategorias: “Atos públicos” e “Atos privados”.

Tabela 11

Dados recolhidos na atividade “Em público ou privado?”

Tema	Categoria	Subcategoria	Evidência
Atividades	Ações no cotidiano	Atos públicos e privados	“Eu acho que abraçar pode ser em público e privado”; “Conversar pode ser em público ou privado, porque há conversas que são mais privadas”; “Descalçar os sapatos pode ser em público, mas depende dos sítios” “Brincar” “Passear, porque quando passeamos estamos sempre em público”
		Atos privados	“Lavar os órgãos genitais, por exemplo quando estamos a tomar banho”; “É em privado, porque ninguém precisa de nos ver a lavar”; “Ir à casa de banho” “Despir a roupa, porque ninguém quer, nem pode, despir-se em público” “Tocar nos órgãos genitais. Privado, privado, privado, porque pode ser crime” “Sim, pode ser crime mexer nos órgãos genitais de outras pessoas!” “Quando precisamos de mexer, por alguma razão podemos fazer

			em casa ou na casa de banho, por exemplo para nos lavarmos”.
--	--	--	--

A análise das transcrições parece evidenciar que as crianças possuem uma compreensão clara sobre a distinção entre atos públicos, que podem ser realizadas em qualquer circunstância, e atos privados, reservadas para momentos de intimidade. Este entendimento demonstra a sensibilidade dos alunos relativamente à importância do espaço pessoal e dos limites. Destaca-se, em particular, a observação de uma criança que mencionou que mexer nos órgãos genitais de outra pessoa pode constituir um crime. Este comentário foi essencial para introduzir uma discussão estruturada sobre o consentimento, um tema abordado e aprofundado na sessão seguinte. Tal abordagem sublinha a relevância de explorar questões éticas com as crianças de forma acessível, permitindo-lhes desenvolver uma consciência crítica sobre o respeito mútuo e a autonomia individual.

Esta atividade está diretamente relacionada com a Educação Sexual porque aborda conceitos fundamentais como o consentimento, o respeito pelo corpo e os limites pessoais. Para além destes, pretende-se preparar as crianças para eventuais situações de abusos e violência, podendo oferecer ferramentas para rejeitarem comportamentos inadequados. Desta forma as crianças começam a compreender que o seu corpo e o seu espaço pessoal devem ser respeitados, bem como respeitar o dos outros.

1.6. 6.^a Sessão – O meu corpo

A leitura do livro *O teu corpo é teu* foi introduzida no seguimento da atividade anterior, uma vez que se identificaram dúvidas e questões das crianças sobre o corpo humano, particularmente na distinção entre os órgãos genitais e o sistema reprodutor. Este facto é ilustrado na seguinte transcrição: “Mas o que são os órgãos genitais?” (H), ao que um colega respondeu: “São os sistemas reprodutores” (G). A partir desta observação, tornou-se necessário abordar, através de uma história, os nomes corretos das partes do corpo, o consentimento e os cuidados essenciais a adotar.

Previamente à leitura, apresentou-se a capa do livro e questionou-se sobre as possíveis temáticas da história, gerando respostas como: “Eu acho que é sobre coisas

que não devemos mostrar aos outros e que devemos fazer em privado” (H); “Que o corpo é só teu e que tu é que mandas nele e as outras pessoas não podem mandar nele” (Lu); e “Vai falar sobre o nosso corpo e que devemos fazer o que nós queremos e não o que os outros querem”. Paralelamente, esclareceu-se que, embora seja importante respeitar o próprio corpo, existem situações em que as crianças devem pedir ajuda ou conselhos a um adulto de confiança.

Durante a leitura, foram identificadas e nomeadas corretamente as partes do corpo feminino e masculino, destacando semelhanças e diferenças, e discutiram-se as ações a tomar caso alguém queira tocar nos órgãos genitais. Referiu-se que devem procurar ajuda de um adulto confiável e nunca consentir algo que os deixe desconfortáveis.

Posteriormente, realizou-se uma atividade em que cada criança recebeu um manequim em branco para colorir com lápis verde, amarelo e vermelho, representando as cores do semáforo: avançar (verde), ter cuidado (amarelo) e parar (vermelho). Este exercício promoveu um diálogo reflexivo, como exemplificado nas transcrições: “As partes íntimas vamos pintar de vermelho” (T), “Porque ninguém pode mexer sem o consentimento” (G), “As mãos, às vezes não queremos que nos mexam” (I) e “As pernas de amarelo, porque é perto das partes íntimas” (Lo). Além disso, emergiram aspetos pessoais, como “Eu vou pintar o pescoço de vermelho, porque acho que também é um local que não se deve tocar” (Sh) e “E eu vou pintar o cabelo de amarelo, porque não me sinto confortável quando tocam nele” (H).

Através do diálogo realizado compreende-se que, para além da perceção das crianças relativamente ao que é cultural e socialmente aceite, também conseguem estabelecer limites pessoais e expressá-los de forma clara. Este processo é essencial para a formação de uma autoestima saudável e de uma consciência crítica sobre o respeito mútuo e o consentimento. As representações dos manequins estão ilustradas na figura 15.

Figura 15

Moldes construídos pelas crianças



A análise das imagens supracitadas evidencia que cada criança pintou o seu manequim de acordo com as informações trabalhadas na atividade, refletindo os limites pessoais e a sensibilidade a determinadas zonas do corpo. As áreas coloridas a vermelho, que simbolizam locais em que o toque de terceiros é proibido sem consentimento, coincidem na maioria dos casos, abrangendo principalmente o peito e os órgãos genitais. Contudo, algumas diferenças foram observadas, como o caso de duas crianças que assinalaram o pescoço como uma zona proibida.

Enquanto as mãos e os braços foram frequentemente representados como áreas de menor preocupação, uma criança considerou-os como zonas de alerta. Zonas como

as pernas e a barriga foram assinaladas por várias crianças como áreas que requerem atenção, e algumas incluíram as axilas, justificando que estão próximas do peito. Estas diferenças destacam a importância de respeitar os limites individuais, que diferem de pessoa para pessoa. Além disso, reforça-se a relevância de incentivar as crianças a comunicar os seus limites e sentimentos, promovendo a autonomia e o respeito mútuo.

Durante toda a atividade explicou-se que situações que não são permitidas entre crianças e entre adulto-criança, podem ser aceitáveis entre adultos, caso haja consentimento, desde que exista sempre respeito mútuo e comunicação.

1.7. 7.ª Sessão – “Respeito dá que falar”

Na última sessão do projeto, foi realizada uma atividade lúdica que sintetizou as temáticas abordadas ao longo do trabalho. A dinâmica utilizou três pontos específicos na sala, identificados com os papéis “Concordo”, “Não concordo” e “Não sei”. Cada criança tinha como tarefa ler uma frase em voz alta para os colegas e, em seguida, posicionavam-se no local que melhor refletisse a sua opinião, relativamente à frase apresentada. Este exercício permitiu a expressão individual, enquanto incentivava a reflexão coletiva.

A principal intenção desta atividade era avaliar os conhecimentos e opiniões das crianças após as atividades realizadas, verificando se houve alterações nas perceções iniciais ou avanços na compreensão de conceitos importantes. O objetivo era compreender se o projeto contribuiu de alguma forma para a desconstrução de estereótipos e para a promoção de valores como respeito, igualdade e consentimento.

Os dados recolhidos nesta sessão foram organizados numa tabela estruturada com o tema “Respeito e igualdade”, uma categoria denominada “Direitos e respeito mútuo”, dividida em quatro subcategorias: “Direitos iguais entre homens e mulheres”, “Respeito”, “Consentimento” e “Autoconhecimento e comunicação sobre o corpo”.

Tabela 12

Dados recolhidos na atividade “Respeito dá que falar”

Tema	Categoria	Subcategoria	Evidência
Respeito e igualdade	Direitos e respeito mútuo	Direitos iguais entre homens e mulheres	<p>“Não concordo com a frase, porque, por exemplo, pode haver uma mulher que faça um trabalho igual ou melhor e não é só por ser um homem que deve receber mais”</p> <p>“Eu acho que devem receber o mesmo, se trabalharem igual”</p> <p>“Eu não concordo porque as mulheres são iguais aos homens, devemos ter exatamente os mesmos direitos”</p>
		Respeito	<p>“Toda a gente deve respeitar as outras pessoas. E se tu não respeitares depois as outras pessoas podem não te respeitar também.”</p> <p>“Eu sei que é errado, mas não acho justo nós termos de respeitar toda a gente se há pessoas que não nos respeitam e são mal-educados.”</p> <p>“Eu acho que temos de respeitar toda a gente porque não é por terem uma cor de pele diferente ou por gostarem de pessoas do mesmo sexo que devem ser desrespeitadas, são pessoas iguais a nós.”</p>

		Consentimento	<p>“Devemos pedir permissão, porque a outra pessoa pode não gostar”</p> <p>“Imagina, há coisas que eu não me importo, mas que a outra pessoa pode não gostar e eu devo respeitar o que ela disser.”</p> <p>“Há situações que sim, mas por exemplo se for uma situação de perigo a pessoa não nos vai pedir permissão.”</p>
		Autoconhecimento e comunicação sobre o corpo	<p>“Acho que não devemos ter vergonha de falar sobre o nosso corpo, porque todos temos um corpo.”</p> <p>“Eu acho que não se deve ter vergonha, mas é normal às vezes termos”</p> <p>“Se nós conhecermos bem o nosso corpo também vamos saber os nossos limites e quando acontece alguma coisa devemos saber os nomes, como aprendemos no outro dia os nomes dos órgãos genitais.”</p> <p>“Eu acho que às vezes devemos falar sobre o que sentimos e outras não, porque nem sempre precisamos ou queremos falar sobre o que estamos a sentir. Mas quando precisamos de falar com alguém acho que é importante.”</p>

			<p>“Eu também concordo porque ao falarmos com os pais ou amigos ficamos mais aliviados e eles também ficam a saber coisas que nós não gostamos, por exemplo.”</p> <p>“Eu concordo que algumas emoções são melhores que outras, por exemplo a alegria, mas mesmo as que são menos boas eu sinto-as na mesma, porque faz parte e temos de aprender a lidar com elas”</p>
--	--	--	--

A análise das transcrições das crianças parece demonstrar um avanço significativo na compreensão de temas como igualdade de género, respeito mútuo, consentimento e autoconhecimento corporal e emocional. Relativamente à igualdade de género, observou-se unanimidade na importância de garantir direitos iguais para homens e mulheres, evidenciando uma maior consciência sobre as questões relacionadas com a igualdade. No entanto, em relação ao respeito, surgiu um ponto divergente: embora a maioria concorde que o respeito deve ser universal, uma criança levantou a questão de não ser justo respeitar quem não nos respeita, refletindo uma outra visão.

No âmbito do consentimento, a turma demonstrou um entendimento consolidado sobre a necessidade de pedir permissão antes de interagir com alguém, especialmente em contextos onde não se sabe se a outra pessoa se sente confortável. Este entendimento foi complementado por um comentário relevante de uma criança, que destacou que, em situações de perigo, como ser ajudado por alguém em situação de emergência, o consentimento pode não ser solicitado, pois pode ser moralmente e eticamente aceitável, podendo a vida estar em causa.

Por fim, no que respeita ao corpo e às emoções, a turma pareceu demonstrar uma consciência crescente da importância de discutir e compreender esses temas. A maioria reconheceu a relevância de explorar as emoções e de se conhecer melhor a nível corporal, ainda que algumas crianças continuem a exprimir dúvidas ou

desconforto, o que realça a necessidade de abordar estas questões de forma contínua e adaptada à realidade de cada criança.

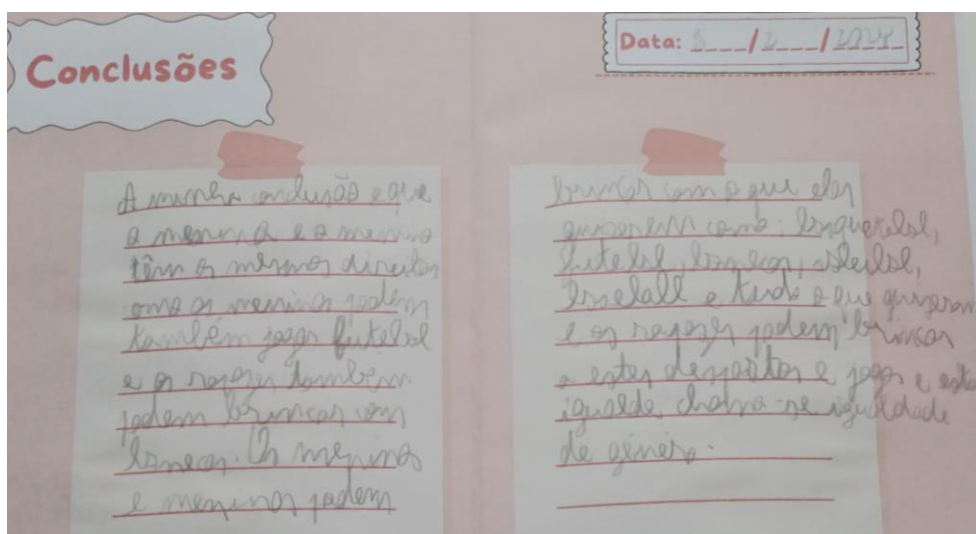
1.8. Diários de registo de aprendizagens

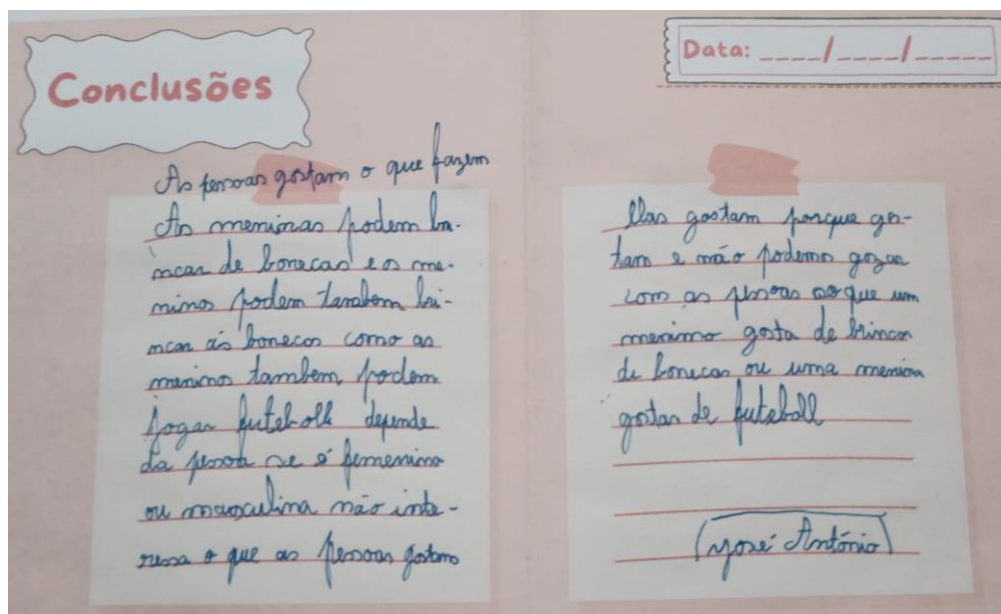
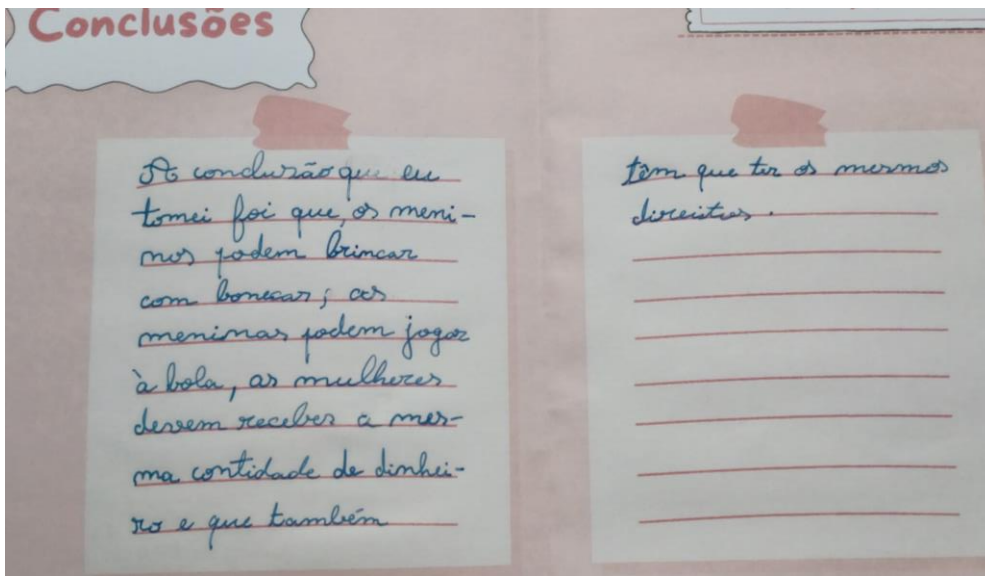
No início no projeto, foi entregue a cada uma das crianças um caderninho, denominado “O meu diário de aprendizagem” (Anexo K). Neste diário foi acrescentada cada sessão realizada ao longo da intervenção, o qual tinha como objetivo registarem as aprendizagens realizadas ao longo das atividades, bem como expressar as suas opiniões. Os dados foram recolhidos através de registo fotográfico dos diários de aprendizagens.

Relativamente à primeira atividade são apresentadas algumas conclusões das crianças, na figura 16.

Figura 16

Registos no diário de aprendizagem





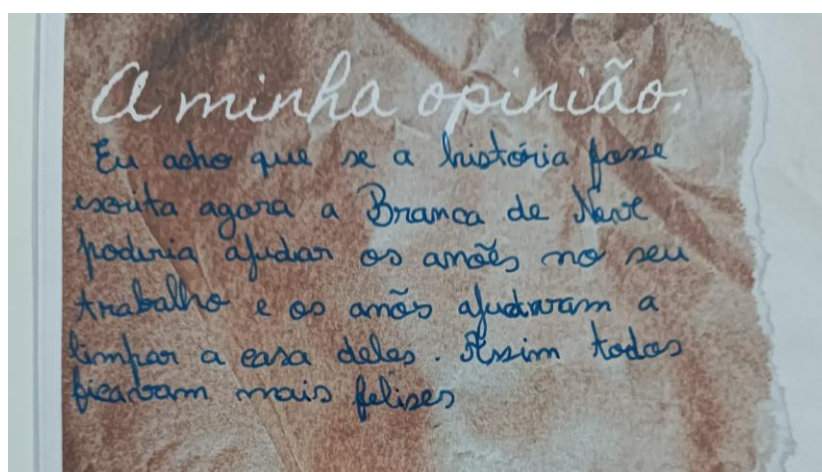
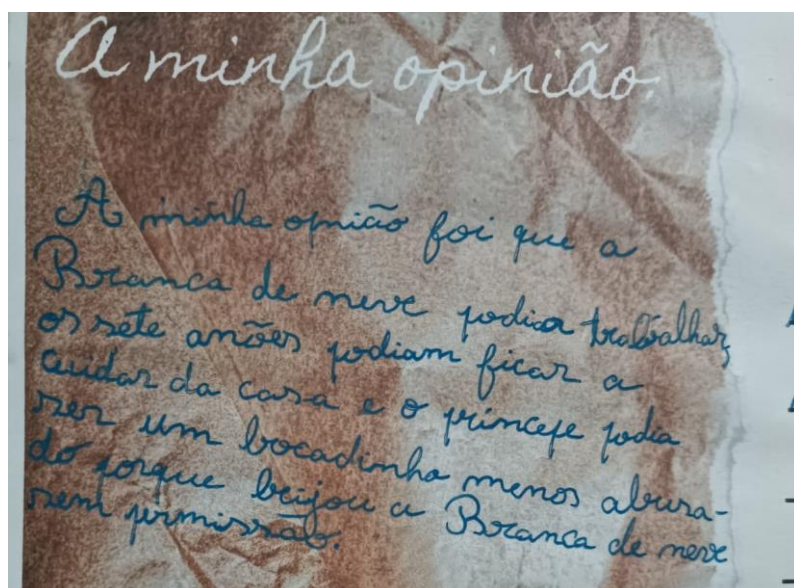
Como comprovado nas figuras, após a discussão sobre os desenhos, as crianças passaram a compreender que tanto os meninos como as meninas devem ter os mesmos direitos, tanto no âmbito das brincadeiras - como se verifica na transcrição: “As meninas e os meninos têm os mesmos direitos, as meninas podem jogar futebol e os rapazes também podem brincar com bonecas” (A) - quanto em termos de igualdade salarial, conforme demonstrado na transcrição: “as mulheres devem receber a mesma contidade (quantidade) de dinheiro e que também têm de ter os mesmos direitos” (L). Importa referir que foi explicado que não se deve impedir nem julgar qualquer escolha de brincadeiras, independentemente de esta ser tradicionalmente associada a um género ou a outro; por exemplo, se uma criança prefere brincar às bonecas, não existe

integrem de forma mais natural a participação mútua e a valorização da diversidade nas suas brincadeiras.

No que diz respeito à atividade da história *Branca de Neve e os sete anões*, foi possível identificar duas opiniões muito interessantes, prévias à construção da história pelos pares, como se observa na figura 18.

Figura 18

Registos nos diários de aprendizagem



No primeiro registo, constata-se que a criança criticou a atitude do príncipe, considerando-a inapropriada - como evidenciado na transcrição: “o principe (príncipe) podia ser um bocadinho menos abusado porque beijou a Branca de neve sem permissão” (H). No segundo registo, verificou-se, de forma semelhante, a referência à

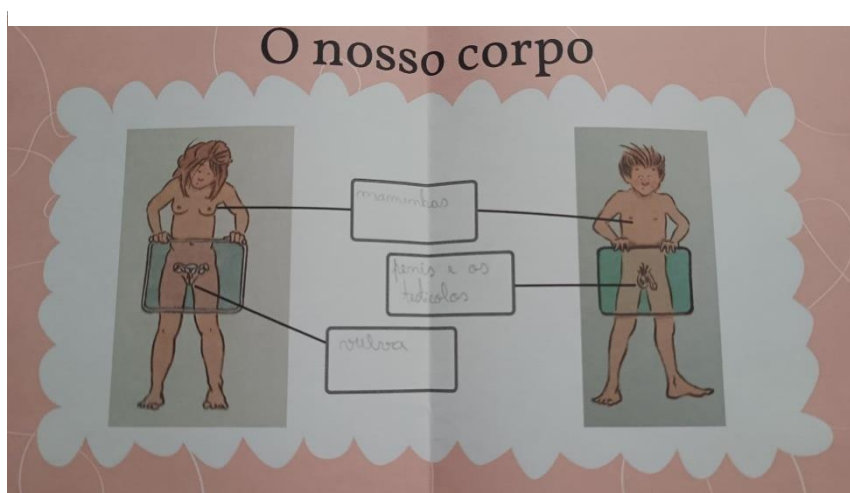
colaboração entre os anões e a Branca de Neve, tanto no âmbito do trabalho como na execução das tarefas domésticas. É importante salientar que foi previamente esclarecido às crianças que a história foi escrita num contexto distinto, de forma a incentivá-las a imaginar como seria essa narrativa nos dias de hoje.

Relativamente à atividade sobre o corpo, na qual foi lida uma narrativa que gerou dúvidas acerca dos órgãos genitais - como se verifica na transcrição: “Os órgãos genitais é a vagina, por exemplo” - observou-se uma significativa confusão entre os sistemas reprodutores e os órgãos genitais. Após a leitura e a discussão da história, procedeu-se à abordagem sistemática dos órgãos genitais e à identificação dos respetivos nomes. No diário de registo, foi solicitado que as crianças completassem as imagens com os nomes correspondentes, reforçando assim a compreensão correta dos termos.

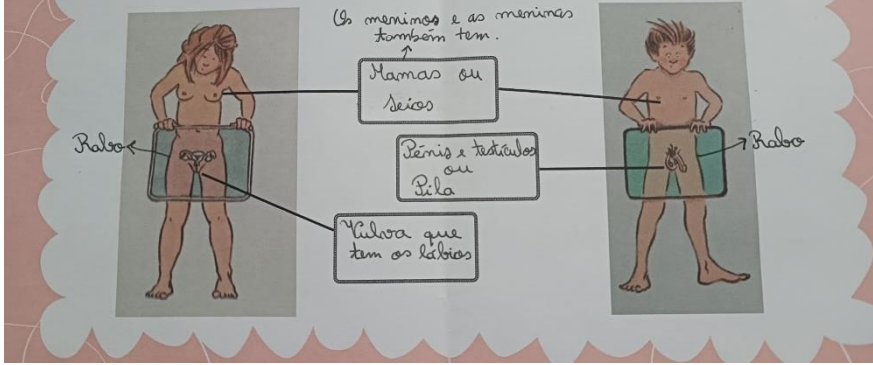
Na figura 19, encontram-se representados os nomes dos órgãos genitais identificados por duas crianças, evidenciando uma compreensão do tema abordado. Em ambas, verifica-se o reconhecimento dos termos, contudo, na segunda imagem destaca-se uma observação particularmente interessante: a criança referiu que os seios pertencem a ambos os sexos, acrescentou que os lábios integram a vulva e utilizou setas para indicar a região posterior do corpo, salientando que essa característica é comum a ambos os sexos.

Figura 19

Registos nos diários de aprendizagem



O nosso corpo



CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente capítulo, intitulado Considerações Finais, apresentam-se as principais conclusões do estudo, respondendo à questão de partida e retomando as perspectivas delineadas no Capítulo 1 - *Fundamentação Teórica*. Este capítulo evidencia, de forma crítica, os desafios enfrentados enquanto docente, bem como os aspectos positivos e as áreas suscetíveis de melhoria observadas durante a implementação da investigação. É referido, também, o contributo deste estudo para a minha construção pessoal e profissional, refletindo sobre futuras práticas pedagógicas.

O estudo apresentado, tem como questão de partida: **De que forma a consciencialização das crianças, relativamente à Educação Sexual, pode ser desenvolvida no 1.º ciclo do Ensino Básico?**

De forma a responder à questão-problema definiram-se três objetivos:

1. Identificar quais as conceções das crianças no 1.º ciclo relativamente às questões de género;
2. Promover a consciência sobre os papéis de género, a gestão emocional e a privacidade e consentimento;
3. Desconstruir estereótipos sobre os papéis de género, a gestão emocional e a privacidade e o consentimento;

Inicialmente, foram realizadas duas atividades com o objetivo de identificar as conceções das crianças, relativamente às questões de género. Na primeira atividade, na qual foi pedido para desenhar uma menina e um menino a brincar, verificou-se que a maioria dos alunos tende a associar meninas a brincadeiras tradicionalmente consideradas femininas e meninos àquelas consideradas masculinas. A análise das transcrições revelou que as crianças consciencializam, desde cedo, padrões de comportamento que refletem os estereótipos de género, como se observa nas seguintes transcrições: “Os meninos não podem brincar com bonecas, porque é estranho” (L); “... porque as meninas é que saltam à corda” (M).

Estudos na área da psicologia, como já foi referido anteriormente, sugerem que a construção da identidade de género tem início na infância, sendo fortemente influenciada pelas interações e modelos presentes no seu ambiente social (Cardona et al., 2011; Louro, 2004). No contexto desta atividade, verifica-se que algumas crianças demonstram uma perceção crítica das normas estabelecidas, questionando a rigidez dos papéis atribuídos e propondo, de forma implícita, que as brincadeiras não devem

estar confinadas a categorias pré-determinadas, como se pode observar nas seguintes transcrições: “Eu acho que não existe brincadeiras de meninos e de meninas” (Mi); “Eu acho que um menino e uma menina podem gostar das mesmas coisas” (C).

É também importante ressaltar o impacto emocional e social destas divisões, como ilustra o comentário: “Uma vez um menino excluiu-me de jogar futebol só porque eu era menina e senti-me muito mal” (H). Este relato comprova que os estereótipos não direcionam apenas comportamentos, mas também podem conduzir à exclusão e ao surgimento de sentimentos de inferioridade. A importância das brincadeiras como instrumento formador de identidades é sublinhada por Godoy et al. (2021), que afirmam que a construção das concepções das crianças acontece através das interações lúdicas, reforçando assim a necessidade de promover ambientes que incentivem a igualdade de género.

A atividade pedida no final das sessões, adicionada no caderno de registo de aprendizagens, na qual foi distribuída uma folha em branco, sem qualquer divisão pré-estabelecida entre meninos e meninas, permitiu às crianças criar um desenho no qual pudessem representar livremente a interação entre ambos, possibilitando, inclusive, que revelassem por si próprias as suas concepções acerca da divisão dos meninos e das meninas, nas brincadeiras. Desta forma pode ter-se evitado o estereótipo, involuntário, de que os meninos não brincam com as meninas, o que poderia estar a ser reforçado pela divisão da folha inicialmente utilizada.

Na segunda atividade, que tinha como objetivo retratar uma situação de desigualdade de género, os dados revelaram que, inicialmente, as crianças não interpretaram essa prática como um reflexo de desigualdade de género. Contudo, a intervenção da estagiária - que questionou - foi determinante para que os alunos aprofundassem a sua reflexão. Tal mediação permitiu-lhes perceber que a distribuição desigual não se tratava de um castigo pelo comportamento individual, mas sim de uma representação concreta das disparidades sociais, assemelhando-se à diferença salarial historicamente verificada entre homens e mulheres. Durante a discussão, uma das crianças referiu que o que tinha acontecido era desigualdade de género, o que para ela significava “Quando meninos e meninas não são tratados da mesma maneira, só porque são meninos ou meninas” (He).

Esta constatação alinha-se com o que apontam estudos na área da psicologia, os quais sugerem que, desde muito cedo, as crianças começam a apreender noções de hierarquias sociais e de valor associadas aos papéis de género (Cardona et al., 2011; Louro, 2004). Conforme defendem Godoy et al. (2021), a construção das identidades de

género ocorre através das interações sociais, sendo o ambiente escolar um espaço crucial para promover a igualdade de oportunidades e para que os alunos questionem os estereótipos impostos pelo quotidiano - evidenciado, por exemplo, na exclamação “Tu só deste aos meninos!”.

Ao integrar os pressupostos teóricos sobre a formação das identidades de género com a experiência prática vivida na atividade, demonstra-se que as crianças são capazes de identificar e refletir criticamente sobre as desigualdades de direitos. Este processo, reforçado por referências fundamentais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Constituição da República Portuguesa, demonstra a importância de contextos educativos orientados para uma compreensão crítica das práticas discriminatórias. A atividade não só demonstra a influência dos estereótipos de género no quotidiano, como também ilustra que, com a orientação adequada, é possível despertar nas crianças a capacidade de reconhecer e questionar injustiças, contribuindo assim para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, como se observa nas transcrições: “Nos filmes vê-se mais mulheres a lavar o chão e a fazer limpezas do que homens” (H); “Isso ainda acontece, não era só antes do 25 de abril” (Mi).

Verificou-se que algumas crianças já demonstravam noções sobre a igualdade de género, sendo capazes de identificar situações que evidenciam desigualdades de direitos entre mulheres e homens, conforme se deduz das transcrições: “Na minha casa a minha mãe é que limpa e cozinha” (J) e “Por exemplo, nunca ouvi falar sobre mulheres pilotos”. Embora a atividade tenha tido como foco principal as desigualdades salariais, as crianças igualmente referiram as disparidades observadas no ambiente doméstico e nos tipos de emprego associados a cada género.

Seria, contudo, extremamente enriquecedor aproveitar as profissões mencionadas para introduzir dados empíricos e contextualizados, recorrendo a estudos e estatísticas atualizadas que comprovem as desigualdades existentes - por exemplo, as discrepâncias salariais ou as diferenças de reconhecimento em prémios desportivos. A integração desta informação adicional não só conferiria maior rigor à abordagem, como também contribuiria para a formação crítica e informada das crianças relativamente às questões de igualdade de género, promovendo um entendimento mais profundo e abrangente das dinâmicas sociais em curso.

Com o intuito de identificar as conceções das crianças relativamente às emoções, desenvolveu-se uma atividade especificamente orientada para este tema. Durante a discussão, constatou-se que os alunos demonstraram perceção acerca das emoções, reconhecendo que sentir emoções - quer se trate de alegria, tristeza ou raiva

- é uma experiência inerente ao ser humano, independentemente de ser homem ou mulher. As transcrições ilustram claramente este entendimento, como evidenciado nas transcrições: “Todas as emoções são importantes porque fazem parte de nós” (F) e “Todos nós temos essas emoções” (Lo). Apesar de algumas crianças afirmarem que sentir tristeza é pior do que estar feliz, a maioria reconheceu que a tristeza constitui uma componente natural da vida e que, ocasionalmente, sentir-se triste ou zangado não implica necessariamente um mal-estar, mas sim uma resposta emocional válida e saudável de todas as pessoas, independentemente do sexo.

Para identificar as concepções das crianças no que concerne à privacidade, realizou-se uma atividade que explorou a distinção entre atos públicos e privados, com o objetivo de captar as suas percepções sobre este tema. Observou-se que os alunos manifestaram consenso relativamente aos comportamentos considerados adequados para a realização em espaços públicos e aqueles que deveriam ser restritos ao privado. As transcrições evidenciam que as crianças compreendem a importância do espaço pessoal, como se observa nas declarações: “É em privado, porque ninguém precisa de nos ver a lavar” (A) e “Despir a roupa, porque ninguém quer, nem pode, despir-se em público” (G). Além disso, relativamente ao consentimento, uma das crianças destacou de forma enfática que, sem o devido consentimento, mexer nos órgãos genitais de outra pessoa pode constituir crime. Esta intervenção revelou-se crucial para dar continuidade à discussão sobre a temática do consentimento, reforçando a importância de uma educação que promova o respeito pelo espaço e pela autonomia individual.

Considerando as concepções identificadas nas atividades mencionadas acima, foram realizadas atividades de forma a identificar possíveis evoluções tendo em conta as concepções iniciais.

Tendo em conta as duas primeiras atividades acerca das questões de género, tornou-se relevante implementar a atividade “E se a história acontecesse hoje”. O principal objetivo desta dinâmica consistiu em promover uma análise crítica da narrativa tradicional de *Branca de Neve e os sete anões*, permitindo aos alunos imaginar a história num contexto atual. De imediato, as crianças associaram os acontecimentos e os papéis desempenhados pelas personagens ao contexto social do século XIX, como se evidencia nas transcrições: “Então, antigamente, as mulheres ficavam em casa a trabalhar e a tomar conta dos filhos, enquanto os maridos iam trabalhar” (J) e “Na história também é assim! Os anões, que são os homens, vão trabalhar e a mulher, que é a Branca de Neve, fica em casa a trabalhar” (D).

Foi igualmente interessante constatar que, na atualidade, persistem práticas familiares que refletem os papéis de gênero tradicionais, conforme indicado pela observação: “Na casa da minha avó ainda acontece, enquanto o meu avô vai fazer alguns trabalhos, a minha avó fica em casa a limpar e a cozinhar” (Le) e pela reflexão: “Isso quer dizer que a história ainda representa algumas famílias...” (A).

Na reconstrução da história para um cenário atual, verificaram-se alterações significativas: um grupo sugeriu que as tarefas domésticas e os trabalhos fossem repartidos de forma equitativa entre a Branca de Neve e os sete anões, substituindo o beijo por uma expressão de desejo; outro grupo apresentou uma proposta mais abrangente, descrevendo os anões como organizados, partilhando as responsabilidades domésticas de maneira igualitária, e a Branca de Neve optou por permanecer com os anões, onde se sentia feliz, em vez de ficar com o príncipe.

Com base nas transcrições e análises, destaca-se uma evolução na perceção dos papéis de gênero por parte das crianças ao longo da atividade. As sugestões apresentadas, como “Os anões também podiam limpar a casa e a Branca de Neve podia ir trabalhar com eles” e “O príncipe não pode beijar a Branca de Neve porque ela não lhe deu permissão”, demonstram uma sensibilidade crescente para a necessidade de repartir de forma equitativa as responsabilidades e de respeitar o consentimento, reforçando a autonomia das personagens femininas. Esta reinterpretação da narrativa clássica permite aos alunos questionar as normas sociais tradicionais, promovendo uma reflexão crítica sobre a evolução dos papéis de gênero na sociedade contemporânea. Dessa forma, a atividade parece ter contribuído para o desenvolvimento de uma consciência inclusiva e para a formação de cidadãos comprometidos com a promoção da igualdade e da justiça social.

Identificadas as conceções das crianças relativamente às emoções, procedeu-se à construção da “roda das emoções”. Este instrumento permitiu constatar que, no que concerne a este tema, não subsistem estereótipos que impeçam os meninos de chorar ou de sentir determinadas emoções, evidenciando que todos reconhecem a necessidade de experienciar os seus sentimentos e que, por vezes, não conseguem gerir essas emoções de forma ideal - conforme enunciado na transcrição: “Todos nós sentimos essas emoções” (H) e “E quando estamos com raiva, por exemplo, não conseguimos controlar e fazemos coisas que magoam os outros” (AL).

Esta atividade de identificação e gestão emocional ressalta a importância de se trabalhar o desenvolvimento emocional desde a infância, promovendo a autoconsciência e oferecendo às crianças ferramentas que facilitam a autorregulação

dos seus sentimentos. Ao refletirem sobre as suas necessidades individuais para lidar com diferentes emoções, os alunos partilharam experiências pessoais e começaram a desenvolver estratégias que poderão ser aplicadas em situações futuras.

Tendo em conta os dados recolhidos na atividade “Em público ou privado?”, considerou-se necessário implementar também a atividade “O meu corpo”. A leitura do livro *O teu corpo é teu* revelou-se fundamental para abordar a temática dos órgãos genitais, devido à confusão previamente verificada entre esses e o sistema reprodutor. Apesar de as crianças já possuírem uma noção dos sistemas reprodutores feminino e masculino, demonstraram desconhecimento relativamente ao conceito de órgãos genitais. Devido ao comentário de uma das crianças sobre o facto de se tocar nos órgãos genitais ser crime, tornou-se imprescindível a construção de um manequim, durante o qual ficou evidente que os alunos já possuíam uma perceção bem definida do que é cultural e socialmente aceite relativamente ao corpo, sobretudo ao das crianças.

A atividade dos manequins contribuiu não só para o conhecimento do corpo e para o estabelecimento de limites pessoais, mas também para o desenvolvimento da literacia emocional. Compreender os próprios sentimentos e limites permite que as crianças reconheçam e respeitem os dos outros, promovendo a empatia e uma convivência saudável. Trabalhar o consentimento e os limites corporais desde cedo é essencial para prevenir situações de abuso ou invasão de privacidade, dotando os alunos de ferramentas importantes para a sua proteção - um aspeto especialmente relevante em contextos educativos, onde a criação de ambientes seguros constitui uma prioridade.

A última atividade, juntamente com o caderno de registo de aprendizagens, constitui uma evidência significativa das possíveis aprendizagens adquiridas pelas crianças. Embora estas aprendizagens já tenham sido observadas nas discussões coletivas durante as atividades, o registo individualizado em cada caderno revelou-se fundamental para captar, de forma mais precisa, as ideias e opiniões de cada aluno. Este processo de documentação permite não só monitorizar o progresso individual, como também analisar as variações e a evolução do pensamento crítico ao longo do tempo. Além disso, o caderno de aprendizagens permite-me refletir sobre as práticas pedagógicas, contribuindo para a melhoria contínua do processo educativo.

Através das evidências das crianças parece-me haver um desenvolvimento significativo nas suas perceções sobre igualdade, respeito, consentimento e autoconhecimento. Contudo, é relevante destacar que a forma como cada criança

articula as suas ideias demonstra níveis variados de compreensão, o que reflete a diversidade de experiências e maturidade emocional entre elas.

É fundamental referir que os estereótipos identificados ao longo das atividades desenvolvidas refletem as vivências individuais de cada criança, moldadas pelo seu contexto familiar e pela influência da sociedade. Embora se tenha verificado uma evolução nas ideias das crianças durante o processo, importa salientar que essa mudança não pode ser atribuída unicamente à intervenção Pedagógica realizada, uma vez que os estereótipos se consolidam ao longo da vida. Adicionalmente, é relevante destacar que a cidadania se manifesta em múltiplos contextos, exercendo uma influência abrangente sobre as ideias e os pensamentos dos alunos, e não se restringe apenas às atividades específicas desenvolvidas durante o estudo.

Em modo de conclusão, este estudo permitiu uma reflexão aprofundada sobre as dinâmicas de aprendizagem no 1.º ciclo, com especial enfoque na promoção da igualdade, do respeito, do consentimento e do autoconhecimento. Do ponto de vista docente, os desafios foram significativos, sobretudo na mediação ativa das interações e na gestão da diversidade de níveis de compreensão e maturidade emocional entre as crianças. A implementação de atividades participativas e reflexivas revelou-se fundamental para captar as percepções individuais, permitindo a monitorização do progresso coletivo e a identificação das evoluções nas conceções dos alunos.

A metodologia utilizada demonstrou a pertinência de abordagens que combinam atividades lúdicas com momentos estruturados de debate e registo individual, facilitando a análise crítica dos estereótipos de género e das questões relacionadas com as emoções e a privacidade. Esta abordagem permitiu, não só, o registo das aprendizagens de forma rigorosa, mas também a construção de uma base sólida para futuras intervenções pedagógicas, destacando a importância de contextos educativos inclusivos e orientados para o desenvolvimento integral.

Para a minha construção profissional enquanto docente, o estudo proporcionou uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas adotadas, reforçando a necessidade de mediar ativamente as interações e de promover o diálogo e a reflexão crítica entre os alunos. As evidências recolhidas e analisadas constituem importantes aspetos para a melhoria do meu processo de ensino, contribuindo para o desenvolvimento de estratégias inovadoras que promovam a cidadania e a igualdade de direitos desde a infância. Refletir sobre a minha própria prática foi fundamental, pois permitiu-me identificar pontos mais fortes e outros menos bons, suscetíveis de melhoria. Este processo de autoavaliação facilitou o desenvolvimento de estratégias mais eficazes e

adaptadas às necessidades dos alunos, promovendo uma prática docente cada vez mais atenta e promotora da inclusão e da cidadania. Tal como defende Júnior (2010), “a reflexividade propicia e valoriza a construção pessoal do conhecimento, possibilitando novas formas de apreender, de compreender, de atuar e de resolver problemas, permitindo que se adquira maior consciência e controle sobre o que se faz” (p. 581).

A gestão e organização da turma e do ambiente de sala de aula constitui uma das dificuldades mais relevantes enfrentadas ao longo do estudo. A disposição dos alunos em círculos e a distribuição organizada dos materiais permitiu, por um lado, fomentar a participação e a colaboração, criando um espaço seguro e inclusivo, mas, por outro, revelou desafios significativos na adaptação às diferentes necessidades e ritmos de aprendizagem. Gerir o grupo, assegurando que todos os alunos se sintam igualmente envolvidos, exigiu um planeamento flexível e contínuo, o que reforçou a importância de desenvolver estratégias pedagógicas que respondam eficazmente às particularidades de cada grupo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aires, L. (2011). Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional. (1.^a ed.). <http://hdl.handle.net/10400.2/2028>
- Almeida, J., & Pinto, J. (1972). Significação conotativa nos discursos das ciências sociais. *Análise Social*, 9(35), 644-688. <https://www.jstor.org/stable/41008095>
- Alvarez, T., & Vieira, C. (2014). O papel da educação no caminho que falta percorrer em Portugal na desconstrução dos estereótipos de género: breves reflexões. *Exedra*, 9-17. [*sup14-SGE](#)
- Amado, J., & Silva, L. (2014). *Manual de investigação qualitativa em Educação*. (2.^a ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra. [Joao Amado Manual de investigação qualitativa em educação.pdf](#)
- Andrade, M., Batista, M., & Pinheiro, G. (2018). Sexualidade infantil no século XXI: entre lacunas e possibilidades. *Revista de pesquisa interdisciplinar*, 3(1), 131-141. <https://doi.org/10.24219/rpi.v3i1.656>
- Associação para o Planeamento da Família. [(s.d.)]. *Igualdade de género*. [Igualdade de género - APF](#)
- Azevedo, F. & Balça, A. (2016). *Leitura e Educação Literária*. Lisboa: Factor
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70. [bardin-laurence-analise-de-conteudo.pdf \(archive.org\)](#)
- Beliz, V. (2018). *Chamar as coisas pelos nomes*. (1.^a ed.). Arena PT.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Cardona, M., Nogueira, C., Vieira, C., Piscalho, I., Uva, M., & Tavares, T. (2011). Guião de Educação Género e Cidadania. 1.º ciclo do ensino básico. Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género. <http://hdl.handle.net/10400.15/2197>
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação: Guia para Auto-Aprendizagem*. (2.^a ed.). Universidade Aberta. https://www.academia.edu/download/39595889/MIC-Carmo_e_Ferreira.pdf
- Carvalho, Á., Matos, C., Minderico, C., Almeida, C., Abrantes, E., Mota, E., Nunes, E., Amann, G., Lopes, I., Bettencourt, J., Ribeiro, J., Ladeiras, L., Durval, M., Martins, M., Narigão, M., Frango, P., Leal, P., Graça, P., Melo, R., & Lima, R. (2017).

Referencial de Educação para a Saúde. Ministério da Educação – Direção-Geral da Saúde. [referencial_educacao_saude_vf_junho2017.pdf \(mec.pt\)](#)

Castro, D., & Tredezini, A. (2014). A importância do jogo/lúdico no processo de ensino-aprendizagem. *Perquierere*, 11(1), 166-181.

<https://revistas.unipam.edu.br/index.php/perquierere/article/view/3502>

Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género. (s.d.). *Igualdade entre Mulheres e Homens*. [Enquadramento - CIG](#)

Correia, M. (2009). A observação participante enquanto técnica de investigação. *Pensar enfermagem*, 13(2), 30-36.

<https://pensarenfermagem.esel.pt/index.php/esel/article/view/32>

Cortesão, I., Silva, M., & Torres, M. (1989). *Educação para uma sexualidade humanizada*. (1.ª ed.). Edição Afrontamento.

Decreto de aprovação da Constituição da Presidência da República. (1976). Diário da República: I série, n.º 86. [07380775.pdf](#)

Decreto-Lei n.º 259/2000 do Ministério da Educação. (2000). Diário da República: I-A série, n.º 240. [57845786.pdf \(diariodarepublica.pt\)](#)

Decreto-Lei n.º 55/2018 do Ministério da Educação. (2018). Diário da República: I série, n.º 129. <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-lei/2018-115645941#>

Decreto-Lei n.º 6/2001 do Ministério da Educação. (2001). Diário da República: I-A série, n.º 15. [02580265.pdf \(diariodarepublica.pt\)](#)

Despacho n.º 12782/98 do Ministério da Saúde. (1998). Diário da República: II série, n.º 169. [2S169A0000S00.pdf \(diariodarepublica.pt\)](#)

Despacho n.º 19737/2005 do Ministério da Educação. (2005). Diário da República: II série, n.º 176. [Despacho-n.º-19-737-2005.pdf \(servicosocial.pt\)](#)

Despacho n.º 2506/2007 do Ministério da Educação. (2007). Diário da República: II série, n.º 36. [0442704427.pdf \(diariodarepublica.pt\)](#)

DGE-MEC (2021). *Aprendizagens Essenciais- ensino básico e ensino secundário – Cidadania e Desenvolvimento*. [*cidadania_e_desenvolvimento.pdf](#)

- Dias, M., & Zandonadi, A. (2018). O papel da família e da escola: processo de educação sexual dos filhos. *Revista Farol*, 7 (7), 132-143. <http://revista.farol.edu.br/index.php/farol/article/view/149>
- Dinis, N. (2008). Educação, Relações de Gênero e diversidade sexual. *Educação & Sociedade*, 29 (103), 477-492. [Rev103_05ARTIGOS.pmd \(scielo.br\)](http://www.scielo.br/Rev103_05ARTIGOS.pmd)
- Direção-Geral da Educação. (2013). *Educação para a Cidadania – linhas orientadoras. Educação para a Cidadania - Linhas Orientadoras | Direção-Geral da Educação*
- Eigenmann, M. (2022). *A raiva não educa. A calma educa*. Astral Cultural.
- Felipe, J., Guizzo, B. (2003). Erotização dos corpos infantis na sociedade de consumo. *Pro-Posições*, 3 (42), 119-130. [42-dossie-felipej_et al.pdf \(unicamp.br\)](http://www.unicamp.br/42-dossie-felipej_et al.pdf)
- Figueiró, M. (2009). Educação sexual: como ensinar no espaço escolar. In M. Monteiro (Ed.), *Educação sexual: múltiplos temas, compromisso comum* (pp. 141-171). Londrina: Universidade Estadual de Londrina. <https://maryneidefigueiro.com.br/files/uploads/976c7a39-3a57-44c1-b7e7-95b40f8e9684.pdf#page=154>
- Filha, C. (2015). Sexualidade e identidade de gênero na infância. *Diversidade e Educação*, 3(6), 14-21. <https://furg.emnuvens.com.br/divedu/article/view/6375/0>
- Foucault, M. (1999). *História da sexualidade*. (13.^a ed.). Edições Graal Ltda. <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/1226>
- Frade, A., Marques, A., Alverca, C., & Vilar, D. (2001). *Educação sexual na escola: Guia para professores, formadores e educadores*. Texto Editores. <https://apf.pt/wp-content/uploads/2023/09/educac3a7c3a3o-sexual-na-escola-guia-para-professores-formadores-e-educadores.pdf>
- Freud, S. (1962). *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* (A. Martins, Trad.). Editora Imago. (Obra original publicada em 1905)
- Godoy, K., Mourão, L., Oliveira, A., & Chaves, B. (2021). Construção das identidades de gênero na infância: os discursos dos brinquedos e brincadeiras. *Pensar a Prática*, 24, 1-20. <https://doi.org/10.5216/rpp.v24.64935>
- Gonçalves, R., Faleiro, J., & Malafaia, G. (2013). Educação Sexual no contexto familiar e escolar: impasses e desafios. *Holos*, 5 (29), 251-263. <https://www.redalyc.org/pdf/4815/481548607021.pdf>

- Gonçalves, T. (2010). Investigar em Educação: Fundamentos e Dimensões da Investigação Qualitativa. In M. Alves & N. Azevedo (Eds), *Desafios da construção de conhecimento e da Formação de Investigadores num campo multi-referenciado* (pp.39-62).
https://www.academia.edu/download/28587291/v_c3_a1rios_2010.pdf
- Henriques, H., & Marchão, A. (2014). A Educação de Infância Portuguesa e o modelo pedagógico de Reggio Emilia: a promoção da igualdade de género a partir de práticas de investigação na ESSE de Portalegre. In S. Gómez, F. Hernando & A. Vasallo (Eds.), *Influências Italianas em la Educacion espanola e iberoamericana* (pp. 527-539). Fahren House. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/47738>
- Jesus, J. (2012). Orientações sobre identidade de género: conceitos e termos. (2.ª ed.).
https://www.academia.edu/download/46362886/Orientacoes_sobre_identidade_de_genero_conceitos_e_termos.pdf
- Júnior, L., Oliveira, M., & Ribeiro, R. (2022). A importância do desenho na Educação Infantil: Uma atividade dotada de várias significações.
https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc_02-1.pdf
- Júnior, V. (2010). *Rever, Pensar e (Re)significar: a Importância da Reflexão sobre a Prática na Profissão Docente*, 34(4), 580-586. [untitled](#)
- Lei n.º 120/99 da Assembleia da República. (1999). Diário da República: I-A série, n.º 186. [52325234.pdf \(diariodarepublica.pt\)](#)
- Lei n.º 3/84 da Assembleia da República. (1984). Diário da República: I série, n.º 71. [09810983.pdf \(diariodarepublica.pt\)](#)
- Lei n.º 46/86 da Assembleia da República. (1986). Diário da República: I série, n.º 237. [30673081.pdf \(diariodarepublica.pt\)](#)
- Lei n.º 60/2009 da Assembleia da República. (2009). Diário da República: I série, n.º 151. [0509705098.pdf \(diariodarepublica.pt\)](#)
- Lei n.º 85/2009 da Assembleia da República. (2009). Diário da República: I série, n.º 166. <https://data.dre.pt/eli/lei/85/2009/p/cons/20150703/pt/html>
- Louro, G. (2004). *Um corpo estranho: Ensaio sobre sexualidade e teoria queer*. (1.ª ed.). Autêntica.

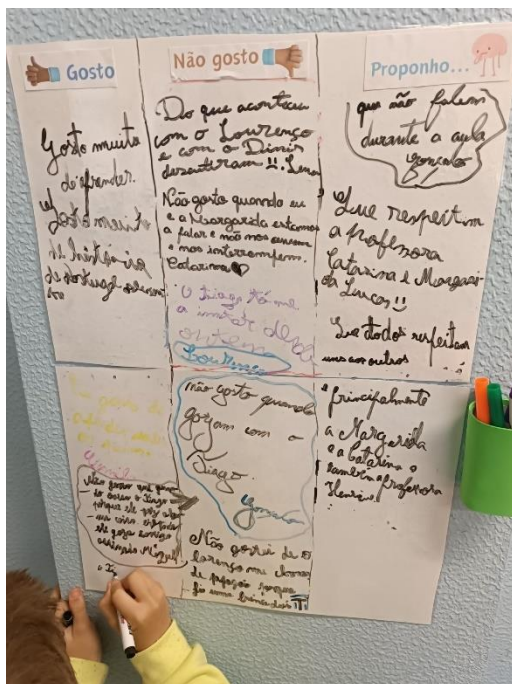
- Maia, A., & Ribeiro, P. (2011). Educação sexual: princípios para a ação. *Doxa*, 15(1), 75-84. [*Texto Educacao Sexual Principios para Acao-libre.pdf](https://www.cloudfront.net/d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/*Texto_Educacao_Sexual_Principios_para_Acao-libre.pdf)
- Marçal, L. (2019). Igualdade de gênero no ambiente escolar. *Educação Pública*, 19(20), 1-17.
- Marques, A., Prazeres, V., Pereira, A., Vilar, D., Forreta, F., Cadete, J., & Meneses, P. (2000). *Educação Sexual em Meio Escolar – Linhas Orientadoras*. (1.^a ed.). Ministério da Educação e Ministério da Saúde.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., da Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. [Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória](https://www.observatorio.org.br/Perfil-dos-Alunos-a-Saida-da-Escolaridade-Obrigatoria)
- Martins, M., & Mogarro, M. (2010). A educação para a cidadania no século XXI. *Iberoamericana de Educación*. 53, 185-202. <https://rieoei.org/RIE/article/view/566>
- Moore, H. (1997). Compreendendo sexo e gênero. In T. Ingold (Ed.), *Companion Encyclopedia of Anthropology* (pp.813-830). Routledge. [*Compreendendo sexo e gnero \(usp.br\)](https://www.usp.br/Compreendendo-sexo-e-gnero)
- Oka, M., & Laurenti, C. (2018). Entre sexo e gênero: um estudo bibliográfico-exploratório das ciências da saúde. *Saúde Soc. São Paulo*, 27(1), 238-251. <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/6DbV8gjdVXspry5QQ7KHKRB/?lang=pt>
- Oliveira, A., Rabadão, C., Henriques, C., Frade, J., & Ferreira, T. (2024). *Plano para a Igualdade de gênero, Não Discriminação e Inclusão*. (1.^a ed.). Instituto Politécnico de Leiria. <https://doi.org/10.25766/ztcy-2r93>
- Oliveira, M., & Maio, E. (2012). Formação de professores/as para a abordagem da educação sexual na escola. *Espaço Plural*, 13(26), 45-54. <https://www.redalyc.org/pdf/4459/445944368005.pdf>
- Organização das Nações Unidas (2017). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. [Declaração Universal dos Direitos Humanos](https://www.unhcr.org/refugees/declaracao-universal-dos-direitos-humanos)
- Organização Pan-Americana da Saúde. Ministério da Saúde. (2017). *Saúde e sexualidade de adolescente*. [saude sexualidade adolescente construindo equidade sus.pdf](https://www.saude.gov.br/saude-sexualidade-adolescente-construindo-equidade-sus.pdf)

- Pérez, F., Álvarez, C., Ávila, R., Carmona, M., Civantos, J., Gavira, D., Guerrero, G., Román, T., & Villanueva, A. (2009). Educar para la Participación Ciudadana. Un Reto para la Escuela del Siglo XXI. *Investigación en la Escuela*, 68, 5-10. [R-68_1.pdf](#)
- Pinto, C., & Anastácio, Z. (2015). *A educação sexual no 1.º ciclo do Ensino Básico: o saber e o sentir das crianças*. [Artigo em ata de conferência]. Repositório da Universidade do Minho <https://hdl.handle.net/1822/39645>
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. (pp. 5-28). Lisboa: APM. [*Microsoft Word - 02-Ponte GTI .doc \(researchgate.net\)](#)
- Ponte, J. P. (2008). Investigar a nossa própria prática: uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. *PNA: Revista de investigación en Didáctica de la Matemática*, 2(4), 153-180. <https://documat.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2592292>
- Portaria n.º 196-A/2010 do Ministério da Saúde e da Educação. (2010). Diário da República, I série, n.º 69. [port_196a_edsexual2010.pdf \(mec.pt\)](#)
- Ribeiro, M. (2002). Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais. *Educação e Pesquisa*, 28(2), 113-128. <https://www.scielo.br/j/ep/a/4ztc3cVMnFRLs4z6mHryhZx/>
- Ribeiro, N., Neves, T., & Menezes, I. (2013). Educação para a Cidadania em Portugal: contributos para analisar a sua evolução no currículo escolar português. *Currículo sem Fronteiras*, 14(3), 12-31. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022002000200009>
- Sampaio, M. (1987). *Escola e Educação Sexual*. (1.ª ed.). Livros Horizonte.
- Santos, M., Marques, A., Cibele, C., Matos, F., Menezes, I., Nunes, L., Paulus, P., Nobre, P., & Fonseca, T. (2011). *Educação para a Cidadania – Proposta Curricular para os Ensinos Básico e Secundário*. Direção-Geral da Educação. [*Microsoft Word - Ed cidadania básico e sec 2011.doc](#)
- Silva, A., Araújo, D., Luís, H., Rodrigues, I., Alves, M., Rosário, M., Cardona, M., Campiche, P., & Tavares, T. (2000). *A narrativa na promoção da igualdade de género: Contributos para a educação pré-escolar*. (2.ª ed.). Comissão para a igualdade e para os direitos das mulheres. <http://hdl.handle.net/10400.15/4953>

- Silva, C. (2014). O contributo dos conhecimentos prévios para a construção do conhecimento. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/35806>
- Silva, M. (1999). *A igualdade de género – Caminhos e Atalhos para uma Sociedade Inclusiva*. (1.ª ed.) Comissão para a igualdade e para os direitos das mulheres. <http://hdl.handle.net/10400.5/31302>
- Silva, P., & Fortunato, M. (2021). Modera, observa, escuta e foca-te na conversa de grupo- uma reflexão crítica. In A. Pereira, A. Rodrigues, I. Oliveira & P. Bem-Haja (Eds), *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados* (pp.37-49). UA Editora. <https://www.researchgate.net/publication/349822655>
- Souza, J., & Deccache-Maia, E. (2020). O uso do diário de bordo como suporte ao ensino aprendizagem na educação em ciências: refletindo sobre o lugar e seus problemas socioambientais. *Revista Ciências & Ideias*, 11(2), 68-79. <https://revistascientificas.ifrj.edu.br/index.php/reci/article/view/1110>
- Souza, S. (2012). A Criança e a Expressão do Pensamento através do Grafismo. *Revista Thema*, 09 (02), 1-23. [Vista do A Criança e a Expressão do Pensamento através do Grafismo \(ifsul.edu.br\)](http://www.ifsul.edu.br/vista-do-a-crianca-e-a-expressao-do-pensamento-atraves-do-grafismo)
- Teixeira, F., & Marques, F. (2012). A educação em sexualidade e os media. *Revista Elo*, 19, 15-21. [*Microsoft Word - ELO 19-PRINCIPAL 3 \(researchgate.net\)](https://www.researchgate.net/publication/266111111)
- Therrien, J., & Loiola, F. (2001). Experiência e competência no ensino: Pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. *Educação & Sociedade*, 22 (74), 143-160. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000100009>
- Tonet, I. (2005). Educar para a cidadania ou para a liberdade? *Perspectiva*, 23 (2), 469-484. http://educacao.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102-54732005000200011&script=sci_abstract
- UNESCO. (2019). *Orientações internacionais de educação em sexualidade: uma abordagem baseada em evidências*. unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369308/PDF/369308por.pdf.multi
- Vasconcelos, T. (2007). A Importância da Educação na Construção da Cidadania. *Saber (e) Educar*, 12, 109-117. <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/714>

ANEXOS

Anexo A– Decoração das paredes, realizadas pelas crianças



Anexo B - Autorização enviada aos pais

Autorização

Exmo. Sr. Encarregado de Educação,

Através deste documento, informamos (as estagiárias) que iremos desenvolver uma investigação na turma do 4.º [REDACTED] da Professora [REDACTED] no âmbito da Investigação da Dissertação de Mestrado em Educação, mais propriamente nas áreas da Matemática e do Desenvolvimento da Cidadania pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.

Como tal, vimos por este meio, solicitar a autorização de gravação áudio, vídeo e fotografia, do seu/sua educando(a) e das suas produções para efeito de recolha de dados, declarando que as imagens e sons, serão para fins de investigação académica e não para outros fins e que se preservará o anonimato dos alunos envolvidos.

Informamos ainda que nos encontramos disponíveis para qualquer esclarecimento.

Com os melhores cumprimentos,

A estagiária

A estagiária

Catarina Mares

Margarida Pombo

10 de janeiro de 2024

Eu, _____, encarregado de educação do aluno(a) _____ da turma do 4.º [REDACTED] declaro que autorizo a realização de gravações áudio, vídeo e fotografia do meu/minha educando(a) para fins da investigação conduzida pelas estagiárias Catarina Mares e Margarida Pombo.

___/___/2024

Anexo C - Modelo das folhas utilizadas nos desenhos

Menino a brincar

Menina a brincar

Anexo D - Cartões com as emoções

Eu sinto-me



FELIZ

Eu sinto-me



ZANGADA

Eu sinto-me



TRISTE

Eu sinto-me



ENVERGONHADA

Anexo E - Roda das emoções



Anexo F - Cartões com ações ⁴

Um elogio	Um abraço
Uma carícia	Um beijinho
Um sorriso	Um aperto de mão
Um piscar de olho	Um beijo de esquimó

⁴ Retirado de Caderno Presse 1.º ciclo

Anexo G - Cartões com atos públicos ou privados

Abraçar

Conversar

Descalçar os
sapatos

Brincar

Tocar nos
órgãos
genitais

Lavar os
órgãos
genitais

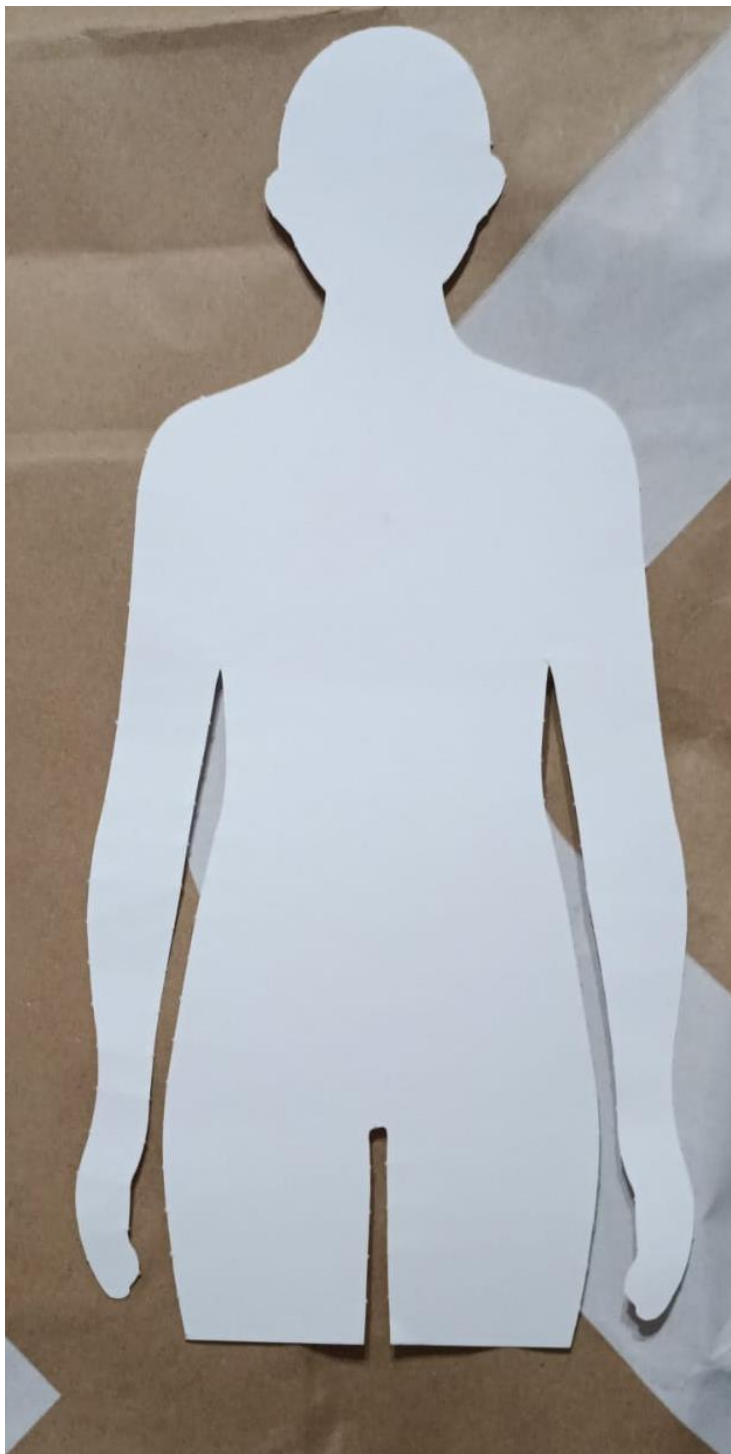
Ir à casa de
banho

Despir a
roupa

Anexo H - Livro "O teu corpo é teu"



Anexo I - Molde do boneco




Anexo J - Cartões com ações ou situações

Os homens devem receber mais, mesmo fazendo o mesmo trabalho	Devo respeitar todas as pessoas
Devemos pedir permissão para fazer alguma coisa com alguém	Devemos ter vergonha de falar sobre o nosso corpo
Devemos conhecer bem o nosso corpo	Posso falar sobre o que sinto e sobre os meus sentimentos
Não podemos sentir algumas das nossas emoções	Posso despir-me ou trocar de roupa em qualquer local

Anexo K - Diário de registo de aprendizagens



QUEM SOU?

	<i>Nome</i>	
	<i>Idade</i>	
	<i>Alcunha</i>	
	<i>Gosto de</i>	

O meu desenho de menino

O meu desenho de menina

This section contains two large, blank white rectangular areas for drawing. The left area is titled 'O meu desenho de menino' (My drawing of a boy) and is decorated with three small stars in the top-left corner. The right area is titled 'O meu desenho de menina' (My drawing of a girl) and is decorated with three small stars in the top-right corner. The background is a light beige color with a decorative border at the top.

Conclusões

Data: ___/___/___

This section is titled 'Conclusões' (Conclusions) in a red, bold font inside a white, scalloped-edged box. To the right of the title is a date field with the text 'Data: ___/___/___' inside a white box with a red border. Below these are two identical yellow rectangular areas, each with a red clip at the top and ten horizontal red lines for writing. The background is a solid light red color.

Atividade do Dia



Objetivos

- Ouvir a história "Branca de Neve"
- Conversar sobre o que foi ouvido
- Sugerir possíveis alterações
- Reescrever a história

Lembretes

- A atividade é a pares e devemos trabalhar em equipa
- Para trabalhar em equipa devemos respeitar as opiniões de cada um

A minha opinião:

Escreve o parágrafo que mais gostaste da nova história

O nosso corpo

